



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK TARZLARININ
ÖĞRETMENLERİN SOSYAL VE DUYGUSAL
ZEKALARINA ETKİSİ**

YUSUF TÜRKER

DENİZLİ-2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK TARZLARININ
ÖĞRETMENLERİN SOSYAL VE DUYGUSAL ZEKALARINA
ETKİSİ**

YUSUF TÜRKER

Danışman

Prof. Dr. ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

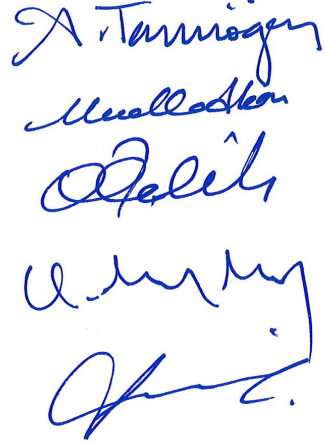
Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Mualla AKSU

Üye: Doç. Dr. Kazım ÇELİK

Üye: Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI

Üye: Doç. Dr. Funda NAYİR



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 02/05/2019 tarih ve 19/7 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Yusuf TÜRKER



Babam Rıza TÜRKER'in anısına...

TEŞEKKÜR

Doktora öğrenimim ve tez çalışmam boyunca bilgisi ve tecrübesi ile bana ufuk açan, motive edici yaklaşımı ile desteğini sürekli yanımda hissettiğim, azmi, neşeli kişiliği ve hayata bakışı ile yaşamımda her zaman çok anlamlı bir yeri olacak olan danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e en samimi duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimim ve tez sürecim boyunca içten davranışlarıyla beni hep daha ileriye ve iyiye yönlendiren, özellikle çalışma disiplini ve metodoloji konusunda sağladıkları katkılarla akademik gelişimime büyük destekleri olan Doç. Dr. Kazım ÇELİK ve Doç. Dr. Türkay N. TOK'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerinde gösterdiği ilgi ve yönlendirmelerle desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI'ya içtenlikle teşekkür ederim. Doktora tez savunma jürisinde yer alarak yapıcı görüş, öneri ve eleştirileri ile bu çalışmanın tamamlanmasına katkı sunan Doç. Dr. Funda NAYİR ve Prof. Dr. Mualla AKSU'ya şükranlarımı sunarım.

Bütün bir süreç boyunca yaşadığım sıkıntı ve yorgunluğu yansıttığım anlarda bile beni anlayıp desteğini cömertçe sunan, gücümün tükendiğini hissettiğim zamanlarda gücüme güç hayatıma neşe katan eşim İnci'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bebekliği ile başlayıp öğrenciliğine kadar uzanan doktora sürecinde, ona ayırmam gereken zamanları ayıramamamın nedenini yaşının çok ötesinde bir olgunlukla anlayan ve bana destek olan oğlum Tuna'ya anlayışı ve desteği için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Yusuf TÜRKER

ÖZET

Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Zekâlarına Etkisi

TÜRKER, Yusuf

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Nisan 2019, 215 sayfa

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekâsını nasıl etkilediği ve liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekâlarına etkisinde sosyal zekânın aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Bu sayede okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekâlarına doğrudan ya da sosyal zekâ aracılığıyla etkisinin olup olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir başka amacı da öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâsı ve duygusal zekâlarını bazı kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, okul kademesi, alan, öğrenim durumu, öğretmenlik deneyimi, kurumdaki çalışma süresi, değerlendirilen yönetici ile beraber çalışılan süre) incelemektir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Okul müdürlerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâları ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi test etmek amacı ile yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Ayrıca kişisel özelliklerin değişkenlere etkisini belirlemek için t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Araştırma Antalya ilinde yer alan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Stilleri Betimleme Anketi, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının çözümüne yönelik yapılan t testi ve tek yönlü Anova testleri sonucu fark çıkan değişkenlerinin etkisinin çok küçük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yapısal eşitlik modeli testleri sonucunda yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı bulunmuştur. İnsan kaynağı liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik ise öğretmenlerin duygusal zekâlarını olumlu yönde etkilemektedir. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları öğretmenlerin duygusal zekâlarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, liderlik tarzları, sosyal zekâ

ABSTRACT

Effect of School Principals' Leadership Style on Teachers' Social and Emotional Intelligence

TÜRKER, Yusuf

Ph.D. Dissertation in Educational Sciences,
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
Supervisor: Prof. Abdurrahman TANRIÖĞEN

April 2019, 215 pages

The aim of this study is to determine how the leadership style of school principals affects the teachers' emotional intelligence and whether the leadership style has a mediator role in social intelligence in the effect of teachers' emotional intelligence. In this way it will be determined whether the leadership style of school principals has an effect directly on the teachers' emotional intelligence or through social intelligence. Another aim of the study is to examine the leadership style of school principals, social intelligence and emotional intelligence according to some demographic variables (gender, school level, branch of study, education status, seniority, working time in the same school and time worked with the evaluated administrator). The model of the study is the relational survey model. Structural equation modelling (SEM) was used to test the relationship between leadership style of school principals, social intelligence and emotional intelligence. In addition t-test and one-way ANOVA analysis were used to determine the effect of demographic factors on variables. The research was conducted in public schools in Antalya province. The data were gathered through Personal Information Form, Leadership Orientations Questionnaire, Tromso Social Intelligence Scale and Rotterdam Emotional Intelligence Scale. The results of t test and one way Anova tests were found to be very low and the effect of the variables was very low. As a result of structural equation model tests structural leadership style has no effect on teachers' emotional intelligence. Human resource leadership, political leadership and symbolic leadership styles have direct and indirect positive effects on the teachers' emotional intelligence. Human resource, political and symbolic leadership styles effect teachers' emotional intelligence directle and indirectly through social intelligence.

Keywords: Emotional intelligence, leadership style, social intelligence

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	5
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Tanımlar	8
1.6. Sınırlılıklar	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Liderlik	10
2.1.1. Kişilik Özellikleri Yaklaşımı	11
2.1.2. Beceriler Yaklaşımı	12
2.1.3. Davranışsal Liderlik Yaklaşımı	13
2.1.4. Durumsal Liderlik Yaklaşımı	14
2.2. Liderlik Tarzları	15
2.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları	15
2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	15

2.2.3. Blake ve Mouton'ın Liderlik Matrisi	16
2.2.4 Bolman ve Deal'ın Liderliğe Çoklu Bakışı	17
2.2.4.1. Yapısal lider	20
2.2.4.2. İnsan kaynağı lideri	20
2.2.4.3. Politik lider	21
2.2.4.4. Sembolik lider	21
2.2.4.5. Çoklu çerçeveye düşünmek	22
2.2.5. Yarışan değerler yaklaşımı	23
2.3. Duygusal Zekâ	25
2.3.1. Zekâ Kavramı	25
2.3.2. Duygu Kavramı	25
2.3.3. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi	26
2.3.4. Duygusal Zekâ	27
2.3.4.1. Duygusal zekâ modelleri	30
2.3.4.1.1. Salovey ve Mayer'ın duygusal zekâ modeli	30
2.3.4.1.1.1. Salovey ve Mayer modelinin boyutları	34
2.3.4.1.2. Bar-On duygusal zekâ modeli	35
2.3.4.1.3. Goleman'ın duygusal zekâ modeli	37
2.3.5. Duygusal Zekânın Geliştirilmesi	41
2.3.5.1. İş yerinde duygusal zekânın geliştirilmesi	44
2.3.5.2. Cannon ve Orme'nin duygusal zekâ geliştirme programı	48
2.3.5.3. Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik uygulama örnekleri	49
2.4. Sosyal Zekâ	51
2.4.1. Sosyal Zekânın Tanımı	51
2.4.2. Sosyal Zekânın Gelişimi	53
2.4.3. Sosyal Zekânın Boyutları	54
2.4.4. Sosyal Zekânın Ölçülmesi	57

2.5. Liderlik Tarzları ve Sosyal Zekâ ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiler	59
2.6. İlgili Araştırmalar	63
2.6.1. Liderlik Tarzları ile İlgili Araştırmalar	63
2.6.1.1. Liderlik tarzları ile ilgili yapılmış ilişkiisel araştırmalar	63
2.6.1.2. Liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili yapılmış araştırmalar	66
2.6.1.3. Liderlik tarzına kişisel özelliklerin etkisine dair yapılmış araştırmalar	68
2.6.2. Sosyal Zekâ ile İlgili Araştırmalar	71
2.6.2.1. Sosyal zekâ ile ilgili yapılmış ilişkiisel araştırmalar	71
2.6.2.2. Sosyal zekâyâ kişisel özelliklerin etkisine dair yapılmış araştırmalar	76
2.6.3. Duygusal Zekâ ile İlgili Araştırmalar	77
2.6.3.1. Duygusal zeka ile ilgili yapılmış ilişkiisel araştırmalar	77
2.6.3.2. Duygusal zekâyâ kişisel özelliklerin etkisine dair yapılmış araştırmalar	88
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	90
3.1. Araştırmanın Modeli	90
3.2. Evren ve Örneklem	90
3.3. Veri Toplama Araçları	91
3.3.1. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması	92
3.3.1.1. Ölçek Maddelerinin Türkçeye çevrilmesi	92
3.3.1.2. Verilerin toplanması	93
3.3.1.3. Verilerin analizi	93
3.3.1.3.1. Yapı geçerliliği	93
3.3.1.3.2. Ölçüt geçerliliği	99
3.3.1.3.3. Ölçme aracının güvenilirliği	101
3.3.2. Araştırmada Kullanılan Diğer Ölçekler	102
3.3.2.1. Liderlik Stilleri Betimleme Anketi	102
3.3.2.2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği	105
3.3.2.3. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği	106

3.4. Verilerin Toplanması	107
3.5. Verilerin Analizi	107
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	113
4.1.Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Zekalarına Dair Betimleyici İstatistik Sonuçları	113
4.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları	113
4.1.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâ Düzeyleri	114
4.1.3. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri	114
4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarına, Öğretmenlerin Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekâlarına Dair Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	115
4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin Liderlik Tarzlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	115
4.2.2 Öğretmenlerin Sosyal Zekalarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması ...	120
4.2.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekalarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	124
4.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkiler	132
4.3.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi	132
4.3.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Duygusal Zekalarına Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolüne İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli Analizi ...	135
4.3.2.1. Yapısal liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü	135
4.3.2.2. İnsan kaynağı liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü	138
4.3.2.3. Politik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü	140
4.3.2.4. Sembolik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü	143
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	147
5.1. Tartışma ve Sonuç	147

5.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Müdürlerin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı ve Duygusal Zekasına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	147
5.1.2. Müdürlerin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı ve Duygusal Zekasının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi	151
5.1.2.1. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekasının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi	152
5.1.2.2. Müdürlerin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekasının Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesi	154
5.1.2.3. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekasının alan değişkeni açısından incelenmesi	155
5.1.2.4. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekasının öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmesi	156
5.1.2.5. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekasının kıdem değişkeni açısından incelenmesi	157
5.1.2.6. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekasının kurumda çalışma süresi değişkeni açısından incelenmesi	158
5.1.2.7. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekasının okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni açısından incelenmesi	159
5.1.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı ve Sosyal Zekanın Öğretmenlerin Duygusal Zekasına Etkisi	160
5.2. Öneriler	165
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	166
5.2.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	167
KAYNAKÇA	168
EKLER	190
Ek 1. Ölçek Kullanım İzinleri	190
Ek 2. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Ölçek Uygulama İzni	194
ÖZGEÇMİŞ	198

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Liderliği Yeniden Çerçeveleme</i>	19
Tablo 2.2. <i>Dörtlü Liderlik Çerçevesi</i>	20
Tablo 2.3. <i>Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli</i>	36
Tablo 2.4. <i>Goleman'ın Duygusal Yeterlilik Çerçevesi</i>	40
Tablo 2.5. <i>Temel Sosyal/İletişim Becerileri Boyutları</i>	56
Tablo 3.1. <i>Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği KMO ve Bartlett's Test Sonuçları</i>	94
Tablo 3.2. <i>Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin AFA Değerleri</i>	95
Tablo 3.3. <i>DFA ve YEM Kabul Edilebilir Uyum İndeksi Değerleri</i>	97
Tablo 3.4. <i>Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği DFA Uyum İndeksi Değerleri</i>	99
Tablo 3.5. <i>Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Madde Toplam İstatistikleri</i>	99
Tablo 3.6. <i>Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 3.7. <i>Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Güvenirlik Değerleri</i>	102
Tablo 3.8. <i>Liderlik Stilleri Betimleme Anketi Güvenirlik Katsayıları</i>	103
Tablo 3.9. <i>Liderlik Stilleri Betimleme Anketi DFA Uyum İndeksi Değerleri</i>	103
Tablo 3.10. <i>Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Güvenirlik Katsayılar</i>	105
Tablo 3.11. <i>Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği DFA Uyum İndeksi Değerleri</i>	105
Tablo 3.12. <i>Örnekleme Ait Kişisel Bilgiler</i>	107
Tablo 3.13. <i>Normal Dağılım Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 3.14. <i>Yapısal Eşitlik Modeli İçin Şekiller ve Semboller</i>	110
Tablo 3.15. <i>Ölçek Puan Aralıkları</i>	111
Tablo 3.16. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri</i>	111
Tablo 4.1. <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	113
Tablo 4.2. <i>Öğretmenlerin Sosyal Zekaya Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	114
Tablo 4.3. <i>Öğretmenlerin Duygusal Zekaya Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	114
Tablo 4.4. <i>Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları</i> ..	115
Tablo 4.5. <i>Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları</i>	116
Tablo 4.6. <i>Öğretmenlerin Alanlarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları</i> ...	116

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları	117
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları ...	117
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Kurumda Çalışma Süresine Göre, Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları	118
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürleri ile Çalışma Süresine Göre, Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları	119
Tablo 4.11. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı	120
Tablo 4.12. Okul kademesine Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı	120
Tablo 4.13. Alana Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı	121
Tablo 4.14. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâları	122
Tablo 4.15. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâları	122
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Kurumda Çalışma Süresine Göre Sosyal Zekâları	123
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre Sosyal Zekâları	124
Tablo 4.18. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları	125
Tablo 4.19. Okul kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları	126
Tablo 4.20. Alan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları	127
Tablo 4.21. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları	128
Tablo 4.22. Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Duygusal Zekâları	129
Tablo 4.23. Kurumda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları	130
Tablo 4.24. Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Duygusal Zekâları	131
Tablo 4.25. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar	133
Tablo 4.26. Yapısal Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü	136
Tablo 4.27. İnsan Kaynağına Yönelik Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü	138
Tablo 4.28. İnsan Kaynağına Yönelik Liderlik Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri ..	138
Tablo 4.29. İnsan Kaynağı Liderliği Modeline Ait Standardize Edilmiş Etkiler	140
Tablo 4.30. Politik Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü	141
Tablo 4.31. Politik Liderlik Tarzı Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri	141

Tablo 4.32. <i>Politik Liderlik Modeline Ait Standardize Edilmiş Etkiler</i>	143
Tablo 4.33. <i>Sembolik Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü</i>	144
Tablo 4.34. <i>Sembolik Liderlik Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri</i>	144
Tablo 4.35. <i>Sembolik Liderlik Modeline Ait Standardize Edilmiş Etkiler</i>	144



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Liderlik Matrisi	16
Şekil 2.2. Bolman ve Deal'ın modeli ile Quinn'in modelinin ilişkisi	24
Şekil 2.3. Salovey ve Mayer'ın duygusal zekâ modeli	31
Şekil 2.4. Salovey ve Mayer'ın modelinin boyutları	34
Şekil 2.5. Örgütlerde duygusal zekânın geliştirilmesi süreci	46
Şekil 2.6. Cannon ve Orme'nin duygusal zekâ geliştirme programı	48
Şekil 2.7. Guilford'un zekâ modeli	56
Şekil 3.1. Araştırmanın modeli.....	90
Şekil 3.2. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği faktör analizi yamaç birikinti grafiği	95
Şekil 3.3. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği DFA modeli	98
Şekil 3.4. Liderlik Stilleri Betimleme Anketi DFA modeli	104
Şekil 3.5. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği DFA modeli	106
Şekil 4.1. Yapısal liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	137
Şekil 4.2. İnsan kaynağı liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	139
Şekil 4.3. Politik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	142
Şekil 4.4. Sembolik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	145

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Milattan önce dördüncü yüzyılda Platon Akademia adını taşıyan ve kapısında “Geometri bilmeyen giremez!” yazan okulunun yer aldığı zeytinlikte öğrencileriyle matematik, doğa bilimleri ve iyi yönetim biçiminin ne olacağını tartıştı. Umberto Eco’nun *Gülün Adı* romanında, 13. Yüzyıl Avrupa’sında dönemin aynı zamanda tek eğitim kurumu olan kiliselerde sadece ruhban sınıf eğitim alıyordu. Osmanlı klasik dönemini anlatan minyatürler incelendiğinde de günümüzdeki anlamıyla kitlesel bir eğitimden söz edilemez. Bu dönemde sarayda bulunan Enderun sadece devşirilen ve Akyüz’ün (2004) ifadesi ile üstün zekâ ve niteliklere sahip kişilerin eğitim gördüğü elitist bir eğitim kurumuydu. Çağımıza gelindiğinde ise milyonlarca öğrencinin devam ettiği yüz binlerce okulun olduğu görülmektedir. Eğitimde meydana gelen bu değişimin kaynağını toplumsal ve ekonomik yapıda meydana gelen dönüşümlerde aramak gerekir. İlk çağ ve orta çağ tarım toplumlarının ihtiyaç duyduğu eğitim sistemleri kitlesellikten uzak ve yönetici sınıfın eğitilmesini yeterli görürken sanayi toplumunun gereksinimleri daha farklıdır. Bu durumu Toffler (2018) toplumsal ve ekonomik dönüşümleri üç döneme ayırdığı eserinde birinci dalga tarım toplumu, ikinci dalga sanayi toplumu, üçüncü dalga ise endüstri ötesi toplum diye özetlemekte ve mevcut eğitim sisteminin sanayi toplumuna göre tasarlandığını vurgulamaktadır. Sanayi devriminin ile birlikte kitleler yaşadıkları kırsal bölgeleri terk ederek şehirlere göç etmeye başlamışlar ve artan işgücü ihtiyacı bu şekilde karşılanmıştır. Böylesine kitlesel hareketler işgücü sorununa çare olsa da fabrikalarda çalışan işçilerin verimli olabilmesi için yazılı yönergeleri okuyabilmeleri ve komut alabilmeleri gerekmiştir. Bu bağlamda sanayi toplumunun ihtiyaçlarının eğitimin kitleselleşmesinde etkili olduğu söylenebilir. Diyebiliriz ki bugünkü eğitim sistemleri sanayi devriminin gerektirdiği insan tipini yetiştirmek için tasarlanan sistemlerdir. Başka bir ifadeyle yeni toplumsal ve ekonomik yapı, tarım toplumlarının ihtiyacını karşılayan ve sadece yönetici sınıfın eğitilmesini yeterli gören yaklaşımı değiştirmiştir.

Günümüzde ise bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yönlendirici olduğu başka bir toplumsal ve ekonomik değişim hareketi gözlenmektedir. Toffler’ın (2018) endüstri ötesi toplum diye tanımladığı ve günümüzde dördüncü sanayi devrimi denen bu dönüşüm hareketinde otonom sistemlerden, nesnelerin internetinden ve yapay zekâ algoritmalarından

sıkça söz edilmektedir. Bu hareketin bilinen meslek ve iş yapış tarzlarında köklü değişimler yaratacağı öngörülmektedir. Görünen odur ki bu dönüşüm, binlerce yıllık insanlık tarihinde yaşanan değişim hareketlerinden çok daha hızlı ve muhtemelen de çok daha çalkantılı ve sancılı bir biçimde gerçekleşecektir. Bu durumun sancuları şimdiden yaşanmaya başlanmıştır. Her geçen gün artan ve yeryüzündeki insan yaşamını tehdit eden iklim ve çevre sorunları, kaynakların adil ve dengeli biçimde paylaşılmasının yarattığı büyük toplumsal, ekonomik ve uluslararası sorunların varlığı ve bu sorunların gün geçtikçe kronikleşmesi, yaşanmakta olan değişimin belirtileri gibi görünmektedir.

Toplumların karşı karşıya kaldıkları bu paradigma değişimi ile baş edebilmek için eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaya büyük önem verdikleri söylenebilir. Günümüz eğitim sistemlerinin, hızlıca yeni toplumsal ve ekonomik sistemin gerektirdiği insan tipini yetiştirmeye odaklandıkları görülmektedir. Son zamanlarda sıkça duymaya başladığımız STEM eğitimi, kodlama, robotik gibi uygulamalar bu değişim çabasının sonuçları olarak değerlendirilebilir.

Ülkemiz açısından da benzer bir durumun olduğunu görmek mümkündür. Son yıllarda eğitim sistemimizde sıkça görmeye alıştığımız değişim hareketleri, bu evrensel dalganın yerel sonuçları gibi durmaktadır. Ülke olarak PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda alınan sonuçlar, ülke ekonomisinin emek yoğunundan bilgi yoğun üretime geçmemesi, istihdam ve işsizlik sorununun giderek ağırlaşması gibi problem alanları, eğitim sistemindeki değişim ihtiyacını tetikleyen ve hızlandıran gelişmeler olarak görülebilir.

Mevcut tabloda eğitimden beklenen çok geniş bir yelpazeye yayılan ve derinleşen sosyal, ekonomik sorunları çözebilecek insan kaynağını yetiştirmek gibi hayli iddialı bir görevdir. Sorun böylesine ciddi ve beklentiler bu denli yüksekken eğitiminin ve okulların nasıl olması gerektiği sorusuna net bir cevap verebilmek oldukça güçtür. Bu nedenle soruna cevap aramak kadar cevap aranırken kullanılan yaklaşım da önemlidir. Einstein'ın da dediği gibi "Bir problemi, onu ortaya çıkaran bilinç düzeyi ile çöremezsiniz." Günümüzde neredeyse herkesin okulları farklı bir yolla geliştirmeye çalıştığı söylenebilir. Kimileri fiziki donanımla okulların daha iyi olacağını ileri sürmekte, kimileri öğretmenlerin niteliğinin artırılması gerektiğini düşünmekte, kimileri müfredata yoğunlaşmakta, kimileri ise kullanılan yöntem ve tekniklere odaklanmaktadır. Bunlara benzer daha onlarca önermeden bahsedebilmek mümkünken bu önermelerin göz ardı ettiği bazı anahtar kavramlardan söz edilebilir. Bu anlamda kimi araştırmacılar okul geliştirmeye yönelik bu farklı bakış açılarının

eksik parçasının sosyal ve duygusal durumlara dikkat edilmemesi olduğunu ileri sürmektedirler (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes ve Shriver, 1997).

Elias ve diğerlerinin (1997) ifade ettiği *eksik parça* 1995 yılında Goleman'ın (2016a) yazdığı kitapla popüler bir kavram haline gelen duygusal zekadır. Goleman (2016a) kitabında duygusal zekanın hayattaki başarıyı yordamada bilişsel zekâ kadar hatta ondan da etkili olabileceğini ileri sürer. Goleman (2016a) kitabında kabalık, sorumsuzluk ve şiddeti hızla yayılan ciddi bir problem olarak görüyor ve duygusal zekâ ile yararlı toplumsal faaliyetler arasında bir ilişkinin olduğunu iddia ediyordu (Goleman, 2016a; Mayer ve Cobb, 2000). Son yıllarda elde edilen bulgular duygusal zekanın gerçekten de okul ve iş başarısında, arkadaşlarla ve aile ile sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Eğer insanlar kendi duygularının farkında olmazlarsa mantıklı karar vermede, dürtülerini kontrol etmede veya gerçekte ne istediklerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar çünkü bireylerin yargıları ve davranışları sosyal ilişkilerini, bireylerin kendileri kadar etkileyebilmektedir (Elias ve Weissberg, 2000). Duygusal zekâ, aklın sahip olduğu yetilerin kullanılabilmesinde yaşamsal bir öneme sahiptir. Başka bir deyişle duygularını yönetemeyen insan, aklını da yönetememektedir (Yeşilyaprak, 2001).

Duygular çocukların akademik kazanımlarını, çalışma ahlaklarını, bağlılıklarını ve nihayetinde okul başarılarını kolaylaştırır veya engeller çünkü ilişkiler ve duygular neyi nasıl öğrendiğimizi etkilemektedir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Baylor ve Schellinger, 2011). Duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı arttırmakta, okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri ise azaltmaktadır (Yeşilyaprak, 2001). Elias ve diğerleri de (1997) okulun sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye sistematik olarak ilgilenmeye başlamasıyla, öğrencilerin akademik başarılarının artacağını ve problemleri azalacağını ifade etmektedirler. Öğrenciler sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdikçe aralarındaki ilişkiler de gelişir. Bunun sonucunda herkesin istediği gibi öğrenciler üretken, sorumluluk sahibi, toplumsal sorunlarla ilgili ve topluma yararlı olurlar.

Duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş öğrenciler için bu becerileri kullanabilen öğretmenlerin varlığı hayati bir önem arz eder. Başka bir anlatımla duygusal ve sosyal olarak zeki öğretmenler ancak okullarda duygusal ve sosyal beceriler kazandırabilirler. Böylesine önemli becerilerin kazandırılması için her şeyden önce öğretmenlerin duygusal zekâları geliştirilmelidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar duygusal zekânın, büyük oranda kalıtsal faktörlere bağlı olan ve belirli bir dönemden sonra gelişimin durduğu bilişsel zekâdan farklı olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekâ çevresel faktörlerden çok fazla etkilenmekte buna bağlı olarak da her yaş ve mevcut zekâ düzeyinde gelişme potansiyeline sahip

olabilmektedir (Goleman, 1998; Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan ve Adler, 1998). Bu kapsamda okullarda sergilenen liderlik çevresel faktör olarak düşünüldüğünde liderlik tarzı ile çalışanların duygusal zekâları arasında birtakım olası ilişkilerden söz edilebilir.

Duygusal olarak daha zeki bireyler yetiştirme amacını gerçekleştirebilecek okullar, duygusal zekâlarını kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç duyar. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının geliştirilmesinde ise liderliğin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Etkili liderlik, günümüz okulları ve eğitim sistemleri için önemini kaybetmiş bir olgu değildir ve özellikle çağımızdaki gibi değişim dönemlerinde etkili liderlik belki de her zamankinden daha önemlidir. Rossow (akt. Tanrıöğen, 2000) etkili okulların, etkili liderler tarafından yönetildiğini vurgular. Benzer biçimde Balcı (2010) örgütsel etkisizliğin %90'nın insan hatasından bunun %95'nin de yöneticiden kaynaklandığını ifade etmektedir. Okullarda atanmış lider konumunda olan müdürlerin öğretmenlere, öğrencilere ve okulla ilgili diğer çalışan ve paydaşlara liderlik etmeleri beklenmektedir. Liderliğin üzerinde uzlaşılan özelliklerine bakıldığında bir süreç olduğu, ortak hedeflere yönelik olduğu ve grubun içindeki insanları etkilemeye yönelik olduğu görülür (Northouse, 2014). Bu özellikler incelendiğinde liderlik eyleminin sosyal bir çevrede, insanlar aracılığıyla ve yine insan için yapıldığı ifade edilebilir. Bu bağlamda bir örgütteki bütün lider takipçi etkileşimlerinin duygusal ve sosyal bir etkinliğin parçası olduğu söylenebilir. Liderin yaklaşımı ne kadar rasyonel olursa olsun lideri izleyenler onun doğrudan veya dolaylı olarak verdiği duygusal ipuçlarına göre hareket edebilmektedir. Ashforth ve Humphrey'in (1995) de vurguladığı gibi işle ilgili deneyimler duygularla doludur. Lider tam olarak herkesle iletişim halinde olmasa bile, liderin etkisi örgütün ikliminde hissedilir. Bu nedenle lider grubun aynı zamanda duygusal rehberidir. Örgüt geneline yayılan duygulara olumlu yön vermek, negatif duyguların yarattığı havayı dağıtmak, liderin görevidir. Lider duygulara hitap eder. Lider, takipçilerinin ruh hallerini etkilemek yoluyla örgütün duygusal ikliminin oluşumuna katkıda bulunur (Chrusciel, 2006; Brockert ve Braun, 2000; Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002). Bu bağlamda liderlerin sergiledikleri liderlik davranışları öğretmenlerin duygusal zekâlarını hem doğrudan hem de örgüt iklimi ve kültürü üzerinde dolaylı olarak etkilemesi mümkündür.

Liderliğin, öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde yaratacağı olası etkiler düşünüldüğünde hangi tarz liderlik davranışının daha fazla etki gücüne sahip olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu kapsamda Bolman ve Deal'ın (2013) geliştirdiği çerçeveler yaklaşımı yararlı bir bakış açısı olabilir. Bu yaklaşımda yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik çerçeveler üzerinden örgüt bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bolman ve Deal

(2013) çerçeveler yaklaşımı ile yapısal liderlik, insan kaynağı liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik olmak üzere dört farklı liderlik tarzı tanımlamışlardır. Her bir örgütsel çerçeve için farklı bir liderlik tarzı söz konusudur. Liderler sergiledikleri liderlik davranışlarında bu çerçevelerden birine veya birkaçına ağırlık verebilir veya hepsini kullanıyor olabilirler. Hangi tarz liderlik davranışının kullanılacağı veya hangi tarzlara ağırlık verileceği liderin, örgütün hangi yönüne daha çok önem verdiği ile ilgili bir tercihtir. Lider belirli bir tarza ağırlık verebileceği gibi duruma göre liderlik davranışlarını dengeli bir biçimde sergileyebilir.

Çalışmanın girişi boyunca ifade edilmeye çalışıldığı gibi sosyal zekâ ve duygusal zekâ öğrenciler, okullar ve bir bütün olarak günümüz toplumları için giderek daha önemli hale gelmektedir. Her yıl Davos'ta toplanan Dünya Ekonomik Forumu'nun Geleceğin İş Raporu (WEF, 2018) adlı çalışmasında duygusal zekanın, sosyal zekanın ve liderliğin günümüzün ve geleceğin becerisi olarak tanımlanması ele alınan değişkenlerin önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda duygusal zekâ üzerinde okullarda sergilenen liderlik davranışları etkili olabilir mi, böyle bir etkinin olması durumunda sosyal zekânın bu ilişkide rolü nedir soruları araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Belirlenen bu ekseninde liderlik tarzlarının ve yöneticilerin bu tarzları ne oranda uyguladıklarının, öğretmenlerin bakış açısından belirlenmesi okulu ve liderliği anlamamızı sağlayabilir. Öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzlarının onların duygusal zekâlarına etkisinde sosyal zekanın rolünün bilinmesi, duygusal zekanın geliştirilmesi ve potansiyel faydalarının hayata geçirilmesine katkı sağlayabilir. Bu kapsamda araştırmada aşağıda belirtilen problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin yapısal, insan kaynakları, politik, sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde, öğretmenlerin sosyal zekâlarının aracılık rolü var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyleri nedir?
3. Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri nedir?
4. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâları ve duygusal zekâları cinsiyet, okul kademesi, alan, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, değerlendirilen yönetici ile beraber çalışılan süre değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Okul müdürlerinin liderlik tarzları ve sosyal zekâ ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Müdürlerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekâlarına etkisinde, sosyal zekanın aracılık rolü var mıdır?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin sergilediği yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekasına etkisi ve liderlik tarzlarının duygusal zekaya etkisinde öğretmenlerin sosyal zekalarının aracılık rolü bulunup bulunmadığının belirlenmesidir. Bu yolla okul müdürlerinin liderlik tarzlarının duygusal zekâya etkisi doğrudan mı yoksa sosyal zekâ üzerinden dolaylı mı olduğu saptanmıştır. Son olarak araştırmayla öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzları, sosyal zekâ ve duygusal zekâ düzeyleri bazı kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, okul kademesi, alan, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, değerlendirilen yönetici ile beraber çalışılan süre) incelenmiştir.

1.3. Önem

Endüstri 4.0 diye ifade edilen günümüzün toplumsal ve ekonomik yapılarında bazı kavramların giderek önemini yitirirken bazı kavramlara duyulan ihtiyaç ve bunun paralelinde onlara duyulan ilginin arttığı gözlenmektedir. Bu bağlamda liderlik, sosyal zekâ ve duygusal zekâ kavramları günümüzün ve geleceğin önemli becerileri olarak ifade edilmektedir (WEF, 2018). Günümüz toplumları ve ekonomileri için önemli sayılan bu becerilerden biri olan liderlik aslında yönetim biliminin en eski kavramlarından. Köklü geçmişine karşın liderlik anlayışının günümüze değin oldukça büyük dönüşümlerden geçtiğini söylemek mümkündür. Yönetim biliminin ilk aşamalarında tanımlanan liderliğin temelinde rasyonellik vardı. Sosyal ilişkiler ve duygular bu rasyonelliğe zarar verme ihtimali olan tehlikeli unsurlardı. Başka bir deyişle örgütlerdeki duygular yöneticiler tarafından örgütlerin mantıksal isleyişini aksatan birer çeldiriciydiler (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002). Yönetim biliminin başlarında sosyal ilişkiler ve duygulardan arındırılmaya çalışılan liderlik sonraki dönemlerde yönetim bilimi yaklaşımlarının değişmesiyle birlikte yeniden tanımlanmaya ve anlamlandırılmaya çalışıldı. Günümüzde liderlik etkinliklerinin temelde bir etkileşimin ürünü olduğu ve bu etkileşim içinde sosyal ilişkiler ve duyguların oldukça etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu durumu Boyatzis, Good ve Massa (2012) bütün liderlik etkileşimlerinin duygusal bir etkinliğin parçası olduğu şeklinde ifade etmektedirler.

Günümüzün giderek önem kazanan yetilerinden biri de sosyal zekâdır. Sosyal zekâ da liderlik gibi oldukça eski bir geçmişe sahiptir. Bu köklü geçmişe karşın sosyal zekânın

tanımlanması, diğer zekâ türlerinden ayrılması, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi günümüze değin etkili biçimde yapılamamıştır. Günümüzde gelişmiş istatistiki yöntemlerin de yardımı ile sosyal zekâ ölçülebilir ve diğer zekâ türlerinden kavramsal olarak ayrt edilebilir hale gelmiştir. Sosyal zekâ ile ilgili yürütülen araştırmalar bu zekâ türünün öğrenci, öğretmen ve okulla ilgili pek çok değişken üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkili olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi davranış yönetiminde oynadıkları önemli rol için sosyal zekâ gereklidir (Albrecht, 2006). Sosyal olarak zeki öğretmenler sınıf disiplini stratejileri olarak tanınma, hissettirme, tartışma, katılım yöntemlerini kullanırken, saldırganlık ve ceza gibi yöntemlerini ise kullanmamaktadırlar (Jeloudar ve Yunus, 2011). Sosyal zekâsı yüksek öğretmenler tartışma, hissettirme, tanıma ve katılım gibi teknikleri uygulama konularında daha yeterlidirler (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Sosyal olarak zeki öğretmenlerin dışa dönüklük, açıklık, dürüstlük ve uzlaşmacılık özellikleri daha fazla iken sosyal kaygıları daha düşüktür (Birknerová, Frankovský ve Zbihlejšová, 2013; Hampela, Weisb, Hiller ve Witthöfta'nın, 2011). Sosyal olarak zeki öğretmenler etkili öğretmenlerdir (Juchniewicz, 2010). Sosyal zekâsı yüksek olan öğrencilerin öğrenme becerileri daha fazladır (Kaukaianen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki ve Poskiparta, 2002). Sosyal zekâsı yüksek öğrencilerin saldırganlık ve zorbalığa maruz kalma olasılığı daha düşüktür (Kaukaianen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki ve Poskiparta, 2002; Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Charpentier, Caprara ve Pastorelli, 1999). Sosyal olarak zeki öğrencilerin iletişim becerileri daha gelişmiştir (Kâhya ve Ceylan; 2017; Kaya, Turan, Kamberova, Cenal, Kahraman ve Evren, 2016; Ülker, 2016).

Araştırmada ele alınan ve önemi her geçen gün artmakta olan bir diğer yeti olan duygusal zekâ günümüzün popüler bir kavramıdır. Kavramın bu denli popülerleşmesinde disiplinler arası bir özelliğinin olması ve potansiyeline dair kimi zaman abartıya varabilecek oranda olağanüstü beklentilerin etkili olduğu söylenebilir. Bazı kavramların hızla parlatıldığı fakat aynı hızla da söndüğü çağımızda duygusal zekâ, kuramsal olarak sağlam temellere dayandırılması ve potansiyelini bilimsel olarak ortaya koyan araştırmaların varlığı sayesinde gelip geçici bir kavram olmadığını kanıtlamış gözükmektedir. Yapılan araştırmalar duygusal zekanın okullar ve eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek pek çok değişken üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal zekadaki artışla birlikte öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır (Altıntaş, 2009; Bar-On, 1997; Deniz, Tıraş ve Aydoğan, 2009; Kavcar, 2011; Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond ve Hogan, 2004; Holt, 2007; Swart, 1996). Duygusal zekâ artışıyla birlikte öğrencilerin yaratıcılıkları (Altınay ve Vita, 2018; Bender, 2006; Büyükşalvarcı ve Gündoğan, 2018) ve

problem çözüme becerileri artmaktadır (İşmen, 2001; Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011; Mikolajczak ve Luminet, 2008). Duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin özsaygı ve okul için ihtiyaç duyulan becerilere güvenleri yükselmektedir (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin ve Salovey, 2004).

Öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve genel olarak eğitim için büyük potansiyeller taşıdığı bilimsel araştırmalarla ortaya konan duygusal zekanın nelerden etkilendiğini saptamak önemlidir. Duygusal zekâ üzerinde etkisi ve etkisinin yönü belirlenen değişkenler duygusal zekâyı arttırmaya yönelik girişimler için kuramsal ve uygulama alt yapıları oluşturulabilmesine katkı sağlayabilir. Bu sayede duygusal zekanın kuramsal düzeyde ifade edilen veya araştırmalarla ortaya konan yararları okullar için ulaşılabilir hale gelir. Bu bağlamda liderlik tarzlarının duygusal zekaya etkisi ve bu etkide sosyal zekanın rolünün belirlenmesi önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada katılımcıların veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarına verdikleri cevapların, kendi görüşleri olduğu ve görüşlerini yansıtırken hiçbir etki altında olmadıkları varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Örgüt: Bu çalışmada örgüt tanımının kapsamı Antalya ilinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilköğretim ve ortaöğretim kurumları olarak belirlenmiştir.

Liderlik Tarzları: Örgütün yapısal, insan kaynağı, politik, sembolik boyutlarına yönelik liderlik davranışlarıdır.

Yapısal Lider: Okulun formal yapısına odaklanan; okulu bir fabrika, öğretmenleri fabrikanın dişlileri, öğrencileri ise üretim bandında ilerleyen ve işlenen ürünler olarak gören okul müdürleridir.

İnsan Kaynağı Lideri: Okulun en değerli varlığının öğretmenler ve öğrenciler olduğunu kabul eden; insanların bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz ardı etmeyip okulun hedefleri ile bunlar arasında denge kurabilen okul müdürleridir.

Politik Lider: Okulu farklı grupların etkili olduğu, her grubun varolan kaynaklardan daha fazla pay elde edebilmek için zaman zaman rekabet, kimi zamanda koalisyonlar halinde davrandığı bir yapı olarak gören müdürlerdir.

Sembolik Lider: Okulu okul yapan şeylerin maddi öğelerden öte sahip olunan ve paylaşılan değerler, inançlar, seremoniler ve hikayeler gibi soyut ve kökü derinlerde olan unsurlar olduğunu düşünen müdürlerdir.

Sosyal Zekâ: Bireyin yaşamının her alanında, başkalarını ve sosyal bağlamı etkin bir şekilde anlayarak insanlarla başarılı biçimde etkileşimde bulunabilme becerisidir.

Duygusal Zekâ: Bireyin yaşamının her alanında, kendisi ile ilgili duygusal bilginin farkına varması, anlaması ve kullanabilmesi becerisidir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma Antalya ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Liderlik tarzları, sosyal zekâ ve duygusal zekâ hakkında elde edilecek veriler, kullanılacak ölçme araçlarının maddeleri ve boyutları ile sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm araştırmada ele alınan liderlik, sosyal zekâ ve duygusal zekâ ile ilgili kuramsal bilgilerden ve bu değişkenleri ele alan araştırma sonuçlarından oluşmaktadır.

2.1. Liderlik

Liderliğin modern sosyal bilimlerin en ilgi gören kavramlarından biri olduğu söylenebilir. Bu ilginin doğal bir sonucu olarak liderlik, üzerinde en çok çalışılan konulardan birisi olmuştur. Kavramın üzerinde bu denli yoğun durulması onun çok geniş analizini sağlamanın yanında, insana dair neredeyse bütün konularda karşılaşılan fikir ayrılıklarının da daha yoğun gözlemlendiği bir alan olmasına yol açmıştır. Stogdil'in (akt. Northouse, 2014) ifade ettiği gibi liderlik kavramının neredeyse tanımını yapmaya çalışan insanlar kadar çok farklı tanımı vardır.

Liderliğin tanımlanmasındaki en önemli güçlüğü, ilişkili olduğu yönetim, yönetici gibi bir kavramlarla karıştırılması olduğu söylenebilir. Kotter (akt. Robbins ve Judge, 2013) liderlik işlevleri ile yönetim faaliyetlerinin farklı olduğunu savunmaktadır. Ona göre yönetimin en önemli işlevi örgüt içinde karmaşa ile başa çıkarak düzen ve uyumu sağlamaktır. Liderlik ise gelecek vizyonu ve hareket üreterek değişim ile başa çıkabilmektir. Benzer biçimde Bennis ve Nanus'da (akt. Northouse, 2014) yönetmeyi günlük işleri başarmak ve rutine egemen olmak diye tanımlarken liderliği başkalarını etkilemek ve vizyon yaratmak olarak tanımlamaktadırlar. Yönetim ve liderlik arasındaki farkı "Yöneticiler, işleri doğru yapan kişiler; liderler ise doğru işi yapan kişilerdir." cümlesi ile ortaya koymaktadırlar.

Liderliğin her ne kadar üzerinde uzlaşılan bir tanımının olduğu söylenemese de liderliğin temel unsurları konusunda bir uzlaşıdan söz edilebilir. Liderliğin üzerinde uzlaşılan temel unsurları şöyledir: (a) liderlik bir süreçtir, (b) liderlik etki etmektir, (c) liderlik grup içinde gerçekleşir, (d) liderlik ortak amaçları kapsar (Northouse, 2014). Bu unsurlardan hareketle Northouse (2014) liderliği, bireyin ortak amacı gerçekleştirmek için grubu etkilediği süreçtir şeklinde tanımlamıştır. Liderliği bir süreç olarak tanımlamak onun bir kişilik özelliği değil de lider ve takipçiler arasındaki karşılıklı etkileşime vurgu yapar. Kotter'e (akt. Northouse, 2014) göre liderlik, değişim ile başa çıkmaktır. Rubbins ve Judge'a (2013) göre amaçların ve vizyonun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneğidir. Eren'e (1998) göre ise liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır. Davis'e (1988) göre ise liderlik, izleyenleri belirli ortamlarda belirli amaçlara doğru sürükleyebilen ve onları bu amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilen rol davranışıdır.

Özetle liderlik, hedef belirleme ve başarıya yönünde belirli bir grubu hedeflenen yöne harekete geçirebilmektir (Can, Akgün ve Kavuncubası, 1998).

Liderlik kavramı zaman içinde farklı yaklaşımların etkisi ile farklı biçimlerde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Liderlik ile ilgili yapılan ilk çalışmalar liderliği, liderin sahip olduğu bireysel özellikler açısından ele almışlardır. Bu öncü çalışmalarda etkili liderlere ilişkin evrensel özellikler belirlenmeye çalışılarak özellikler teorisi geliştirilmiştir. Özellikler teorisinin liderliği açıklamada yetersiz kaldığını düşünenler, liderlerin sahip olduğu özelliklerin yanı sıra liderlere ait becerilerin de liderlikte önemli olduğunu vurgulayarak beceriler yaklaşımı geliştirmişlerdir. Beceriler yaklaşımı ile liderlik doğuştan gelen bir özellik olmaktan çıkmaya başlamıştır. Lideri etkili yapan davranışları bulmaya çalışan araştırmacılar davranışsal teorileri meydana getirmişlerdir. Özellikler yaklaşımında aranan evrensel nitelikler, beceriler ve davranışsal yaklaşımlarda da genel geçer başka bir deyişe her koşulda geçerli olacak yolun bulunması çabası şeklinde sürdürülmüştür. Daha sonraları rölâtivist düşüncenin etkisiyle her koşulda etkili olan lider özellikleri veya davranışları belirlemenin olası olmadığını anlaşılması ile birlikte liderlikteki çalışmalar da evrensellik geçerliliğinden durumsallığa doğru evrilmiştir. Liderliğe bakışta yaşanan bu değişim durumsal yaklaşımların ortaya çıkışı ile sonuçlanmıştır (Ergeneli, 2006).

Günümüzde liderliği açıklama çabalarının durumsal yaklaşımlarla birlikte sona erdiğini söylemek erken bir zafer ilanı gibi görünmektedir. Çünkü bu zor ama ilgi gören olguyu açıklama girişimlerinin yukarıda özetlenen yaklaşımların dışında da sürdürüldüğü görülmektedir. Günümüzde özellikle gelişen teknolojinin bir sonucu olarak üretim ve tüketim süreçlerinde yaşanan büyük dönüşüm ve bu dönüşümün doğal bir sonucu gibi duran yeni rekabet koşullarının etkisi ile liderlik sürekli olarak değişen bir bağlamda açıklanmaktadır. Liderlik kavramına bu açıdan yaklaşan kuramcılar liderlik ile ilgili mevcut yaklaşımların liderliği tam olarak açıklayamadığını ileri sürmekte ve modern liderlik yaklaşımları diyebileceğimiz yeni bakış açıları geliştirmeye çalışmaktadırlar. Etik liderlik, öğretim liderliği, karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, paylaşılmış liderlik, otantik liderlik, hizmetkâr liderlik, kültürel liderlik bu yaklaşımlarının sonucunda ortaya çıkan liderlik çeşitleridir.

2.1.1. Kişilik Özellikleri Yaklaşımı

Liderlik yaklaşımları ile ilgili alan yazın incelendiğinde, ilk yaklaşımın kişilik özellikleri yaklaşımı ya da büyük adam yaklaşımı olduğu görülür. Kişilik özellikleri teorisi kişisel yeteneklere ve özelliklere odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda, liderleri lider olmayanlardan ayıran özelliklerin doğuştan geldiği savunulur. Doğuştan getirilen özelliklere

vurgu yapması nedeniyle bu yaklaşıma “büyük adam” yaklaşımı da denilebilmektedir. Yaklaşım büyük sosyal, siyasal ve askeri liderlerin sahip olduğu doğuştan getirilen özelliklerin belirlenmesine yönelmiştir. 1940’lardan itibaren yapılan çalışmalar liderin fiziksel özelliklerini, kişisel özelliklerini, sosyal özelliklerini ve kişisel yeteneklerini ölçmeye çalışmıştır. Daha sonra bu özelliklere davranışsal esneklik, sosyal duyarlılık ve etkileme gücü ihtiyacı özellikleri de eklenmiştir. Ancak yaşayan liderlerden yola çıkılarak liderlik özellikleri sınıflandırılmaya çalışıldığında bunun pek de mümkün olmadığı görülmüştür. 1990’lara kadar yapılan çok sayıda araştırma ve incelemede genel olarak liderlerin pek çoğunun diğerlerinden farklı olduğu fakat onlara has özelliklerin ise incelemeden incelemeye büyük farklılıklar taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde özellikler yaklaşımının temel önermesi insanlarla birlikte olmaktan hoşlanan ve dışa dönük, disiplinli, işe bağlılığı yüksek, yaratıcı ve esnek olan kişilerin liderlik konusunda bir avantaja sahip oldukları yönündedir (Northouse, 2014; Rubbins ve Judge 2013).

Lideri tek değişken olarak ele alan özellikler yaklaşımı pek çok eleştiriye uğramıştır. Eleştirilerin odağında da liderlerin her ne kadar takipçilerinden farklı olsalar da bütün liderlerin aynı özellikleri taşımamaları durumu olmuştur. Yine grup üyeleri arasında liderlerin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar olsa da bu kişilerin lider olarak ortaya çıkmamaları, özellikler yaklaşımının cevap bulamadığı sorulardandır. Bu teori ile ilgili araştırmalarda karşılaşılan bir diğer zorluk da liderin niteliklerini ölçülebilecek şekilde tanımlamanın güçlüğü ve herhangi bir özelliğin farklı şekillerde anlaşılabilmesi olmuştur (Koçel, 2010).

2.1.2. Beceriler Yaklaşımı

Beceriler yaklaşımı liderliğe, özellikler yaklaşımında olduğu gibi lider odaklı bir çerçeveden bakar. Bununla birlikte beceriler yaklaşımı doğuştan getirildiği ve değişmeyeceği düşünülen özellikler yerine öğrenilebilen ve geliştirilebilen becerileri ön plana alır. Yaklaşım kişiliğin liderlik üzerinde önemli olduğunu fakat etkili liderlik için bilgi ve becerilerin gerekli olduğunu belirtir (Northouse, 2014).

Katz (1955) araştırmacıların liderlik özelliklerini belirlemeye çalıştıkları 1950’li yıllarda beceriler yaklaşımını öne sürmüştür. Katz liderliği birtakım geliştirilebilir beceriler olarak görmekte ve bu yönü ile kişilik özelliği problemini aşmayı amaçlamaktaydı. Katz (1955) etkili bir liderliğin üç temel beceriye bağlı olduğunu ileri sürdü: teknik, insani ve kavramsal. Teknik beceri uzmanlık bilgisi, uzmanlık alanı ile ilgili analitik yetenek, araç ve tekniklerin kolaylıkla kullanılabilmesidir. İnsani beceri, yöneticinin bir grup üyesi olarak etkin bir şekilde çalışabilmesi ve liderlik ettiği ekip içinde iş birliğine dayalı bir çaba

oluşturabilme yeteneğidir. Kavramsal beceri işletmeyi bir bütün olarak görme yeteneğini içerir. Örgütün çeşitli işlevlerinin birbirine nasıl bağlı olduğunu ve herhangi bir bölümdeki değişikliklerin diğerlerini nasıl etkilediğini anlamayı gerekli kılar. Teknik, insani ve kavramsal becerilere sahip olmak liderler için önemlidir. Bununla birlikte yönetim yapısında bulunulan yere göre bazı beceriler diğerlerinden daha önemli olabilir. Katz (1955) liderliği yönetsel açıdan ele almış ve yönetim kademelerine bölmüş, söz konusu sınıflandırmayı üç grupta incelemiştir. Bunlar üst yönetici, orta yönetici ve denetleyici yönetici şeklindedir. Denetleyici yönetimde teknik ve insani becerilerin; üst yönetim kademesinde insani ve kavramsal becerilerin; orta yönetim kademesinde ise üç becerinin de aynı oranda etkili olduğu ileri sürülmektedir. Katz bu becerilerin kişilik özelliklerinden farklı olduğunu ileri sürer. Çünkü bu beceriler sonradan kazanılabilmekte ve liderler kendilerini geliştirebilmek için bu becerileri öğrenebilmektedirler.

2.1.3. Davranışsal Liderlik Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı ile ilgili çalışmalardaki yetersizlikler farklı yönelimlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Araştırmacıların etkili lideri eşsiz kılan bir şeylerin olup olmadığını arama çabaları davranışsal yaklaşımın doğmasını sağlamıştır. Davranışsal yaklaşım, liderlik için doğru kişinin seçilmesini savunan özellikler yaklaşımı ve liderin kapasitesine vurgu yapan beceriler yaklaşımından farklı olarak liderin davranışlarına vurgu yapar ve kişinin lider olabilmek için eğitilebileceğini savunur (Northouse, 2014; Rubbins ve Judge 2013).

Yaklaşımın ortaya çıkışında Ohio Devlet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmalar önemli rol oynamıştır. Ohio Üniversitesi'nde, lider davranışları ve bu davranışların etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar sonucu Lider Davranışlarını Tanımlama Ölçeği (The Leader Behavior Description Questionnaire-LBDQ) geliştirilmiştir. Binden fazla boyut ile başlayan çalışmalar, çalışanlar tarafından en çok tanımlanan iki liderlik davranışına kadar daraltılmıştır. Araştırmacılar bunları yapıyı kurma ve anlayış gösterme olarak adlandırmaktadır. Yapıyı kurma, liderin amaçlara ulaşabilmek için çalışanların ve kendisinin rolünü tanımlaması ve şekillendirmesidir. Yapıyı kuran lider belirli işlere çalışanları atar ve çalışanların açıkça tanımlanmış performans standartlarını sürdürmesini bekler. Yapıyı kurma örgütün yapılanma biçimi, örgütsel politika ve prosedürler ve örgütsel iletişim ağları ile ilgilidir. Anlayış gösterme ise kişi ile iş ilişkileri arasında karşılıklı güvenin olmasını ifade eder. Çalışanların fikirlerine önem verilmesi ve hislerinin dikkate alınması anlayış göstermenin temelini oluşturur. Lider ve izleyenler arasında saygı, güven, ilgi ve arkadaşlık önemlidir. Michigan Üniversitesi de liderlerin davranış özelliklerini belirlemek amacıyla başlattığı araştırmalarda benzer sonuçlara

ulaşmıştır. Araştırmacılar üretim odaklı lider ve çalışan odaklı lider diye isimlendirdikleri iki tür davranış tanımlamışlardır. Bunlardan üretim odaklı liderlik davranışının yapıyı kurmaya, çalışan odaklı liderlik davranışının da anlayış göstermeye karşılık geldiği söylenebilir (Northouse, 2014; Rubbins ve Judge 2013; Stroh, Northcraft ve Neale, 2002). Özetle davranışsal yaklaşımda önemli olan liderin neyi nasıl yaptığıdır. Sadece lideri merkeze alan öncülü liderlik yaklaşımlarından farklı olarak liderin takipçilerini, sürecinin nesnesi olmaktan çıkararak sürecin öznelinden biri haline getirmiştir.

2.1.4. Durumsal Liderlik Yaklaşımı

Liderliği, liderin birkaç özelliği veya bir kısım davranışı ile sınırlandırarak ele almaya çalışan özellikler, beceriler ve davranışsal yaklaşımlardan sonra, liderliğin karmaşıklığıyla başa çıkabilecek yeni bir bakış açısı gerekliliği ortaya çıkmıştır (Ergeneli, 2006). Böylece liderlikle ilgili evrensel sonuçlara ulaşma çabasındaki araştırmacıların başarısızlıkları onları durumun etkilerine odaklanmaya yönlendirmiştir (Rubbins ve Judge 2013). Blanchard ve diğerleri (2014) liderlikte içinde bulunulan durumun önemine vurgu yapan durumsal liderlik yaklaşımını geliştirmişlerdir (Blanchard, Zigarmi ve Zigarmi, 2014).

Durumsal liderlik adının da ifade ettiği gibi, liderliğe durumlar bakımından odaklanır. Yaklaşımına göre her durumda geçerli bir liderlik yoktur. Etkili liderlik için farklı durumlarda farklı türde liderlik etmek gerekir. Etkili lider kendi yaklaşımını farklı durumlara uyumlu hale getirebilmelidir (Northouse, 2014).

Durumsal liderlik, liderliğin direktif verici ve destekleyici olmak üzere iki boyutlu bir yapı olduğunu savunur. Direktif verici davranış, kişilere neyi nasıl yapacaklarını, nerede ve ne zaman yapacaklarını söylemeyi ve sonra da onları işlerini yaparken denetlemeyi içerir. Destekleyici davranış kişileri dinlemeyi, onlara destek ve cesaret vermeyi, karar verme ve problem çözmeye katılmalarını kolaylaştırmayı içerir. Durumsal liderler hangi durumda, hangi çalışana ne düzeyde direktif verici veya destekleyici liderlik yapacaklarını belirlemek için çalışanları tanıyıp değerlendirir. Onların verilen görevleri yerine getirebilme konusunda ne derece yetkin ve adanmış olduklarını belirler. Daha sonra yaptığı değerlendirmeyi onlarla paylaşarak liderlik eder. Durumsal liderlik çalışanların geliştirilmesi ve motivasyonlarının artırılmasını amaçlar. Hedef çalışanları direktif verici liderliğe en az ihtiyaç duyar hale getirmektir. Liderlik davranışları çalışanların gelişimine ve ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenir. Tek ve en iyi liderlik tarzı diye tanımlanacak bir yol yoktur. Etkili liderler, çalışanlarının ihtiyaçlarının farkına varan ve bu ihtiyaçları karşılamak için kendi liderlik tarzlarını buna göre düzenleyebilen kişilerdir (Blanchard, Zigarmi ve Zigarmi, 2014).

2.2. Liderlik Tarzları

Tarz yaklaşımı liderliğin bakış açısını liderlerin davranışlarına odaklamıştır. Bu yaklaşımı savunanlar liderliğin iki genel davranış türünden veya bu türlerin kombinasyonlarından meydana geldiği konusunda uzlaşmaktadırlar. Bu davranışlardan ilki amaca odaklanan görev davranışları, ikincisi ise takipçilere odaklanan ilişki davranışlarıdır. Tarz yaklaşımı ile ilgili araştırmaları üç grupta değerlendirmek mümkündür. Bunlardan ilki ve öncüsü Ohio Devlet Üniversitesi çalışmaları, ikincisi Michigan Üniversitesi çalışmaları, üçüncüsü ise Blake ve Mouton'ın 1960'larda başlattıkları araştırmalardır (Northouse, 2014).

2.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları

Ohio Üniversitesi araştırmaları grup ve örgüt amaçlarına ulaşmak için önemli olan liderlik davranışlarını belirlemeye yöneliktir. Araştırmacılar pek çok grup ve durumla ilgili çalışmalarının sonucunda liderlik davranışlarını karakterize eden iki faktör saptadılar. Bu faktörlerden ilki yapıyı kurmak ikincisi ise insan faktörüydü. Yapıyı kurma örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine ağırlık veren bir boyuttur. Bu davranışı sergileyen lider örgütü yapısal olarak biçimlendirir, görevleri belirleyip organize eder ve dağıtır, astlardan ne beklediğini açıklar ve onları performanslarını değerlendirir. İnsan faktörü ise liderin takipçilere yönelik sergilediği güven, saygı, ilgi ve destek davranışlarını kapsar. Bu davranışlar esasında ilişki ile ilgilidir ve liderle takipçiler arasındaki ilişkinin insani yönüne odaklanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Northouse, 2014).

Ohio Devlet Üniversitesi'nin tanımladığı bu liderlik tarzlarının hangisinin daha etkili olduğuna dair çeşitli araştırmalar yapıldı. Bu araştırmaların bazılarında yapıyı kurmaya yönelik davranışlar daha etkili bulunurken bazılarında ise insana yönelik liderlik davranışlarının etkili liderlik için daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalar ise etkili liderlik için hem yapıya hem de insana yönelik liderlik davranışlarının yüksek olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Northouse, 2014).

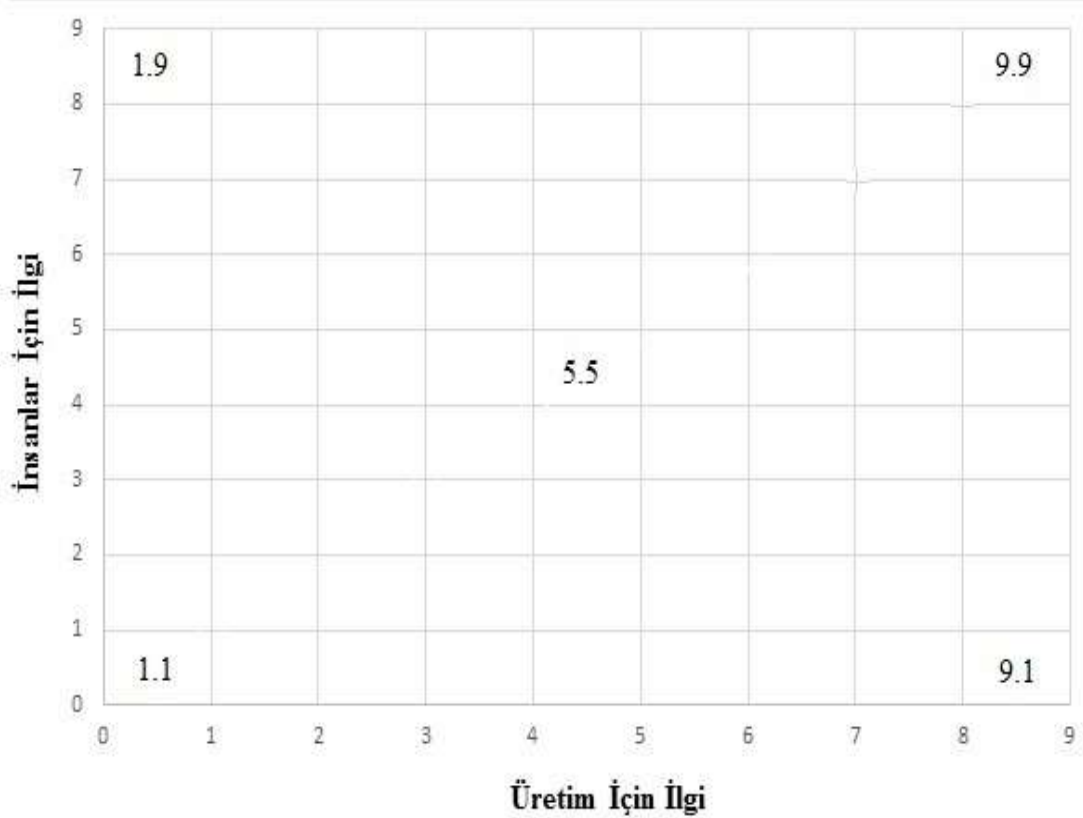
2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi çalışmaları sonucunda da Ohio Devlet Üniversitesi çalışmalarına benzer biçimde iki farklı liderlik davranışı ortaya çıktı. Bunlardan biri üretim odaklı liderlik ikincisi ise çalışan odaklı liderlik davranışıydı. Üretime odaklanan liderler örgütsel hedefleri belirler, çalışanlar arası görev dağılımı yapar, çalışanlardan beklenenleri net biçimde tanımlar ve onların performanslarını denetleyerek değerlendirir. Bu yönü ile üretim odaklı liderlik yapıyı kurmaya yönelik liderliğe benzemektedir. Çalışan odaklı liderlik ise çalışanların kişisel ihtiyaçlarının karşılanmasına ve kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesine ağırlık verir. Bu liderler çalışanlarına karşı duyarlı ve ilgilidirler, onları

desteklerler, kişisel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Bu açıdan çalışan odaklı liderliği Ohio Üniversitesi'nin insana yönelik liderliğine benzetmek mümkündür (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Northouse, 2014).

2.2.3. Blake ve Mouton'ın Liderlik Matrisi

Liderlik matrisi liderliği iki faktörlü ve bu faktörlerin etkileşiminden meydana gelen beş bileşenle açıklar. Bu faktörlerden ilki üretim için ilgidir. Üretim için ilgi Ohio Üniversitesinin yapıyı kurma ve Michigan Üniversitesinin üretime odaklanma boyutuna benzetilebilir. İkinci boyut ise insan için ilgidir. Bu boyut ise Ohio Üniversitesinin insana faktörü ve Michigan Üniversitesinin çalışana odaklanma boyutuna benzetilebilir. Liderlik matrisi üretim için ilgi ve insan için ilgi boyutlarını birbiri ile kesişen iki eksende birleştirir. Üretim için ilgi ve insan için ilgi eksenlerinin kesişiminden beş büyük liderlik tarzı ortaya çıkmaktadır (Northouse, 2014). Model Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Liderlik matrisi (Northouse, 2014)

9.1. Otoriteye itaat: Üretim maksimum seviyededir. Lider bunu gerçekleştirmek için insana olan ilgiyi minimize ederken güç ve otoriteye ağırlık verir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Northouse, 2014).

1.9. Taşra kulübü yönetimi: Otoriteye itaatin tam tersi bir durum söz konusudur. İş ortamı ve astlarla olan ilişki çok önemlidir. Üretime odaklanma minimize edilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Northouse, 2014).

1.1. Cılız yönetim: Üretim için ilgi de insan için ilgi de minimum düzeydedir. Liderler ilgisiz ve umursamazca hareket ederler (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Northouse, 2014).

5.5. İlimli yönetim: Lider üretime ve insana yönelik ilgiyi dengede tutmaya çalışır. İnsanların ihtiyaçları düşünülürken örgütün hedefleri de ihmal edilmemeye çalışılır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Northouse, 2014).

9.9. Ekip yönetimi: Gerek üretim için ilgi gerekse insan için ilgi en üst seviyededir. Lider katılım ve ekip çalışmasını özendirir. Mümkün olan en iyi örgütsel sonuçlara ulaşmak hedeflenirken insan unsuru da göz ardı edilmez. İnsanların ihtiyaçlarının karşılanmasına da aynı ilgi gösterilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Northouse, 2014).

2.2.4. Bolman ve Deal'ın Liderliğe Çoklu Bakışı

Bolman ve Deal'a (1991a; 1991b) göre yıllar boyunca araştırmacılar etkili liderlerin karakteristiğini ve özelliklerini belirlemek için ciddi enerji ve zaman harcadılar. Politika yapıcılar ve benzerleri liderlik yeteneklerini geliştirmek için programlar geliştirdiler. Fakat araştırmacı ve eğitimciler bu çabalarının sonucunda genellikle hayal kırıklıkları ile karşılaştılar. Harcanan büyük çabalara rağmen yaşanan hayal kırıklıklarının sebebi belki de yanlış yere bakıyor olmalarıydı. Bolman ve Deal (1991a; 1991b) yaşanan bu başarısızlığın nedenini, liderlerin var olan durumları nasıl algıladıklarına ve nasıl tarif ettiklerine dair çok az dikkat ve çaba harcanmasına bağlamaktadır. Yazarlara göre kendisinden etkili liderlik davranışları beklenen kişi, o anki koşulları nasıl değerlendirmektedir sorusuna odaklanılmamıştır. Liderlerin var olan durumları yanlış değerlendirebilecekleri hep göz ardı edilmiştir. Bu nedenle konan teşhisler yanlış ve yanlış teşhisler nadiren etkili bir eyleme dönüşebilmiştir. Durumu yanlış okuyan liderler kişilik ve yetenek bakımından çok yeterli olsalar da etkili bir lider olamamışlardır.

Bu yaklaşıma göre yöneticiler her gün yeni bir meydan okuma ile karşılaşır. Böylesi bir ortamda dünyayı duyularla kolayca anlamak mümkün değildir. Gerçekleri organize edebilmek için birtakım çerçevelere ihtiyaç vardır. Psikologlar insan düşüncesinin ve algısının insanların tipik olarak inandığı gibi çalışmadığı görüşündedir. Örneğin genel inanışa göre, görmek çok basittir. Bir şeye bakarsın ve onu görürsün. Ama gerçek bundan ibaret değildir. Beynimiz sürekli görünen şeyle onun iç yüzü arasında eşleşme yapar. Beyin ne umulduğu ve ne olduğu arasındaki farka dikkat kesilir. Bu eğer zihinsel imajlarınız yeterli

ise görünen şeyin algılanması etkili ve hızlı bir işlemdir ama yeterli değilse oldukça zordur. (Bolman ve Deal, 2015)

İnsan beyni kendi gerçeklik algısını yaratır ve bunu dış dünyaya uyarlar. Bu nedenle gerçeklik her birimizin olduğuna inandığı şeydir. Bizim zihinsel çerçevelerimiz kişisel gerçekliğimizi belirler. Nasıl düşündüğümüzü, ne gördüğümüzü ve nasıl tepkiler verdiğimizi belirler. Zihinsel çerçeveler algılama sürecinde dış dünyadan gelen bilgilere anahtar parçayı uyumlu biçimde monte etmeyi sağlar. Böylece gerçekte ne olduğunu anlarız. Çerçeveler akıcı biçimde çalıştığında hızlı bir kavrama gerçekleşir. Bu hızlı düşünme sınırlı bilgi ve zamanın olduğu durumlarda derinlikli kavramayı mümkün kılar (Bolman ve Deal, 2015)

Herkes gibi liderler de görüşlerini sahip oldukları birtakım çerçeveleri kullanarak belirlerler. Genellikle de örgütte işlerin daha iyi gitmesi için görüşlerini sorgulama gereği duymazlar. Kafalarındaki çerçeveler yaşanan durumla uyumlu ise var olan durumu doğru anlarlar ve eylemlerini ona göre şekillendirirler. Çerçeveler yaşanan duruma uymazsa, bakış açıları biçimsiz şekilde sabitleşir ve yanlış anlarlar. Böyle durumlarda da genellikle hatayı koşulları suçlayarak açıklarlar. Var olan durumu doğru okumadaki yetersizliklerini dikkate almazlar (Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b).

Liderlerin olayları ve durumları algılamak için yararlandıkları çerçevelerin sosyal bilimlerde benzer anlama gelen harita, imaj, şema, referans, perspektif, yönelim, zihni şema, paradigma, dünya görüşü ve bakış açısı gibi karşılıkları vardır. Çerçeveler zihnimizde taşıdığımız inançlardan ve varsayımlardan oluşan bir karışımıdır. Bu kavramlar bir varsayımı paylaşır. O da bireylerin dünyayı farklı gördükleridir. Çünkü onlar farklı dünya görüşleri tarafından şekillendirilirler. Geçerli bir çerçeve şunları kolaylaştırır: a) ne oluyor sorusunun cevabını bulmayı b) daha çok seçenek görmeyi, c) daha iyi seçim yapmayı. Çerçeveler hayattır çünkü insanın karmaşık dünyayı, kendisini ve başkalarını anlayıp davranışa geçmesi bunlara bağlıdır (Bolman ve Deal, 2015; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b).

Liderlik hakkında pek çok yönelim ve birbiri ile çelişen düşünceler vardır. Bu kadar farklı fikir ve yönelimin varlığı kaotik bir durum yaratmaktadır. Birbiri ile rekabet eden fikirlerden birini seçmektense Bolman ve Deal (1991a,1991b) literatürdeki farklılıkları kavrayabilmek için çerçeveler düşüncesini ortaya koymuşlardır. Tablo 2.1’de yer alan yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik çerçevelerin herbirine yönelik farklı bir liderlik tarzı tanımlayan Bolman ve Deal’a göre bu çerçeveler sadece kitaplarda ve teorik düzeyde olan şeyler değildir. Örgütün kendisi bu çerçevelerin birleşim ve etkileşiminden oluşmaktadır. Çerçeveler bütün örgütsel faaliyetlerde etkilidir. Bu nedenle liderliğin ve

örgütün ince ve karmaşık halini kavramak için yeterince güçlüdürler. Özellikle de liderler düşüncelerinde, eylemlerinde ve tepkilerinde bu çerçeveleri kullanırlar. Her bir çerçeve liderlik için farklı bir hikâye anlatır ve her biri liderlik için ayrı bir yol önerir.

Tablo 2.1. *Liderliği Yeniden Çerçeveleme (Bolman ve Deal, 1991b)*

Çerçeve	Lider	Liderlik Faaliyeti
Yapısal	Sosyal mimar	Analiz, tasarlama
İnsan kaynağı	Katalizör, hizmet eden	Destek, güçlendirme
Politik	Avukat	Savunma, koalisyon kurma
Sembolik	Kâhin, ozan	İlham verme, deneyimleri aktarma

Bolman ve Deal (1991a,1991b) geliştirdikleri dörtlü çerçeve yaklaşımı doğrultusunda liderlikle ilgili birtakım sorulara cevap aradılar. Bu soruların başlıcaları şunlardı: Liderler kendi dünyalarını nasıl tanımlar? Liderlerin kullandıkları ortak bakış açıları ve yapılar var mı? Liderler bakış açılarını duruma göre ayarlayabiliyorlar mı ya da durumları tercih ettikleri ön kabullere göre mi şekillendiriyorlar? Çoklu çerçeveyi kullanan liderler tek bir yere odaklananlardan daha etkili mi? Liderler hangi koşullarda durumu doğru tanımlamak için daha esnek olmayı öğreniyor?

Bolman ve Deal (1991a,1991b) liderlikle ilgili çerçevelerin edinilmesinde kalıtım, erken dönem deneyimler, formal eğitim ve iş deneyimleri gibi pek çok faktörün etkili olduğunu vurgular. Bu faktörlerin etkileri kişiden kişiye, sektörden sektöre değişir. Fakat deneyimlerden öğrenme formal eğitim sürecinde öğrenilenlerden genellikle daha baskındır. Örneğin okul yöneticileri onlar için en yararlı öğrenmenin yönetsel deneyimlerinden elde ettikleri öğrenmeler olduğunu ifade etmektedirler. Diğer bir önemli öğrenme kaynağı olarak da öğretmenlik deneyimlerini göstermektedirler. En son olarak da eğitim yöneticiliği eğitimini önemli görmekte-dirler (Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b).

Tablo 2.2’de özetlenen çerçeveler, liderlerin var olan durumu anlamalarına yardımcı olmanın yanı sıra liderin mevcut durumu kendi bakış açısına göre tanımlayabilmesine de yardımcı olabilmektedir. Başka bir deyişle çerçeveler kimi zaman kendini gerçekleştirilmektedir. Liderler kendi perspektifleri işe yaramayınca bakış açılarını doğrulamak için açıklamalar ve kurgular yaratırlar. Çoğu okul lideri belirsizliğin olduğu ve yeni bir şeye ihtiyaç duyulan zamanlarda var olan çerçevesini sürdürür. Liderler yanlış çerçeveyi kullanırsa ne olup bittiğini anlayamaz ve kimi, neyi yönetmeye çalıştığını yanlış anlarsa da yönetmek zorlaşır. Lider bazı şeylerin neden çalışmadığını anlamazsa karmaşa, dengesizlik ve kontrol kaybı yaşar. Fakat liderin durumu yanlış okumasına neden olan aynı

zihni yapı genellikle onun hatayı fark etmesini de engeller (Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b)

Tablo 2.2. *Dörtlü Liderlik Çerçevesi (Bolman ve Deal, 2015)*

	Çerçeve			
	Yapısal	İnsan Kaynağı	Politik	Sembolik
Örgütsel Metafor	Fabrika	Aile	Orman	Tapınak, tiyatro
Temel kavramlar	Kurallar, roller, hedefler, teknoloji, çevre	İhtiyaçlar, duygular, yetenekler, ilişkiler	Güç, çatışma, örgüt politikaları	Kültür, anlam, mecaz, ritüel, seremoni, hikayeler, kahramanlar
Liderlik imajı	Sosyal mimar	Güçlendiren	Avukat ve politika yürüten	İlham verme, mana
Liderliğin temel uğraşısı	Görevler için yapıyı düzenlemek, teknoloji ve çevre	Örgütü insan ihtiyaçları ve yeteneklerine göre düzenleme	Bir gündem ve güç tabanı geliştirme	Güven, ümit, anlam ve inanç yaratma

2.2.4.1.Yapısal lider. Çoklu liderlik çerçevelerinden ilki olan yapısal çerçeve sosyolojiden türemiştir. Yapısal çerçeve hedeflere, etkililiğe ve rasyonaliteye vurgu yapar. Yapısal çerçeve yapıları ve politikaları belirler, rolleri ve sorumlulukları yapılandırır, yeni ve eski sistemleri güvenlik duygusu yaratmak için hizalar. Bu çerçeve örgütü bir makine veya fabrika olarak görür. Çerçeve etkili örgütü açık hedefler, uzmanlaşmaya dayalı iş bölümü ve farklı eylemlerin örgüt politikaları doğrultusunda sıkı koordinasyonu, kurallar, veri temelli karar verme, resmi ilişkiler ve emir komuta zinciri olarak tarif eder. Büyük liderler bir tek çerçeveden çoğunu kullanırlar fakat bazıları bunlardan özellikle yapısal çerçeveyi kullanır. Yapısalcı liderler örgütün formal yapısına odaklanır. Onlara göre bir sorun varsa bunun nedeni örgüt yapısıdır. Yapı uygun biçimde değiştirilirse sorun da çözülecektir. Bu nedenle sürekli dener, denemelerini değerlendirir ve değiştirir. Amaçları probleme uygun bir yapı geliştirmektir. Yapısalcı liderler görev ve sorumlulukları net biçimde tanımlarlar, çalışanların görev ve sorumlulukları ile örgüte katkılarını bilirler.

Yapısalcı lider kuralları uygulamada oldukça disiplinli ve yansızdır. Yapısalcı liderler analiz ve bilgiye önem verirler, gözleri sonuçların üzerindedir, hedefleri açıktır, insanları sonuçlardan sorumlu tutarlar (Bolman ve Deal, 2013, Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Bolman ve Deal, 2015; Andrade, 2011; Sowell, 2014).

2.2.4.2. İnsan kaynağı lideri. İnsan kaynağı çerçevesi varsayımlarını psikoloji ve örgütsel davranıştan alır. Dikkatini insan ihtiyaçlarına odaklar ve temel ihtiyaçları karşılayan örgütlerin karşılamayanlara göre daha iyi işleyeceğini varsayar. Örgüt içinde insanların iletişimi bu çerçeve için anahtardır. İnsan kaynağı çerçevesi çalışanların becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak için kaynak yaratmaya, zaman ayırmaya ve eğitime odaklandığı kadar bağlılık ve katılıma da odaklanır. Bolman ve Deal bu çerçeveyi kavramlaştırmak için geniş aile benzetmesini kullanmışlardır. İnsan kaynağı liderine göre örgütün merkezinde insan vardır. İnsan kaynağı lideri örgütün ancak insanlar aracılığı ile amaçlarına ulaşabileceğini düşünür. Bu nedenle çalışanlarına inanır ve güvenir bu yolla onları güçlendirmeyi amaçlar. İnsan kaynağı lideri ulaşılabilir bir kişidir. Örgüt içinde her çalışan ona ulaşabilir ve formal ilişkilerin dışında ilişki kurabilir. Lider diğerlerine açıktır ve bilgiyi paylaşır katılımı destekler, karar verme süreçlerine çalışanları da dâhil eder. İnsan kaynağı liderleri insan ilişkilerine ve duygulara değer verirler ve insanlara işleri kolaylaştıracak ve onları güçlendirecek biçimde liderlik etmeye çalışırlar. Bu çerçeveyi yoğun olarak kullanan liderlerin temel yaklaşımı iyi insanları işe alıp ve onları destekleyip bağlılıklarını kazanarak örgütsel hedefleri yakalamaktır. Liderler problemleri kişisel ve kişilerarası terimlerle tanımlamaya eğilimlidirler (Bolman ve Deal, 2013; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Andrade, 2011; Sowell, 2014).

2.2.4.3. Politik lider. Politik çerçeve sık sık örgütsel hedeflerle yer değiştiren birey ve grup ilgilerine vurgu yapar. Düşüncesini politika biliminden ödünç alır. Politik çerçeve dünyayı kıt kaynakların ve rekabet eden ilgilerin olduğu bir yer olarak görür. Çerçeveye göre bu farklı ilgiler arasında kıt kaynaklar için sürekli bir mücadele yaşanmaktadır. Bu mücadele sürecinde güç kritik bir kaynaktır. Politik çerçeve çatışmanın kolektif hareketin bir ürünü olduğu ve normal olduğu görüşünü savunur. Bu çerçeveye uyarlanabilen benzetme ormandır. Politik lider örgütün sadece formal yapıdan ibaret olmadığını farkındadır. Politik liderler, örgütlerin koalisyonlardan oluştuğunu bilir. Bu koalisyonun içindeki ve dışarıdaki unsurlarını tanır ve onlarla iyi ilişkiler geliştirir. Politik lider ne istediğini bilir ve ihtiyaç duyduğunda kurmuş olduğu ilişkileri kullanır. İlişkilerini ve gücünü kullanırken dikkatlidir, dengeleri gözetir. Pazarlık gücünü sürekli yüksek tutmaya çalışır. Politik liderler gerçeklik ve faydacılığa değer veren avukat ve müzakerecidirler. Zamanlarının büyük bir bölümünü

ilişki ağları kurarak, koalisyonlar yaratarak, güç tabanları inşa ederek, müzakere ve pazarlık ederek harcarlar (Bolman ve Deal, 2013; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Bolman ve Deal, 2015; Andrade, 2011)

2.2.4.4. Sembolik lider. Sembolik çerçeve sentez bir kavramdır ve birkaç disiplinden esinlenir, özellikle de antropolojiden. Sembolik çerçeve örgütsel kültür, değerler, ritüeller, mitler, hikâyeler ve seremonilerle ilgilidir. Sembolik çerçeve karnaval, tapınak veya tiyatro olarak görülebilir Sembolik çerçeve dünyayı belirsizlikler içinde kesinliğin olmadığı bir yer olarak görür. Kişiler ve kurumlar bu dünyada bir anlam arayışı içindedirler. Bu bağlamda anlam ve tahmin edilebilirlik sosyal yaratılardır ve gerçekler objektiflikten çok yoruma dayanır. Bu nedenle mantık ve bilgi, güven ve değerlerden daha önemsizdir. Örgütler semboller ve kültürler yaratır. Bu yaratılanlar da insan davranışlarını farkına varmadan şekillendirerek paylaşılan duygular, görevler ve aidiyetler meydana getirir. Sembolik liderler örgütün iklim ve kültürünü iyi tanır. Örgütün geçmişinden gelen değerleri ve vizyonlarını kullanarak kendine özgü kültürü olan örgütler yaratmaya çalışırlar. Kültür sayesinde çalışanların örgüte bağlılığını artırırlar. Sembolik lider, çalışanların anlam aradıklarının farkındadır. Lider çalışanlardaki bu ihtiyacı onlara inanabilecekleri bir şeyler vererek karşılama yollarını bulmuştur. Çalışanlar bu sayede yaptıkları işin önemli ve anlamlı olduğu hissini yaşarlar. Bu da hem örgütün amaçlarına ulaşmasını hem de çalışanların örgüte bağlanmasını kolaylaştırır. Sembolik liderler karizma ve drama yoluyla içten içe coşku ve bağlılık aşılar. Liderler hikayeler, mit, ritüel, seremoni ve diğer sembolik formlara büyük dikkat gösterirler. Problemler örgüt tarihinden, var olan kültürel yapılardan veya gelecek vizyonundan kaynaklı görülür (Bolman ve Deal; 2013; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Bolman ve Deal, 2015; Andrade, 2011; Sowell, 2014).

2.2.4.5. Çoklu çerçeveye düşünmek. 21. yüzyılda eğitim liderliğine büyük bir ilgi vardır. Bunun nedeni kaliteli liderliğin okul ve öğrenci çıktılarında anlamlı farklar yarattığı düşüncesidir. Genel olarak okulların öğrencilerine en iyi eğitimi verebilmeleri için etkili liderlere ihtiyaçları olduğu kabul edilmektedir. Dünya ekonomisinin yaşadığı dönüşüm hükümetleri yüksek kapasiteli iş gücünün eğitimine ağırlık vermeye zorlamaktadır. Bu dönüşüm ise eğitimi ve bağlılığı yüksek öğretmenler kadar etkili liderlik de gerektirmektedir (Bush, 2007).

Liderlerden beklenen etkili liderlik davranışları için çoklu çerçeveden bakabilmek anahtar işlevi görebilir. Her bir çerçeve kendi gerçeklik imajına sahiptir. Çerçeveler zihinsel imge ve durumların eşleştirilmesini içerir. Çoklu çerçeveyi kullanmak etkili yöneticilik ve liderlikle ilgilidir. Başarılı liderler ellerindeki durumu anlayana kadar sürekli yeniden

çerçeveleme yapar. Koşullar değiştiğinde tekrar çerçeveleme ise çerçevelerde bir kaydırma gerektirir. Fakat yeniden çerçeveleme başka bir beceri daha gerektirir. O da çerçeveleri kırabilmektir. Çerçeveyi kırma fark yaratır. Akıcı biçimde yeniden çerçeveleme bazen olağanüstü sonuçlar doğurur. Çerçeveler hem penceredir hem de pusula. Her bir pencere eşsiz bir bakış açısı verir. Her bir yön göstericinin kuvvetli ve zayıf yanları vardır. Başarılı liderler çoklu bakış açısını, gerçekte ne olduğunu anlamak için kullanırlar. Sonra da anladıklarını kendi liderlik hikayelerine uyarlayarak, kendilerine bunu rehber alırlar (Bolman ve Deal, 2015).

Yöneticiler sıklıkla örgüte sadece yapısal çerçeveden bakıp anlamaya çalışırlar. Bu da onları genellikle başarıya ulaştırmaz. Çünkü örgütsel gerçekliğin diğer boyutları olan insan ihtiyaçları, örgüt içi güç ilişkileri ve örgüt kültürü dikkate alınmamıştır. Dünyayı çoklu çerçeveden düşünmek dar ve mekanik yaklaşımın dışına çıkmayı gerektirir. Yöneticiler çoğu zaman ele aldıkları sorunların sadece bir yolla çözülebileceğini ifade ederler. Bu tür cümleler belirsizlikten duyulan endişeden kaynaklanır. Fakat her zaman bir problemin veya çelişkinin çözümünde birden fazla yol olabileceğini düşünmek özgürleştirir (Bolman ve Deal, 2015; Sowell, 2014).

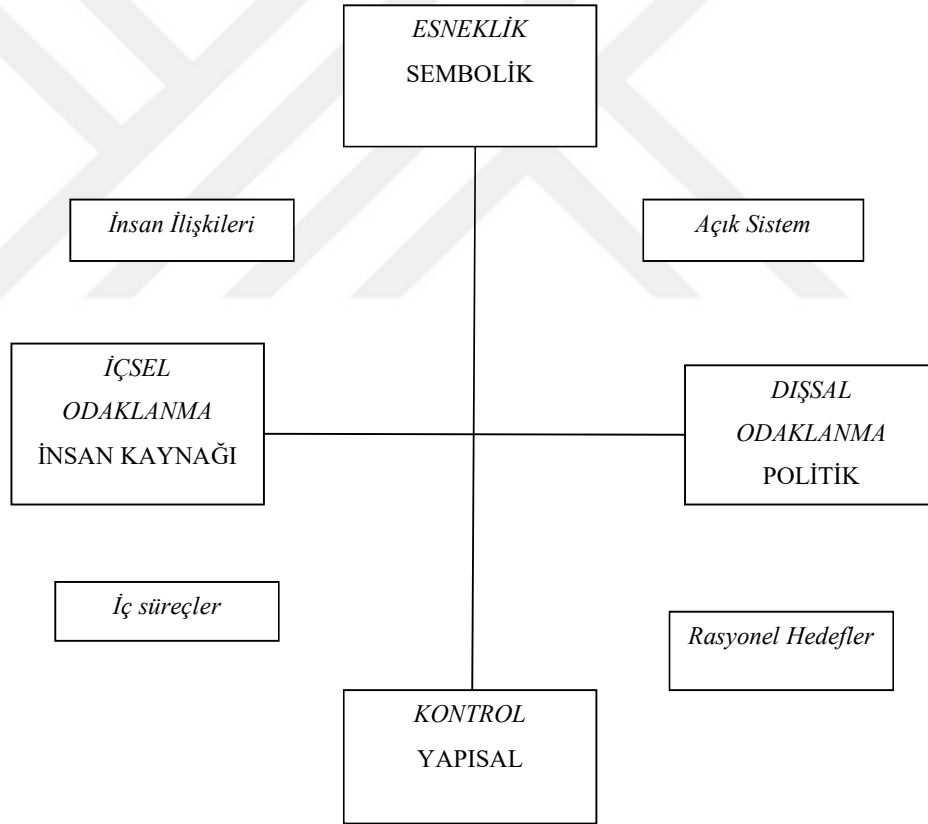
Her bir çerçeve, lidere durumu ve seçimleri ile ilgili yeni olanaklar seti sunar. Liderler dört çerçeveyi ne olduğunu anlamak ne yapacaklarına karar vermek, eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmek için kullanırlar. Dar düşünce liderlerin hata yapmalarına ulaşmak istedikleri yerle oldukları yer arasında bir boşluk oluşmasına neden olur. Büyük liderler gerçekte neye ihtiyaç duyduklarını anlamak ve bir hikâye yaratmak için çoklu çerçeveyi kullanırlar (Bolman ve Deal, 2015; Bolman ve Deal, 1991; Bolman ve Deal, 1991b).

2.2.5. Yarışan Değerler Yaklaşımı

Alan yazını incelendiğinde Quinn'in de (akt. Thompson, 2000) Bolman ve Deal'ın (1991a;1991b) geliştirdiği çoklu çerçeve yaklaşımına benzer bir yaklaşım ortaya koyduğu görülür. Quinn'in yarışan değerler (competing values) yaklaşımı Bolman ve Deal'ın dörtlü çerçeve modeline çok yakındır. Yarışan değerler modeli, örgütün ve yönetimin karmaşık yapısını analiz etmek için geliştirilmiştir. Örgütsel yaşamda çatışan ve rekabet eden değerleri anlamaya yardım eder. Bu model de etkili liderliğin farklı liderlik stillerini kullanmayı gerektirdiğini savunur.

Quinn Şekil 2.2'de şematize edilen modelini iki ana eksen üzerine kurar: 1) kontrol ve esneklik; 2) içsel odaklanma, dışsal odaklanma. Quinn bunlardan dört farklı bileşen veya çerçeve yaratır. Bunlar insan ilişkileri, içsel süreçler, rasyonel hedefler ve açık sistem

bileşenleridir. Modelde yer alan insan ilişkileri bileşeninden bağlılık; içsel süreçler bileşeninden performans, rasyonel hedefler bileşeninden etkililik; açık sistem bileşeninden yenilik talepleri doğar. Bu talepler liderin karşı karşıya kaldığı ve birbiriyle yarışan taleplerdir. Bu taleplerden yenilik vizyon beklentisini, bağlılık motivasyon beklentisini, performans analiz yapma beklentisini, etkililik ise görevi sıraya koyma beklentisini doğurur. Yarışan değerler modeli liderlerin bu çatışan talepler arasında dengeyi nasıl sağladıklarını anlamaya yöneliktir. Model liderlerin, örgütlerde liderlikle ilgili farklı davranış kalıpları geliştirdiklerini ileri sürer. Örgütün karmaşıklığından dolayı fikir ayrılıkları ve karmaşa davranış kalıplarını etkiler ve birbiri ile yarışan talepleri tatmin etmek zorlaşır (Bolman ve Deal, 1991b; Thompson, 2000).



Şekil 2.2. Bolman ve Deal'in modeli ile Quinn'in modelinin ilişkisi (Bolman ve Deal, 1991b).

Bolman ve Deal'in modelinde ise eksen Quinn'in modelinden farklıdır. Bir eksen sembolik ve yapısal çerçeve arasındadır. Bu eksen kavramının iki farklı formunu temsil eder. Eksenin bir tarafında sanatsal, dışavurum, mecaz unsurları diğer tarafında ise rasyonellik, doğrusallık ve ardışıklık vardır. Diğer bir eksen ise insan kaynakları ile politik

çerçeve arasındadır. Bu eksen rekabeti ve sosyal çevreye uyumu temsil eder. Bir tarafında önemseme, güven, iş birliği diğer tarafında gerçekçilik, şüphe ve rekabet vardır (Bolman ve Deal, 1991b).

Quinn'in modeli farklı ve birbiri ile rekabet halinde olan değerler üzerine kuruludur. Gerek Bolman ve Deal'ın modeli gerekse Quinn'in modeli dünyayı dört farklı perspektife böler. İki model de yöneticilerin sık sık bazı perspektiflere çok bağlı olup diğerlerini göz ardı etmelerinden dolayı kendi etkililiklerini engellediklerini savunur (Bolman ve Deal, 1991b; Thompson, 2000). İki model karşılaştırıldığında Quinn'in modelinde, modeli oluşturan bileşenlerin rekabet halinde olduğu ve bu bileşenlerin rekabeti sonucunda birtakım talep ve beklentilerin ortaya çıktığı görülür. Liderler bu rekabet halindeki unsurları dengelemek zorundadırlar. Bolman ve Deal modelinde ise modeli oluşturan unsurların rekabetinden çok uyumundan söz edilebilir. Modelde farklı çerçevelerin olması örgütü bir bütün olarak anlamaya yönelik analitik bir değerlendirmedir. Bu unsurlar birbiri ile rekabet halinde değil tam tersi bir bütünü oluşturan yapı taşları olarak görülmektedir.

2.3. Duygusal Zekâ

2.3.1. Zekâ Kavramı

Zekâ birbiriyle ilişkili çok sayıda zihinsel yeterliliği kapsayan şemsiye bir kavramdır (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Bu nedenle psikologlar zekâyı çeşitli yollardan farklı biçimlerde gördüler ve farklı dönemlerde farklı tanımlamalar getirdiler. Örneğin Gardner (akt. Mayer ve Geher, 1996) zekâyı her biri birbiriyle ilişkili fakat bazı yönlerden diğerlerinden ayrışan sekiz özel alanın birleşimi olarak gördü. Wechsler'e (akt. Salovey, Mayer, 1990) göre ise zekâ, bireyin birikimli olarak artan ve amaca yönelik eylem, rasyonel düşünme ve çevre ile etkili biçimde uyumlu olmaya dair toplam kapasitesidir.

Genel olarak zekâ soyut düşünme, öğrenme ve çevreye uyum sağlama yeteneği olarak görülebilir. Bu yeterlilik genellikle genel faktör veya "g" olarak adlandırılır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004) Zekâ kavramının tanımında yer alan genelleyicilik zekâyı yüklenen işlevlere de yansımaktadır. Matarrazzo, Ree ve Earles'a (akt. Mayer ve Geher, 1996) göre bir kişinin genel zekâsı o kişinin entelektüel yeterlilik ve yetilerinin tümünü kapsar ve kişinin akademik ve mesleki başarılarının tahmininde başarılı biçimde kullanılabilir.

2.3.2. Duygu Kavramı

Duygunun ne olduğuna dair çok sayıda farklı görüş vardır. Mantıklı ve klasikleşmiş bir tanıma göre duygu, bir olaya karşı kişinin geliştirdiği, içinde psikolojik, deneyimsel ve bilişsel yönü olan organize bir zihinsel tepkidir. Bu yönü ile duygular algısal, güdüsel ve

deneysel pek çok psikolojik alt sistemin sınırlarını aşar. Duygular ilişkiler ağının bir sonucudur ve tipik olarak bir olaya tepki olarak ortaya çıkar. Bu olay içsel veya dışsal olabilir. Birisi hedefe ulaşması engellenirse öfkelenir, sevdiği birisi tarafından sevilince mutlu olur, tehdit edildiği zaman korkar. Duygu sıkı biçimde ilişkili olduğu ruh hali kavramından ayırt edilebilir. Duygunun ruh halinden en önemli farkı duygunun daha kısa süreli ve genellikle daha yoğun olmasıdır (Mayer, Caruso, Salovey ve Sitarenios, 2001; Salovey, Mayer, 1990).

Duygular genellikle bir insanın değişen ilişkilerinin sonucu olarak ortaya çıkar ve ilişkiler hakkında bilgiler taşır. Bir insan başka bir insanla veya obje ile ilişki kurduğu zaman değişir, o kişi veya nesneye karşı bir duygu meydana gelir. Bu ilişkiler güncel olarak yaşanır, hatırlanır veya hayal edildikçe duygularda bunlara eşlik eder. Bir insan anılarla ilişki kurduğunda kendisi gibi onun ailesi veya bütün insanlık da değişir. Örneğin bir kişi mutlu çocukluk anılarını hatırladığında dünya daha parlak ve daha neşeli hale gelir. Çünkü duygular içsel olaylardır ve psikolojik tepkiler, kavrama ve bilinç gibi pek çok psikolojik alt sistemle koordinelidir. Bunun sonucunda duygular ilişkileri izler ve ilişkilerdeki anlamı taşırlar. (Schwarz ve Clore, 1983; Mayer, Caruso ve Salovey, 2000; Caruso, Salovey ve Sitarenios, 2001).

Darwin duyguların ifade edilebilmesini etkili adaptasyonda ve hayatta kalmada önemli bir yeri olduğunu savunur. Darwin'e göre duygusal ifadeler türler arasında evrimleşmiştir (akt. Bar-on, 2010; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ekman (2003) duygusal bilginin evrenselliği konusunda yaptığı kültürler arası araştırmalarda, duygusal bilginin insanlar arasında benzer olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Ekman'ın çalışması duygusal bilgilerin -ve onları okuma kapasitesinin- insan türü için evrensel olduğunu güçlü biçimde iddia etmektedir. Ekman (2003) yüz ifadelerindeki duyguların evrensel olduğunu ileri sürer. Ekman'ın bulguları Darwin'in duygusal ifadeler türler arasında evrimleşmiştir hipotezini desteklemektedir.

2.3.3. Duygusal Zekâ Kavramının Tarihsel Gelişimi

Duygusal zekâ Goleman'ın 1995 yılında aynı adı taşıyan ve en çok satanlar içinde yer alan kitabı ile popüler oldu. Bu kitapla duygusal zekânın yaşadığı ilgi patlamasına rağmen araştırmacıların yirminci yüzyılın büyük bir bölümünde bu konu üzerinde çalıştıkları söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi konunun tarihsel izi 19. Yüzyılda Darwin'e kadar dayandırılabilir (Bar-On, 2010).

Modern anlamda duygusal zekâ çalışmalarının kökleri psikometrinin öncüleri olan Binet, Thorndike ve Wechsler'e dayanır. (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Duygusal zekâ

ile ilgili yayınlar 20. Yüzyılda Thorndike'in duygusal zekâ ile çok yakın olan sosyal zekâyı tanımlaması ve tekil bir kavram olarak nitelemesi ile başlar (Fabio, Palazzeschi ve Bar-On, 2012; Boyatzis, Goleman ve Rhee, 1999). Thorndike'a göre sosyal zekâ, insanlar arası ilişkilerde bilgece davranmak için onları anlama ve yönetme yeteneğidir. Thorndike, sosyal zekânın özünde kişinin kendi ve diğerlerinin içsel durumunu, güdülerini, davranışlarını anlama ve bu bilgiden hareketle en uygun biçimde davranma yeteneği olduğunu ileri sürdü (akt. Salovey, Mayer, 1990). Daha sonra Edgar Doll ergenlerde sosyal zekâ davranışını ölçecek ilk aracı 1935'de yayınladı. Thornike ve Doll'den etkilenen Wechsler'in iki alt ölçeği içeren (kavrama ve resim düzenleme) bilişsel zekâ ölçeği sosyal zekâyı ölçmeye yönelikti. Bu ölçeğin ilk kez yayınlanmasından bir yıl sonra 1939'da Wechsler zekâ üzerinde etkili olan ve entelektüel olmayan faktörlerin etkisini tanımladı. Daha sonraki dönemde bu faktörler yeterince tanımlanmadan zekâ modelinin tamamlanamayacağını ileri sürdü. Bu öncü çalışmaların pek çoğu sosyal olarak yetkin davranışları belirleme ve tanımlamaya odaklandı (Bar-On, 2006).

Thorndike'dan sonraki dönemde duygusal zekâ olarak tarif ettiğimiz yapıyı tanımlama ve ölçme çabaları Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ile başlar. Gardner bu alanı, içsel ve kişilerarası zekânın birleşimi olarak kavramlaştırdı. Kişilerin kendi duygularının farkına varması, bu duyguları tanımlamaları ve bunları rehber olarak kullanmaları Gardner tarafından kişisel zekâ (kişinin içsel ve kişiler arası zekâsından oluşan) olarak tanımlandı. Bu kavramlar duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ ile ilgili literatürün öncüleri oldu. Steiner duygusal okuryazar olabilmek için ne hissettiğimizi ve hislerimizin nelere sebep olduğunu bilmek gerektiğini savundu. Steiner daha da ileri giderek duygusal okuryazarlığın kültür içinde edinildiğini ve öğrenildiğini ileri sürdü (akt. Bar-On, Brown, Kirkcaldy, Thome, 2000; Boyatzis, Goleman ve Rhee, 1999).

Terim olarak duygusal zekâ, ilk defa 1960'da bir edebiyat eleştirisinde kullanılır. 1986 yılında Payne "A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence" isimli tezinde daha geniş biçimde duygusal zekâ terimini kullanır (Payne, 1986). 1990'da Salovey ve Mayer, Gardner'ın çalışmalarını genişleterek bu konu hakkında ufuk açıcı iki makale yazar ve duygusal zekâyı tanımlayarak bir duygusal zekâ teorisi meydana getirirler. Aynı dönem Bar-On'un duygusal zekâ düşüncesi ile devam eder. Goleman'ın 1995'deki çok satan yayını ise bunları takip eder (Mayer, DiPaolo, ve Salovey, 1990; Salovey ve Mayer, 1990; Bharwaney, Bar-On ve MacKinlay, 2011; Bar-On, Brown, Kirkcaldy, Thome, 2000, Goleman, 2016a; Goleman, 2016b).

2.3.4. Duygusal Zekâ

Farklı türlerden zekâ çoğu zaman onları çalıştıran bilgi türlerine göre ayırt edilir. Örneğin sözel zekâ sözcükleri, cümleleri ve metinleri anlamayla ilgilenir. Uzamsal zekâ, resmin kayıp parçasını bulmak ve pazılın parçalarını bir araya getirmek için şekilleri ve yapıları görmeye önem verir. Duygusal zekâ ise duygusal bilgi ile işler. Her duygu eşsiz ve kendine özgü sinyaller olan duygusal bilgi taşır. Her bir duygusal bilgi onun kendine özgü kanalından taşınır. Duygusal ve diğer bilgiler karşılaştırıldığında duygusal bilgi süreçlerinin memeliler arasında dile benzer biçimde evrenselleştiği görülür. Ancak duygusal bilgi dilden farklıdır. Duygusal bilgi daha geniş kapsamlıdır. Anlaşılabilmesi için insanlar arasındaki ilişkinin de kavranmasını gerektirir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Scherer, Banse ve Wallbott, 2001).

Araştırmalar duygusal bilgiyi işlemenin sosyal ve duygusal uyum için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Damasio'nun (1994) çalışmaları beynin duygusal bilgileri işleyen bölümü zarar görünce rasyonel karar verme ve diğer kavramsal süreçlerin bundan olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur (akt. Lopes, Salovey ve Straus, 2003). Benzer biçimde çocuklarla yapılan ve değişik değerlendirme araçlarının kullanıldığı çalışmalarda, yüz ifadelerinde duyguları okuma, sözcüklerin duygu anlamlarını anlama ve etkisini düzenleyebilme yeterliliklerinin çocukların sosyal becerileri ve uyumları ile ilişkisini ortaya koymuştur. Bu yetilere sahip olanların akranlarıyla, ebeveynlerle, öğretmenlerle ve diğer kişilerle ilişkileri daha sağlıklıdır. (Lopes, Salovey ve Straus, 2003)

Bazı kişiler duyguyu, duygu ile ilgili uyarıcıyı işleme ve elde ettiği bilginin düşünce ve davranışlarına rehberlik edebilmesini mümkün kılan sofistike verileri kullanma konusunda diğerlerine göre daha yüksek kapasiteye sahiptirler. Duygusal zekâ terimi bu gibi durumları açıklamaya yönelik geliştirilen bir kavramdır. Duygusal zekânın üzerinde uzlaşılan bir tanımı olmasa da teorik olarak zekâ ve duygunun özel bir bileşimi olduğu söylenebilir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008).

Duygusal zekâ birbiriyle ilişkili, öğrenilebilen ve insan kapasitesini zenginleştiren bir grup yeterlilik olarak kavramlaştırılabilir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2008). Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, duyguları algılamayı, duyguların içerdiği bilgileri doğru anlamayı, düşünceyi etkileyebilmek için duygu yaratma ve onlara nüfuz edebilmeyi, duyguları düzenleyip yönetebilmeyi içerir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000; Bar-On, Brown, Kirkcaldy, Thome, 2000). Kişinin hem kendi hem de başkalarının duygularını anlayabilmesini ve elde ettiği bilgiyi düşünme ve davranışlarında rehber olarak kullanabilme yetisini gerekli kılar (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008). Bar-On'un (1997) bilişsel olmayan zekâ diye tanımladığı duygusal zekâ ise, bireylerin

çevresel talepler ve baskı ile etkili biçimde baş edebilmesini etkileyen çeşitli duygusal, kişisel, sosyal yeterlilikler ve becerilerden meydana gelir.

Goleman 1995’de yazdığı *Emotional Intelligence Why it can matter more than IQ* adlı kitabı ile duygusal zekâ kavramını popüler hale getiren kişi olmuştur. Goleman gerek bu kitabında gerekse 1998 yılında yazdığı *Working with Emotional Intelligence* kitabında öz bilinç, kendine çekidüzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler boyutlarından oluşan bir model önerir. Goleman’ın duygusal zekâ yaklaşımı bir teoriden çok var olan kuramsal bilgiler üzerine iş başındaki performansı ve kurumsal liderliği geliştirmeye yönelik bir uygulama girişimi şeklindedir (Goleman, 2016a; Goleman, 2016b).

Tanımlardan hareketle duygusal zekanın birbirinden farklı ama bir araya gelince duygusal zekâyı oluşturan birtakım özelliklerden meydana geldiği söylenebilir. Bu özellikler bir hiyerarşi içinde ve birbirlerine temel oluşturacak biçimde basitten karmaşığa doğru sıralanabilmektedir. Bu özelliklerden ilki fark etme ile ilgilidir. Duygusal zekânın temelinde duyguların fark edilmesi vardır. İkinci olarak fark edilen duyguların analiz edilmesi ve doğru anlaşılacak buradan birtakım bilgilerin elde edilmesi gerekir. Son aşama ise elde edilen bilgilerin kişinin yaşamında kullanılabilmesi ile ilgilidir. Her bir aşamanın başarısı bir önceki aşamanın doğru yapılmasına bağlıdır. Bu bağlamda duygusal zekâyı bireyin yaşamının her alanında, kendisi ile ilgili duygusal bilginin farkına varması, anlaması ve kullanabilmesi becerisi olarak tanımlamak mümkündür.

Duygusal zekânın herkesçe kabul gören bir tanımı yapılamamış ve sınırları tam olarak belirlenmemiş olsa da geçerli bir duygusal zekâ kavramının diğer zekâ türlerinden ayrılabilmesini mümkündür (Mayer, Salovey ve Caruso, 2008). Duygusal zekânın farklı bir zekâ türü olduğu ve güvenilir biçimde ölçülebileceğine dair bulgular artmaktadır. Ancak duygusal zekânın neyi tahmin ettiğine dair henüz tam bir açıklık yoktur (Brackett, Mayer ve Warner, 2004).

Duygusal zekâ gibi bir kavramın bir tür zekâ olarak kabul edilmesi için karşılması gereken birtakım ölçütler vardır. Bunları kavramsal, ilişkisel ve gelişimsel olmak üzere üçe ayırmak mümkündür. Kavramsal ölçüte göre zekâ tercih edilen basit bir davranışı değil de zihinsel bir performansı yansıtmalıdır. İkinci kıstas olan ilişkisellik, deneysel standartları tanımlar. Zekâ bir grup birbiri ile sıkı biçimde ilişkili olan yetenekleri içerirken bu yetenekler diğer zekâ türlerini tanımlayan yeteneklerden farklı olmalıdır. Üçüncü kıstas olan gelişimsellik kriteri, zekanın yaş ve deneyimle geliştiğini öne sürer (Mayer ve Salovey, 1993; Mayer, Caruso ve Salovey, 2000).

Duygusal zekâ bütün kıstasları karşılamaktadır. İlk olarak duygusal zekâ kavramsal olarak tanımlanmış davranışları ölçebilecek, işlevsel ve uygulanabilir yeterlilik setine sahiptir. Bu yeterlilikler seti istatistikî olarak anlamlıdır. İkinci olarak bu setteki yeterlilikler duygusal zekâyı oluşturan yapılarla sıkı bir ilişki içindeyken, duygusal zekânın sıkça karıştırıldığı sözel zekâ ile istatistikî olarak ayrılmaktadır. Üçüncü olarak duygusal zekânın yaşla birlikte geliştiği ortaya konmuştur. Sonuç olarak bu bulgular duygusal zekânın ayrı bir tür zekâ olarak var olduğunu ortaya koyan verilerdir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000; Lopes, Salovey, Straus, 2003; Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

2.3.4.1. Duygusal zekâ modelleri. Duygusal zekâ teriminin doğuşu ile birlikte onunla ilgili birtakım varsayımlar da oluştu. Bazı araştırmacılar duygusal zekâyı farklı bir grup zihinsel yeti olarak odaklanırken bazı araştırmacılar ise duygusal zekâyı yeterlilik temelinden çok mutluluk, öz saygı, iyimserlik gibi olumlu kişilik özelliklerinin bir karışımı olarak gördüler (Bar-On, 2006; Tett, Fox ve Wang, 2005; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008). Salovey ve Mayer duygusal yetilere odaklanan bir teori önerirken diğerleri duygusal zekâyı sosyal ve duygusal uyumda genel bir kapasite olarak belirtmişler ve bir şemsiye kavram olarak görmüşlerdir (Boyatzis, Goleman, ve Rhee, 1999; Lopes, Salovey ve Straus, 2003).

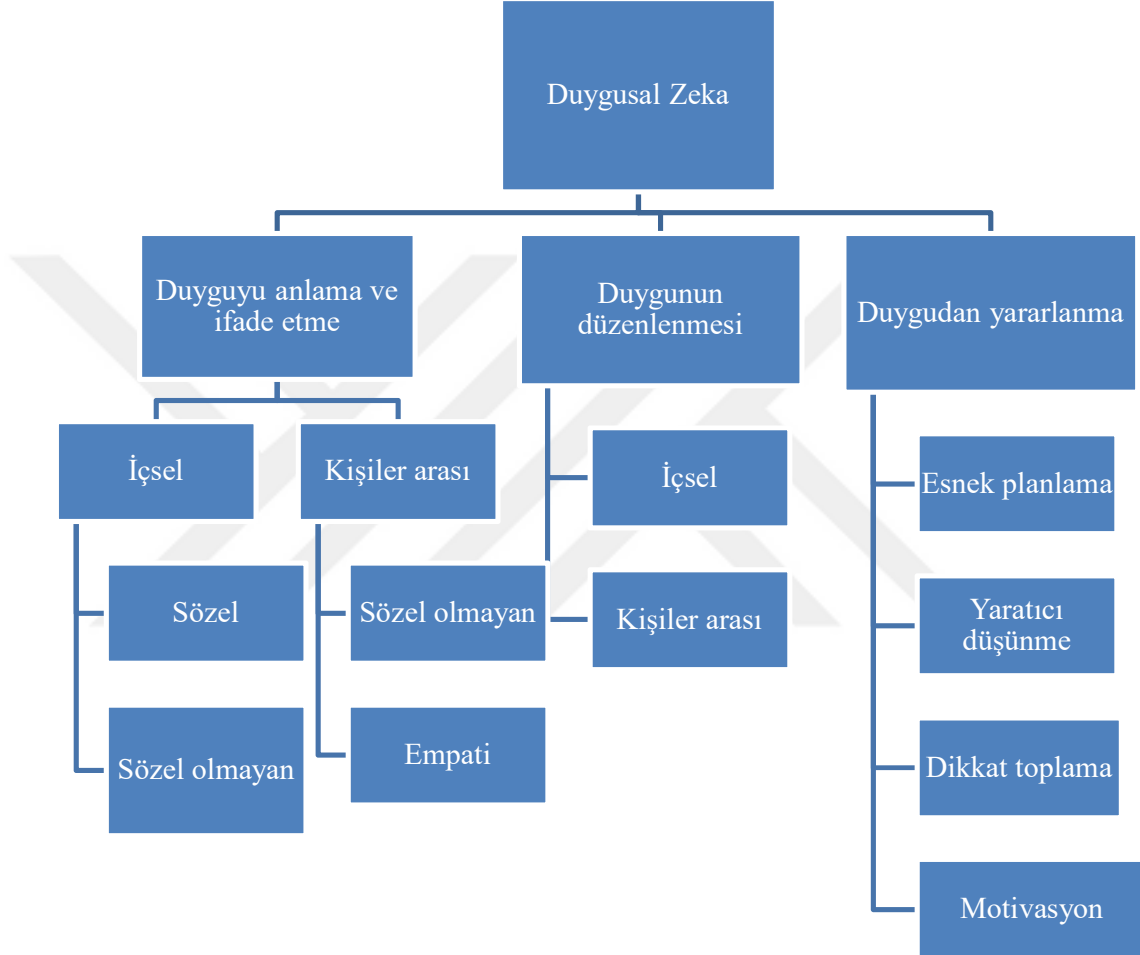
Duygusal zekânın temellerinin atıldığı 20. yüzyılın başından günümüze kadar duygusal zekâyı kavramlaştırmaya yönelik çeşitli girişimler olmuştur. Bu yapıyı açıklamaya yönelik günümüzde üç temel model vardır (Bar-On, 2006; Fabio, Palazzeschi ve Bar-On, 2012; Goleman, 2016a): a) Salovey ve Mayer'ın duygusal zekâyı, duyguları algılama, anlama yönetme ve düşünceyi etkilemek için duyguları kullanma olarak tanımladıkları ve yeterlilik temelli bir araçla ölçtükleri yapı; b) Goleman'ın geniş bir yelpazede yer alan beceri ve yeteneklerin birleşimi olarak gördüğü ve yönetim performansını yönlendirdiğini düşündüğü yapı; c) Bar-On'un duygusal ve sosyal beceri, yetenek ve kolaylaştırıcıların zekâ davranışını etkilediğini ileri sürdüğü sosyal ve duygusal alanların iç içe geçtiği ve etkileştiği yapı. Bu modeller aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.3.4.1.1. Salovey ve Mayer'ın duygusal zekâ modeli. Salovey ve Mayer duygusal zekâ kavramının diğer zekâ türlerinden ayrı olduğunu ileri sürerek duygusal zekâ teorisini ilk ortaya atan kuramcılardandır (Lopes, Salovey ve Straus, 2003; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008). Kuramcılar duygusal zekânın bir grup zihinsel yetiden oluştuğunu ileri sürdüler. Duygusal zekâyı kişinin kendi ve başkalarının duygularını anlaması, onlar arasında ayırım yaparak elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında rehber olarak kullanması olarak tanımladılar (Salovey ve Mayer, 1990).

Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ dışa dönüklük, öz güven gibi kişilik özelliklerinden farklıdır. Duygusal zekâ; öğrenme ve deneyimle gelişebilen, insanın kapasitesini zenginleştiren duygusal becerilere odaklanır. Kişilik özellikleri gibi durağan bir yapı değildir. Kişilik teorisi yaradılıştan gelen eğilimlere vurgu yaparken Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ teorisi eğitim ve deneyimle kazanılabilecek yeterliliklere odaklanır. Ancak kişisel özellikler ve beceriler çoğu zaman birbiri içine geçmiştir. Kişisel özellikler bir yönüyle genetik özelliklere dayalı ve her zaman durağan olabilir. (Lopes, Salovey ve Straus, 2003; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008).

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı sosyal zekânın bir alt kümesi olarak tanımlarken aynı zamanda Gardner'in kişisel zekâ olarak ifade ettiği sosyal zekâ görüşünün de bir parçası olduğunu ileri sürmektedirler. Sosyal zekâ gibi kişisel zekâ da (içsel ve kişilerarası olarak ayrılır) kişinin kendisi ve diğerleri hakkında bilgi içerir. Kişisel zekânın bir yönü duygularla ilgilidir ve duygusal zekâ dediğimiz kavrama çok benzer. Bu nedenle duygusal zekâ, kişinin kendi ve başkalarının duygularını gözleme, eylem ve düşüncelerine rehberlik etmesi için bu duygular arasında ayırım yapabilme yeteneklerini kapsar.

Salovey ve Mayer'in geliştirdiği ve Şekil 2.3'de yer alan model üç temel öğe üzerine kurgulanmıştır. Bunlar duyguyu anlama ve ifade etme, duygunun düzenlenmesi ve duygudan yararlanma olarak ifade edilmektedir. Ayrıca her öğe kendi içinde bölümlere ayrılmaktadır.



Şekil 2.3. Salovey ve Mayer'in duygusal zekâ modeli (Salovey ve Mayer, 1990)

Duyguyu anlama ve ifade etme: Modelin temel bileşenlerinden biri olan duyguyu anlama ve ifade etme içsel ve kişiler arası olmak üzere iki bölümden meydana gelir. İçsel bölüm de kendi içinde sözel ve sözel olmayan diye ikiye ayrılır. Kişiler arası bölümü ise sözel olmayan ve empati şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Kişinin kendi duygusunu anlayıp sözel ve sözel olmayan yollardan ifade etmesi: Duyguları anlama ve ifade etme temel bileşeninin içsel bölümünde yer alan sözel ve sözel olmayan alanlar, kişinin kendi duygusunu anlayıp ifade edebilmesi ile ilgilidir. Duygusal zekânın altında yatan süreçler, insanın algısal sistemine bilginin gelmesi ile başlar. Duygusal zekâ duyguların anlaşılmasını ve ifade edilmesini sağlar. Duyguları anlama ve ifade etme

duygusal zekânın bir bileşenidir. Burada olayın özü kişinin hissettiklerini hızlıca algılaması ve kendi duygularını sözel ve sözel olmayan yollarla doğru biçimde ifade etmesidir. Bu yetiler duygusal zekâdır çünkü duygusal bilginin işlenmesini gerektirir (Salovey ve Mayer, 1990).

Kişinin başkalarının duygusunu sözel olmayan yollardan anlaması: Duyguları anlama ve ifade etme temel bileşeninin kişiler arası alanında yer alır. Evrimsel bakış açısından insanların kendi duygularını anlamaları kadar etrafındakilerin duygularını da anlamaları önemlidir. İnsanların diğer insanların yüz ifadelerinden onların duygularını anlayabildikleri kanıtlanmıştır (Salovey ve Mayer, 1990).

Empati: Bu alan da duyguları anlama ve ifade etme temel bileşeninin kişiler arası alanında yer alır. Duyguların anlaşılması ve ifade edilmesinin empati ile ilişkili olduğu ortak kabul gören bir yaklaşımdır. Empati, diğerinin duygularını anlamak ve onları kendi kendine yeniden deneyimlemektir. Diğer insanların duygularını anlamayı ve onlara empatik tepkilerde bulunma duygusal zekânın bileşenidir. Bu yeterlilik kişilere diğerlerinin duygularını doğru biçimde ölçme ve etkili tepkiler verme imkânı sağlar. Bu kişiler diğerleri tarafından gerçek samimi ve sıcak olarak algılanırken bu özelliklerin olmadığı kişiler ise ilgisiz ve sıkıcı algılanırlar (Salovey ve Mayer, 1990).

Duygunun düzenlenmesi: Bu alandaki çalışmalar duygulardan çok ruh hali kavramı ile ilgilenmektedir. Ruh hali duygulara göre daha az yoğun ama genellikle daha kalıcıdır (Salovey ve Mayer, 1990).

İçsel duygu düzenlemesi: Ruh hali doğrudan doğruya modifiye edilebilir. Ruh halinin kendi kendine şekillendirilmesi ile ilgili ilk çalışmalar pozitif ruh hali ile ilgili ifadelerin negatif ruh hali ile ilgili ifadelerden daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Bu asimetriyi açıklamak için bireylerin genellikle olumlu ruh halini sürdürmeye motive olduklarını, olumsuz ruh hali ile ilgili deneyimleri ise söndürmeye çalıştıkları ileri sürülmektedir. Bu süreç “ruh halinin korunması” ve “ruh halinin iyileştirilmesi” olarak adlandırılmıştır. Gündüsel bakış açısı bireylerin zevk veren deneyimleri arttırmaya çalışırken itici deneyimleri yok etmeye çalıştıklarını kabul eder. Psikoloji alanındaki pek çok araştırmacı memnuniyet veren deneyimlerin tersi deneyimlere göre daha çok aranan ve hatırlanan deneyimler olduğunu kabul etmektedir. Bu nedenle bireyler olumlu ruh halini sürdürmek, olumsuz ruh halinden kaçınmak için bilgi edinmeye çalışırlar (Salovey ve Mayer, 1990).

Başkalarının duygularını düzenleme: Duygusal zekâ diğerlerinin reaksiyonlarını düzenleme ve değiştirme becerisini de içerir. Örneğin duygusal zekâyâ sahip bir konuşmacı dinleyicilerde güçlü tepkiler ortaya çıkarabilir. Benzer biçimde duygusal zekâyâ sahip iş

arayan bir kişi dakiklik gibi davranışların ve kıyafetin yaratacağı etkiyi anlar (Salovey ve Mayer, 1990).

Duygulardan yararlanma: Kişiler problemlerini çözmek için duygularını işe koşma becerisi açasından farklıdırlar. Ruh hali ve duygular zarif bir biçimde fakat sistematik olarak problem çözmeye stratejileri gibi pek çok değişkeni etkiler. Birincisi, duygular farklı gelecek planları yaratır. İkincisi, olumlu duygular hafıza organizasyonunu değiştirir böylece zihinsel materyaller daha iyi entegre olur ve düşünceler daha güçlü ilişkiler şeklinde çeşitlenir. Üçüncüsü, duygular karmaşık sistemlere müdahale etme imkânı verir. Örneğin acil ihtiyaçlara odaklanmak gibi. Son olarak duygular ve ruh hali karmaşık entelektüel görevlerde motivasyon ve performansın değerlendirilmesi için de kullanılabilir (Salovey ve Mayer, 1990).

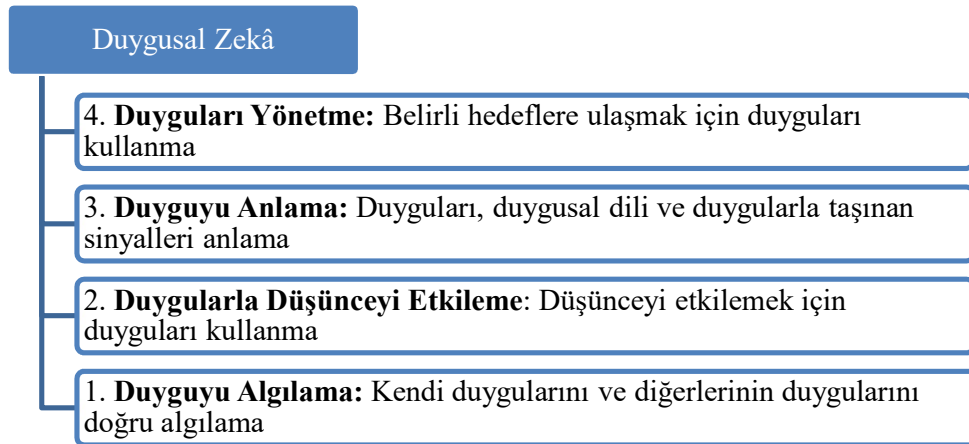
Esnek planlama: Duygusal zekâya sahip kişilerin kendileri için çok sayıda gelecek planları vardır. Böylece geleceğin getireceği olanaklardan daha iyi yararlanabilirler (Salovey ve Mayer, 1990).

Yaratıcı düşünce: Ruh hali bilgilerin hafızada organize edilmesini etkileyerek problem çözümlerini kolaylaştırabilir. Örneğin kişiler olumlu bir ruh halindeyken problemle ilgisi olan ve olmayan faktörleri sınıflara ayırabilirler. Kategorize etmedeki bu açıklık yaratıcı problem çözmeye olumlu etki edebilir. İlaveten mutlu bireyler ilkeleri kategorize etmede, onları entegre biçimde kullanma ve hatırlamada daha başarılıdır (Salovey ve Mayer, 1990).

Dikkati yönlendirme: Güçlü duygular ortaya çıktığında dikkat yeni problemlere yönlendirilebilir. Böylece insanlar devam eden problemlerden daha acil ve önemli problemlere dikkatlerini yönlendirebilirler. İnsanlar çevrelerindeki en güçlü uyarıcıya dikkatlerini yönlendirmeyi öğrenirler. İnsanlar içsel ve dışsal talepler arasında bir öncelik sıralaması yapar ve dikkatlerini bu öncelik sıralamasına göre dağıtırlar (Salovey ve Mayer, 1990).

Duyguları motive etme: Ruh hali meydan okuyan görevlerde bir motivasyon aracı olarak kullanılabilir. İnsanlar engelleri aşmak ve caydırıcı deneyimlerle baş etmek amacıyla olumlu ruh hallerini kendi güvenlerini ve kapasitelerini arttırmak için kullanabilirler (Salovey ve Mayer, 1990).

2.2.4.1.1.1. *Salovey ve Mayer modelinin boyutları.* Salovey ve Mayer duygusal zekâyı meydana getiren öğeleri açıkladıktan sonra bu yapıyı ölçmek için MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Test) adı verdikleri ve Şekil 2.4’de gösterilen dört boyutlu bir ölçme aracı tasarladılar. Bu ölçme aracı daha sonra geliştirilerek daha kısa ve daha güvenilir hale getirildi. İyileştirilen bu ölçme aracı de MSCEIT (Mayer, Salovey, and Caruso Emotional Intelligence Test) adı verildi. Modelde yer alan boyutların her biri duygusal zekâ için hayati sayılan önemli yeterlilikleri temel aldı. Bu yeterlilikler a) duyguyu algılama, b) düşüncüyü etkilemek için duyguları kullanma, c) duyguları anlama, d) kişisel gelişim ve sosyal ilişkiler için duyguları yönetme. Modelin her bir boyutunda yeterliliklerin kendi içinde daha temel olandan daha karmaşık olana evrildiği gelişimsel bir ilerleme vardır. Modeldeki boyutların her birinin temel aldığı yeterlilikler temel becerilerden yüksek becerilere doğru bir hiyerarşi içinde sıralanır. Başka bir deyişle en altda duyguları algılamanın en üste de duyguları yönetmenin olduğu hiyerarşik bir yapı söz konusudur. Son olarak ikinci boyutla diğer üçü arasında bir fark vardır. Bir, üç ve dördüncü boyutlar duygu hakkında bir neden içerirken, ikinci boyutta sebep üretmek için duyguların kullanılması söz konusudur. Bir, üç ve dördüncü boyutlarda “nedenler” “duygu” üretirken, ikinci boyutta “duygular” “neden” üretmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Lopes, Salovey ve Straus, 2003; Mayer, Caruso, Salovey ve Sitarenios, 2001; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008).



Şekil 2.4. Salovey ve Mayer’ın modelinin boyutları (Mayer, Salovey ve Caruso, 2008)

Duyguyu algılama: Diğerlerinin yüz ifadelerinden ve doğal hallerinden duygularını algılayabilme kapasitesini içerir. Sözel olmayan algıyı, duygunun yüzle ifadesini, söz ve her türlü iletişim kanalı ile duyguların ifadesini içerir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Düşüncüyü etkileme: Duyguların düşünceye yardımcı olma kapasitesi ile ilgilidir. Duygusal zekânın bu alanı deneyimlere dayanan ve zihnin şekillendirebildiği bilginin geliştirilmesini kapsar. Duygular ve düşünme arasındaki ilişkinin bilgisi bir kişinin planını

doğrudan etkiler. Örneğin özellikle bazı duygular bazı problem çözme yaklaşımlarını kolaylaştırır. Fakat bütün duygular aynı etkiyi yapmaz (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Duyguyu anlama: Duyguları analiz etme kapasitesini, olası yönelimini tahmin etmeyi ve çıktılarını anlamayı içerir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Duyguları yönetme: Duygusal zekânın bütün alanlarını gerektirir. Bu duyguların bireysel hedeflere ulaşmak için yönetilmesidir. Kendini tanıma ve sosyal farkındalık gerektirir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

2.3.4.1.2. Bar-On duygusal zekâ modeli. Duygusal zekâ ile ilgili önemli kuramlardan biri de Bar-On'un kuramıdır. Bar-On (2006) duygusal zekânın etkili insan davranışlarını belirleyen birtakım içsel ve kişiler arası bileşenler, yetenekler ve kolaylaştırıcıların birleşiminden meydana geldiğini ileri sürmektedir. Darwin'in hayatta kalmada duyguların ifadeye yansımalarının önemini vurguladığı öncü çalışmaları; Thorndike'in sosyal zekâyı tanımlaması ve insan performansı üzerindeki önemini vurgulaması; Wechsler'in zihinsel ve zihinsel olmayan faktörlerin birlikte etkisinin zekâ davranışını oluşturduğu gözlemleri Bar-On'un duygusal zekâ modelinin en önemli kaynaklarıdır (Bar-On, 2006).

Bar-On'a (2006) göre Darwin'den günümüze duygusal zekâyâ yönelik pek çok tarif, tanımlama ve kavramsallaştırma birkaç anahtar bileşen içerir. Bunlar: a) duyguların ve hislerin farkına varma, anlama ve ifade etme yetisi, b) diğerlerinin ne hissettiğini anlama ve onlarla ilişkili olma yetisi, c) duyguları yönetme ve kontrol etme yetisi, d) değişimi yönetme, kişisel ve kişiler arası sorunları çözme ve adapte olma yetisi, d) kendi kendini motive etmede pozitif bir etki yaratabilme yetisidir.

Bar-On (2006) modeline göre duygusal zekâ, duygusal ve sosyal yetkinliklerin iç içe geçip etkileştiği bir yapıdır. Bu yapıyı oluşturan beceri, yeti ve kolaylaştırıcılar bizim kendi kendimizi nasıl doğru biçimde anladığımızı ve etkili biçimde bunu ifade edebildiğimizi; diğerlerini anlamamızı ve onlarla ilişkili olmamızı ve günün gerektirdiği taleplerle baş edebilmemizde belirleyici olmaktadır. Duygusal ve sosyal yetkinlikler, yetenekler ve kolaylaştırıcılar bu modelde beş bileşen altında tanımlandı. Bu bileşenlerin her biri kendi içinde sıkı ilişkiler içinde bulunan yetkinlikler, yetenekler ve kolaylaştırıcılar içermektedir.

Tablo 2.3'de verilen modelin anahtar bileşenleri kişinin içsel kapasitesi, kişiler arası beceriler, stres yönetimi, adaptasyon ve genel ruh halidir. İçsel kapasite kişinin kendisinin farkında olması ve kendi kendisini anlaması yeterliliğidir. Kişi kendi duygularını anlar, duygu ve düşüncelerini ifade edebilir. Kişiler arası beceriler diğerleri ile tatmin edici ilişkiler kurmak ve sürdürürebilmek için onların duygularını anlama ve değerlendirebilme

yeterliliğidir. Stres yönetimi stresle baş edebilme ve güçlü duyguları kontrol edebilme yeterliliğidir. Adaptasyon ise değişen durumlarda duygu ve düşüncelerini değiştirebilme esnekliğine sahip olmayla ilgilidir. Genel ruh hali ise hayata genel anlamda pozitif bakabilmekle ilgilidir (Bar-On, Brown, Kirkcaldy ve Thome, 2000).

Tablo 2.3 *Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli (Bar-On, 2010)*

Boyut ve alt boyutlar	Yeterlilikler
İçsel	
<i>Öz saygı</i>	Kendini doğru anlama, kabullenme.
<i>Duygusal öz farkındalık</i>	Duygularının farkına varma ve anlama.
<i>Kendine güven</i>	Etkili ve yapıcı biçimde başkasının ve kendisinin duygularını ifade etme.
<i>Bağımsızlık</i>	Duygusal olarak diğerlerinden bağımsız, özerk olma.
<i>Kendini gerçekleştirme</i>	Kişisel hedeflere ulaşmaya ve potansiyelini gerçekleştirmeye istekli olma.
Kişiler arası	
<i>Empati</i>	Diğerlerinin ne hissettiğini anlama.
<i>Sosyal sorumluluk</i>	Birinin sosyal grubunu anlama ve onunla iş birliği yapma.
<i>Kişilerarası ilişkiler</i>	Diğerleri ile doyurucu ilişkiler kurma.
Stres yönetimi	
<i>Strese tolerans</i>	Etkili ve yapıcı biçimde duyguları yönetme.
<i>Dürtü kontrolü</i>	Etkili ve yapıcı biçimde dürtüleri kontrol etme.
Adaptasyon	
<i>Gerçeklik testi</i>	Bir kişinin duygularının dış dünyanın gerçekliği ile uyumlu olması.
<i>Esneklik</i>	Yeni durumlara duygu ve düşüncelerin adapte edilmesi.
<i>Problem Çözme</i>	Kişisel ve kişiler arası sorunları etkili biçimde çözme.
Genel ruh hali	
<i>İyimserlik</i>	Olumlu olma ve hayata iyi tarafından bakma.
<i>Mutluluk</i>	Genel anlamda mutlu olmak.

Bu modele göre duygusal olarak zeki olmak etkili biçimde kendini anlamayı ve ifade etmeyi, başkaları ile ilişki içinde olmayı ve onları anlamayı, günlük taleplerle, meydan okumalara ve baskılarla başa çıkabilmeyi gerektirir. Bu her şeyden önce ve özellikle kişinin kendisinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yanlarını anlamasını, duygu ve düşüncelerini

yıkıcı olmayan biçimde ifade edebilmesini sağlayan kişisel yetilere sahip olmasını gerektirir. Duygusal olarak zeki olmanın kişiler arası boyutu ise, diğerlerinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarının farkında olmayı, onlarla iş birliği kurmayı ve sürdürmeyi, karşılıklı olarak yapıcı ve tatmin edici ilişkiler geliştirmeyi gerekli kılar. Sonuçta duygusal olarak zeki olmak kişisel, sosyal ve çevresel değişimleri gerçekçi ve esnek biçimde yönetmek, acil durumlarla baş edebilmek, karar verip problem çözebilmektir. Bunun için de duyguları yönetmeye bu sayede onların bireye karşı değil de kişi için çalışmasını sağlamaya, yeterince iyimser, pozitif olmaya ve öz motivasyona ihtiyaç vardır. Modeli oluşturan bileşenler, kişilerin duyguları fark etme, anlama ve yönetme yetilerini, diğerleri ile ilişkilerini, kişisel ve kişiler arası çevrelerinde meydana gelen değişime uyum sağlamalarını ve problem çözmelerini, günlük talep, meydan okuma ve baskılarla baş edebilmelerini etkilemektedir (Bar-On, 2006; Bar-On, 2010).

2.3.4.1.3. Goleman'ın duygusal zekâ modeli. Duygusal zekâ kavramını ilk ortaya atan kişi olmasa da popüler anlamda kavramın öncüsünün Goleman olduğu söylenebilir. Yazarın doksanlı yıllarda yazdığı *Emotional Intelligence Why it can matter more than IQ* ve *Working with Emotional Intelligence* adlı kitapları ile duygusal zekâ kavramı bütün dünyada tanınır hale gelmiştir.

Goleman'a (2016a) duygusal zekâ teorisini açıklamadan önce beynin biyolojik yapısını ele alır. Nörolojik bilgilerden hareketle beynin işleyiş sistemini açıklar. İlkel insanlardan günümüz insanına gelene kadar yaşanan nöro biyolojik gelişmeyi ve bu gelişimin insanın zihinsel yaşantısına etkisini ele alır. Goleman'a (2016a) göre insan, biri akılcı diğeri ise duygusal olmak üzere iki tür zihne sahiptir. Birbirinden farklı olan bu iki yapı, zihinsel yaşantıyı oluşturmak için etkileşim içindedir. Goleman akılcı zihni, kişinin farkında olduğu, bilincin sınırları içinde ve düşünceli bir kavrama tarzı olarak tanımlar. Akılcı zihin beynin en gelişmiş bölümü olan ve mantığı temsil eden korteksin kontrolündedir. Duygusal zihni ise ani, tepkisel ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi olarak tanımlar. Goleman'a göre duygusal zihin beynin ilk meydana gelen yapılarından biri olan amigdalanın etkisi altındadır. Beynin düşünen bölümünü temsil eden korteksle ve duygusal bölümünü temsil eden amigdala genelde birlikte çalışmakta ve bir bütün olarak insanın zihinsel yaşantısını meydana getirmektedir.

Goleman entelektüel açıdan zorlayıcı bir meslek söz konusu olduğunda kimin iyi liderlik yapacağını belirlemede bilişsel zekanın yetersiz kaldığını çünkü potansiyel bütün adayların yüksek bilişsel zekaya ve benzer teknik becerilere sahip olduklarını ileri sürer. Ona

göre özellikle üst düzey yöneticiler iş konusundaki uzmanlıklarına bakılarak işe alınmakta ve duygusal zekâ yoksunluğu nedeni ile de işlerini kaybedebilmektedirler (Goleman, 2016a).

Goleman (2016a), Salovey ve Mayer'ın geliştirdiği duygusal zekâ kuramını kendi kuramının temeline yerleştirmiş ve Mayer ve Salovey'in modelini genişletmiştir. Goleman 1995 yılında geliştirdiği kuramında duygusal zekâyâ ilişkin 25 sosyal ve duygusal yetkinlik olduğundan söz eder. Goleman'a göre yüksek performansın belirleyicileri olan yeterlilikleri beş ana boyutta sınıflandırılabilir. Bu boyutlar: öz farkındalık, kendini duygularını düzenleme, kendini motive etme, empati ve sosyal becerilerdir.

Öz farkındalık: Goleman'a (2016a) göre öz farkındalık, kişinin iç dünyasında olup bitenlerin farkında olmasıdır. Kendine yönelik bu bilince sahip olan zihin, duygular da dahil olmak üzere, yaşananları ve yaşantıların kendi üzerinde yarattığı etkileri gözlemleyebilir. Olayların içine karışıp kaybolmadan dışarıdan bir gözle nesnel gözlemlerde bulunabilir. Bu gözlem kişilerin yaşadıkları duyguları net bir biçimde fark etmesini ve bu duyguları tanımlayabilmesini sağlar. Öz farkındalık kişinin bir kavga anında başkasına korkunç bir öfke beslemesi durumunda "Şimdi öfkeye kapıldım." şeklinde bir düşünceyi aklından geçirebilmesidir. Özetle öz farkındalık kişinin kendini dışarıdan bir gözle görebilmesi ruh halini tanımlayabilmesi ve bu ruh hali hakkındaki duygu ve düşüncelerinin farkında olmasıdır.

Öz farkındalık ile duyguları değiştirmek için harekete geçmek arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Çünkü duyguların farkında olmak aynı zamanda onları değiştirmeye yönelik atılacak ilk adımdır. Bu bağlamda duyguları karar vermeye yardımcı olacak biçimde kullanmak mümkündür. Bu boyut aynı zamanda kişinin kendi duygularının başka insanlar üzerindeki etkilerinin de farkında olmasını kapsar. Yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip olan kişiler, kendi kişilik özelliklerinin birlikte çalıştıkları insanları doğrudan etkileyebileceğinin farkındadırlar (Goleman, 2016a).

Kendini duygularını düzenleme: Goleman (2016a) duygusal zekanın kendi duygularını düzenleme boyutunu duygusal aşırılıkları sınırlama olarak tanımlamıştır. Ona göre bununla amaçlanan duyguları bastırmak değil, dengedir. Çünkü bütün duyguların kendilerine özgü bir değeri vardır. Önemli olan uygun duyguyu, koşullarla orantılı biçimde hissedebilmektir. Duygular aşırı bastırılırsa yaşam hayatın zenginliklerinden kopuk, donuk ve çorak olabilir. Kontrolde çıktıklarında ise aşırı ve patolojik bir hale gelebilir. Duygulara hakim olabilmek, duygusal sağlığın temelidir. Çünkü fazla yoğun ve uzun süreli duygular kişinin dengesini bozabilir. Her zaman acı çekmek ne kadar kötü ise her zaman mutlu

olmakta o kadar kötü olabilir. Çünkü düşüşler de en az yükselişler kadar hayata bir anlam katar ve bunların dengede olması önemlidir.

İnsanın kendini iyi hissetmesi için sürekli olumsuz duygulardan kaçınması şart değildir. Fakat fırtınalı duyguların tüm olumlu duyguların yerini alacak kadar yoğun ve şiddetli olmaması gerekir. Zihnin arka planında düşüncelerin dinmek bilmeyen homurtusu olduğu gibi sürekli bir duygusal fısıltı da vardır. Kişilerin ruh hali akşamdan sabaha değişebilir. Ancak ruh hallerinin ortalaması kişinin kendini nasıl hissettiğini belirler (Goleman, 2016a)

Kendini motive etme: Kuvvetli olumsuz duygular kişinin dikkatini kendi takıntlarına yönlendirerek zihnin o anda odaklanması gereken şeye odaklanmasının önüne geçer. Örneğin ağır bir depresyon geçiren kişiler kendilerine acıma, üzüntü, çaresizlik ve umutsuzluk gibi düşünceleri diğer tüm düşüncelere baskın çıkar. Bu da kişinin kendi kendini bir amaç için motive edememesinin en önemli nedenlerindedir. Kendi kendini motivasyon kişinin duygularını bir hedefe yönelik olarak toparlayabilmesi ve bunun için kendini harekete geçirebilmesidir. Duygular motivasyonu güçlendirdiği veya zayıflattığı ölçüde zihinsel yetenekleri kullanma kapasitesinin sınırlarını çizer ve insanların hayatta neleri yapıp yapamayacaklarını belirler. Yapılan işe heves ve keyifle ve hatta uygun düzeyde bir kaygı ile motive olunursa başarıya ulaşılabilmektedir (Goleman, 2016a).

Empati: Goleman'a (2016a) göre empati yani başkalarının ne hissettiğini bilebilme, satıcılık ve yöneticilikten gönül ilişkileri ve ebeveynliğe, insanların acılarını paylaşmaktan siyasal etkinliğe kadar uzanan pek çok farklı alanda gereklidir. Empatinin temeli öz farkındalıktır. Çünkü kişi kendi duygularının ne kadar farkındaysa başkalarının duygularını da o oranda iyi anlayabilir. Kendi duygularının farkında olmayanlar, çevrelerindeki insanların ne hissettiği konusunda da sağlıklı bir algıya sahip değildirler. Bu da duygusal zekâ açısından büyük bir eksiklik olduğu kadar, insan olma açısından da büyük bir yetersizliktir. Çünkü ilginin, şefkatin kökü olan duygusal ahenk, empati sayesinde gerçekleşir.

Sosyal beceriler: Goleman'ın (2016a) bir başkasının duygularını idare edebilmeyi sağlayan ilişki sanatı diye tanımladığı sosyal beceriler boyutu, duygusal zekanın kendi duygularını yönetme boyutuna dayandırılır. Başkalarının duygularını yönetebilmek, insanlarla ilişki yürütme sanatının özüdür. Diğerlerinin duygularını yönlendirmek amacıyla harekete geçirmenin ön koşulu onların duygularını anlama yani empatidir. Empati başkaları ile ilişkide etkili olabilmeyi sağlayan en önemli sosyal yetenektir. Burada yaşanan eksiklikler sosyal dünyada yetersizliğe veya kişiler arası ilişkilerde sorunlara yol açabilir.

Tablo 2.4. Goleman'ın Duygusal Yeterlilik Çerçevesi (Goleman, 2016b)

	Boyutlar	Alt Boyutlar		Boyutlar	Alt Boyutlar
Kişisel Yeterlilik: Kendimizi idare etme şeklimiz belirler	Özbilinç: Kendi iç hallerini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilmek,	<i>Duygusal bilinç:</i> Kendi duygularını ve duyguların etkilerini anlama	Sosyal Yeterlilik: İlişkileri yönetme şeklimizi belirler	Empati: Başkalarının hislerini, ihtiyaçlarını ve endişelerini anlamak	<i>Başkalarını anlamak:</i> Başkalarının hislerini ve bakış açılarını sezmek
		<i>Doğru öz değerlendirme:</i> Güçlü ve zayıf yanlarını bilmek			<i>Başkalarını geliştirmek:</i> Başkalarının gelişim ihtiyaçlarını sezmek
		<i>Özgüven:</i> Kendi değerinin farkında olmak			<i>Hizmete yönelik olmak:</i> Müşterinin ihtiyaçlarını önceden görmek
	Kendine Çeki Düzen Verme: Kendi iç hallerini, dürtü ve kaynaklarını yönetmek	<i>Özdenetim:</i> Yıkıcı duygu ve dürtüleri kontrol etme			<i>Çeşitlilikten yararlanmak:</i> Farklılıkların yarattığı fırsatları kullanmak
		<i>Güvenirlilik:</i> Doğruluk ve dürüstlüğü koruma			<i>Politik bilinç:</i> bir gruptaki güç ilişkilerini anlamak
		<i>Vicdanlılık:</i> Kişisel eylemlerin sorumluluğu üstlenmek			<i>Etki:</i> Etkili ikna taktikleri kullanmak
		<i>Uyumluluk:</i> Değişim karşısında esneklik			<i>İletişim:</i> Açık olarak dinlemek ve inandırıcı iletiler yollamak
		<i>Yenilikçilik:</i> Yeni fikir ve yaklaşımlara açık olmak			<i>Çatışma yönetimi:</i> Anlaşmazlıklara uzlaşa ve çözüm sağlama

Motivasyon: Hedeflere ulaşmayı sağlayan duygusal eğilimler	<i>Başarma dürtüsü:</i> Mükemmellik standardı yakalama	<i>Liderlik:</i> Bireyler ve gruplara ilham verme
	<i>Bağlılık:</i> Örgütün hedeflerini benimsemek	<i>Değişim katalizörlüğü:</i> Değişimi başlatmak ya da yönetmek
	<i>İnisiyatif:</i> Fırsat doğduğunda harekete geçmek	<i>Bağ kurmak:</i> Amaca yardım edecek ilişkiler kurmak
	<i>İyimserlik:</i> Hedeflere ulaşma konusunda ısrarlı olmak	<i>İmece ve iş birliği:</i> Ortak amaçlar için birlikte çalışmak <i>Ekip yetileri:</i> Grupta sinerji meydana getirmek

Goleman (2016b) 1998 yılında yayımlanan *İşbasında Duygusal Zekâ* isimli kitabında kendi duygusal zekâ modelini güncellemiştir. Modelin bileşenleri Tablo 2.4’de verilmiştir. 1995 yılındaki modelde yer alan öz farkındalık, kendi duygularını düzenleme ve motivasyon boyutları kişinin kendini idare etme şeklini belirleyen kişisel yeterlilikler başlığı altında yer alırken; empati ve sosyal beceriler boyutları ise kişilerin ilişkileri yürütme şeklini belirleyen sosyal yeterlilikler başlığı altında sınıflandırılmıştır. Goleman *İşbasında Duygusal Zekâ* isimli bu kitabında duygusal zekâyı beş temel boyuttan ve 25 alt boyuttan oluşturmaktadır. Goleman’ın oluşturduğu bu modelde temel olarak kişinin kendindeki ve başkalarındaki duyguları akıllıca kullanmasını sağlayan duygusal yetkinlikler yer almaktadır.

Goleman (2016b) modelinin duygusal ve bilişsel yeteneklerden meydana gelen ve geleneksel bilişsel zekâ testlerinin ölçtüğü yeteneklerden farklı yetenekleri kapsayan bir model olduğunu savunmaktadır. Goleman, Mayer ve Salovey’in duygusal zekâyı bir zekâ modeli olarak formüle ettiklerini, kendisinin ise duygusal zekâyı performans teorisi kapsamında açıkladığını savunur. Ona göre modeli mevcut haliyle, iş ve organizasyon verimliliğine uygulanabilir ve alanda mükemmel iş performansını öngörmede kullanılabilir.

2.3.5. Duygusal Zekânın Geliştirilmesi

Duygusal zekâ kavramın öncülerinden Salovey, Mayer ve Goleman duygusal yetkinlikleri arttırmanın, akademik ve yaşam boyu başarıyı arttırmada, kişiler arası ilişkilerinin iyileştirilmesinde, istenmeyen davranışlar ve şiddetin önlenmesinde, okul ve örgütlerin ikliminin geliştirilmesinde etkili olacağını ileri sürdüler (Mayer ve Salovey, 1993;

Goleman, 2016a). Bu kapsamda duygusal zekânın performans, kendini gerçekleştirme, öznel iyi oluş gibi pek çok değişkeni etkileme potansiyeline sahip olması, duygusal zekânın okulda veya iş yerinde kazandırılıp kazandırılmayacağı sorusunu gündeme getirdi (Bar-On, 2006).

Duygusal zekâ ile ilgili elde edilen bilimsel veriler genetik faktörlerin duygusal zekâyı güçlü biçimde etkilediğini desteklemektedir. Psikolojik araştırmalar ise yetiştirme tarzının genetik faktörler kadar etkili olduğunu savunmaktadır. Her birinin ne kadar etkilediği belki de hiçbir zaman bilinemeyecek olsa bile araştırma ve uygulama açıkça göstermektedir ki duygusal zekâ geliştirilebilmektedir (Goleman, 1998; Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan ve Adler, 1998). Goleman'a (1998) göre bu geliştirme işi çok zaman ve çaba gerektiren bir süreçtir fakat iyi geliştirilmiş bir duygusal zekanın faydaları hem kişiler hem de örgütler için bu çabaya değer niteliktedir. Elias ve Weissberg'e (2000) göre her geçen gün elde edilen bulgular duygusal zekanın gerçekten de okul ve iş başarısında, arkadaşlarla ve aile ile sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Zayıf ve sağlıksız kararlar ve zayıf sosyal, duygusal yetiler bireyi, okulu, aileyi ve toplumu etkilemekte ve kimse bu etkiden kaçınmamaktadır. Eğer insanlar kendi duygularının farkında olmazlarsa mantıklı karar vermede, dürtülerini kontrol etmede veya gerçekte ne istediklerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Çünkü bireylerin yargıları ve davranışları sosyal ilişkilerini bireylerin kendileri kadar etkileyebilmektedir.

Duygusal zekânın geliştirilmesi ile ilgili öncü çalışmalardan birini Elias ve arkadaşları (1997) yapmışlardır. Yazdıkları kitapta Amerika'da herkesin okulları farklı bir yolla geliştirmeye çalıştığından bahsederler. Bu geliştirme girişimlerinin amaçları ortak olsa da vurguladıkları noktaların farklı olduğundan yakınlardan gözden kaçan eksik bir parçanın varlığından söz ederler. Yazarlara göre okul geliştirme çabalarının bazıları temel becerilere vurgu yaparken bazıları eleştirel düşünmeye vurgu yapmaktadır. Bazıları vatandaşlık veya kişiliği yüceltirken, diğerleri uyuşturucu ve şiddet konusunda dikkat çekmek istemektedir. Bazıları ailelerden daha fazlasını talep ederken, diğerleri toplumun rolüne vurgu yapmaktadır. Bazıları öz değerleri vurgularken, diğerleri farklılıklara dikkat çekmeye çalışmaktadır. Ancak bunların hepsi çocukların bilgili, sorumluluk sahibi ve toplumla ilgili yetişkinler olabilmeleri için okulun hayati bir rol oynadığını kabul ederler. Elias ve arkadaşları ise okul geliştirmeye yönelik bu farklı bakış açılarının "eksik parça"sının çocukların sosyal ve duygusal gelişmelerinin teşvik edilmemesi olduğunu savunurlar (Elias vd., 1997).

Eğitimciler, politika belirleyiciler ve toplum eğitim sisteminin öğrencileri mezun ederken temel akademik becerilerde yeterli, farklı sosyal kültürel yapılardan gelseler de birlikte çalışabilme kapasitesine sahip, sağlıklı davranışlar sergileyen, sorumlu ve duyarlı davranabilen bireyler olmaları konusunda geniş bir görüş birliği içindedir. Diğer bir deyişle okul çocukların sadece bilişsel açıdan değil sosyal ve duygusal açıdan da gelişmelerini teşvik ederek sağlıklı çocukların yetişmesinde önemli bir role sahiptir (Durlak vd., 2011). Elias ve diğerlerine (1997) göre okulun bu rolünü gerçekleştirebilmesi için bugünün eğitimcileri, sağduyunun her zaman önerdiği yeni bir bakış açısına sahiptirler. Okul öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye sistematik olarak ilgilenmeye başlayınca öğrencilerin akademik başarıları artar, problemleri azalır, öğrenciler arasındaki ilişkiler gelişir. Bunun sonucunda herkesin istediği gibi öğrenciler üretken, sorumluluk sahibi, toplumsal sorunlarla ilgili ve topluma yararlı olurlar. Yeniden keşfedilen en önemli şeylerden biri de sınıfta ve okulda sosyal ve duygusal yetileri aktif olarak geliştirmeye çalışmanın eğlenceli ve değerli olduğudur. Eğitimciler, öğrencilerin insanlık, dürüstlük ve çocukluğuna, öğrenme ortamında meşru bir yer bulmalarına izin verirlerse, eğitimci olma nedenlerini de yeniden keşfedebilirler.

Sosyal ve duygusal eğitim, sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel alanlarla yakın ilişkisi nedeniyle öğrencilerin genel olarak sağlıklı ve yetkin hale gelmesi için tutumları, davranışları ve bilişlerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflenmektedir. Çocukların sosyal ve duygusal eğitimi sınıf yönergeleri, ders dışı aktiviteler, destekleyici bir okul iklimi, sosyal sorumluluk faaliyetleri gibi farklı yollarla sağlanmalıdır. Öğrenmenin pek çok bileşeni ilişkiseldir veya ilişkilere dayanır. Sosyal ve duygusal yetiler, geleneksel olarak zihinle ilişkilendirilen düşünme ve öğrenme aktivitelerinin geliştirilmesi için son derece önemlidir (Elias vd., 1997). Okullarda öğretme ve öğrenmenin güçlü sosyal, duygusal ve akademik bileşenleri vardır. Tipik olarak öğrenciler tek başlarına öğrenmezler, öğretmenleri ile iş birliği yaparlar, akranları ile birlikte dirler ve ailelerinin onları cesaretlendirmeleri söz konusudur. Duygular çocukların akademik kazanımlarını, çalışma ahlaklarını, bağlılıklarını ve nihayetinde okul başarılarını kolaylaştırır veya engeller. Çünkü ilişkiler ve duygular neyi nasıl öğrendiğimizi etkiler (Durlak vd., 2011).

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini göz ardı ederek gerçek akademik ve kişisel başarıyı elde etmek mümkün değildir. Etkili ortaokullar üzerine yapılan çalışmalar, akademik başarısı yüksek olan farklı okulların ortak paydalarının, çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmek için sistematik bir sürece sahip olduklarını ve göstermektedir (Elias vd., 1997). Bu sistematik sürecin bir sonucu olarak da sosyal ve

duygusal becerilerin öğretilmesi için müfredatlarında bu becerilere yer verdikleri görülür (Mayer ve Cobb, 2000).

Duygusal zekâ alanında yapılan pek çok araştırmaya rağmen duygusal zekâ eğitimi çok yeni bir bilimsel birikime dayanmaktadır. Duygusal zekâ modelleri henüz yeterince işlevsel hale getirilmemiştir. Duygusal zekâ modellerinin henüz neyi öngördüğüne dair sağlam bir literatür oluşturulamamıştır (Mayer ve Cobb, 2000). Bu nedenle kısa vadede psikologların sadece duygusal zekâ hakkında bilgi edinmeye başladıklarını ve bireyler ya da okullar için başarıyı ne derece tahmin edeceğini bilmediklerini kabul etmek gerekir. Bu durum ne duygusal zekâ önemsizdir ne de sosyal ve duygusal öğrenme programları iyi değildir veya göz ardı edilmelidir demek değildir (Elias vd, 1997; Mayer ve Cobb, 2000; Lopes, Salovey ve Straus, 2003). Duygusal zekâ sadece literatürün bir metaforu değildir. Bizleri insan yapan bütün özelliklerin öğrenilmesi ile ilgili bir kavramdır. Sosyal ve duygusal eğitim, akademik olmayan değildir; daha ziyade, aktif öğrenme tekniklerini kullanarak konu, biliş, duygu ve davranışları, eğitimin standart bir parçası haline getirilmesi gereken yollarla bütünleştirir. Bu bütünleşme bir sınavı geçmek için öğrenilenlerden ziyade, öğrenme ortamının ötesine uzanan, öğrenenler tarafından içselleştirilen ve onların bir parçası haline gelen öğrenmeye yol açar (Elias vd., 1997).

Duygusal zekâ konseptleri çok sayıda okul temelli duygusal öğrenme programları ile yönetici eğitim programlarına ilham verdi (Lopes, Salovey ve Straus, 2003). Duygusal zekanın geliştirilmesi için pek çok program tasarlandı ve uygulandı. Bu kapsamda duygusal zekayı geliştirmeye yönelik tasarlanan ve uygulanan programların bazılarında yer verilecektir.

2.3.5.1. İş yerinde duygusal zekanın geliştirilmesi. 1998’de duygusal zekâ alanında araştırma ve uygulama çalışmaları yürüten bir organizasyon (the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations) işyerlerinde duygusal zekanın geliştirilmesi konulu (Bringing Emotional Intelligence to the Workplace) raporunu yayınladı. Raporda duygusal zekanın popüler bir kavram olmasının öncülerinden olan Goleman ve ekibi duygusal zekayı geliştirmeye yönelik bir programı tasarladılar. Rapora göre liderler örgütlerdeki çalışanların duygusal zekâlarının ne kadar önemli olduğunu bilirler. Fakat duygusal yetilere sahip olmayan çalışanın duygusal açıdan geliştirilmesinin mümkün olabileceğini bilmezler. Örneğin önde gelen bir iş okulunun dekanına duygusal zekanın işteki önemi sorulduğunda, çok önemli ve hayati diye cevap verebilmektedir. Fakat sizin okulunuz öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmek için ne yapıyor diye sorulduğunda ise

“Hiçbir şey yapmıyoruz. Onlar zaten yetişkin ve bu beceriler yaşamın erken dönemlerinde gelişir.” diye cevap verebilmektedir (Cherniss vd, 1998).

Cherniss ve diğerleri (1998) duygusal öğrenmeye yönelik tasarlanan programların bilişsel öğrenme ve duygusal öğrenme arasındaki farkın ayırdına varamadıkları için başarısız olduklarını ileri sürmektedir. Yazarlara göre duygusal zekâ yaşla birlikte artan bir değişkendir. Fakat duygusal zekâ ile liderlik yeterlilikleri kazandırmayı amaçlayan pek çok eğitim programı başarısız olmaktadır. Çünkü bu programlar beynin duyguları ve dürtüleri yöneten limbik sistemine odaklanmamaktadırlar.

Bilişsel öğrenme ile duygusal öğrenmenin ayrıştırılması, etkili bir uygulama için çok önemlidir. Örneğin bir mühendisin utangaçlığı yüzünden kariyerinin engellendiğini düşünelim, içine kapanık ve tamamiyle işinin teknik tarafına yönelmiş bir kişi olur. Bilişsel öğrenme düşüncesine göre bu kişinin diğer insanlara danışması, onlarla bağlantı ve ilişki kurması gerekir. Fakat bunların yapılması gerektiğini bilmek ona bunları yapabilme yeterliliği kazandıramaz. Bunları yapabilme bilişsel öğrenme kadar duygusal öğrenmeyi de gerektiren, duygusal yetiler gerektirir. Empati ve esneklik gibi duygusal kapasiteler bilişsel yetilerden farklıdır. Çünkü beynin farkı yerlerinden kaynaklanırlar. Bilişsel yetiler neokortekse dayanır. Duygusal yetiler ise duyu merkezlerinden özellikle de beynin ön lobunun altında bulunan amigdaladan kaynağını alır. Etkili bir duygusal öğrenme için bu sistem bilinmelidir (Cherniss vd, 1998).

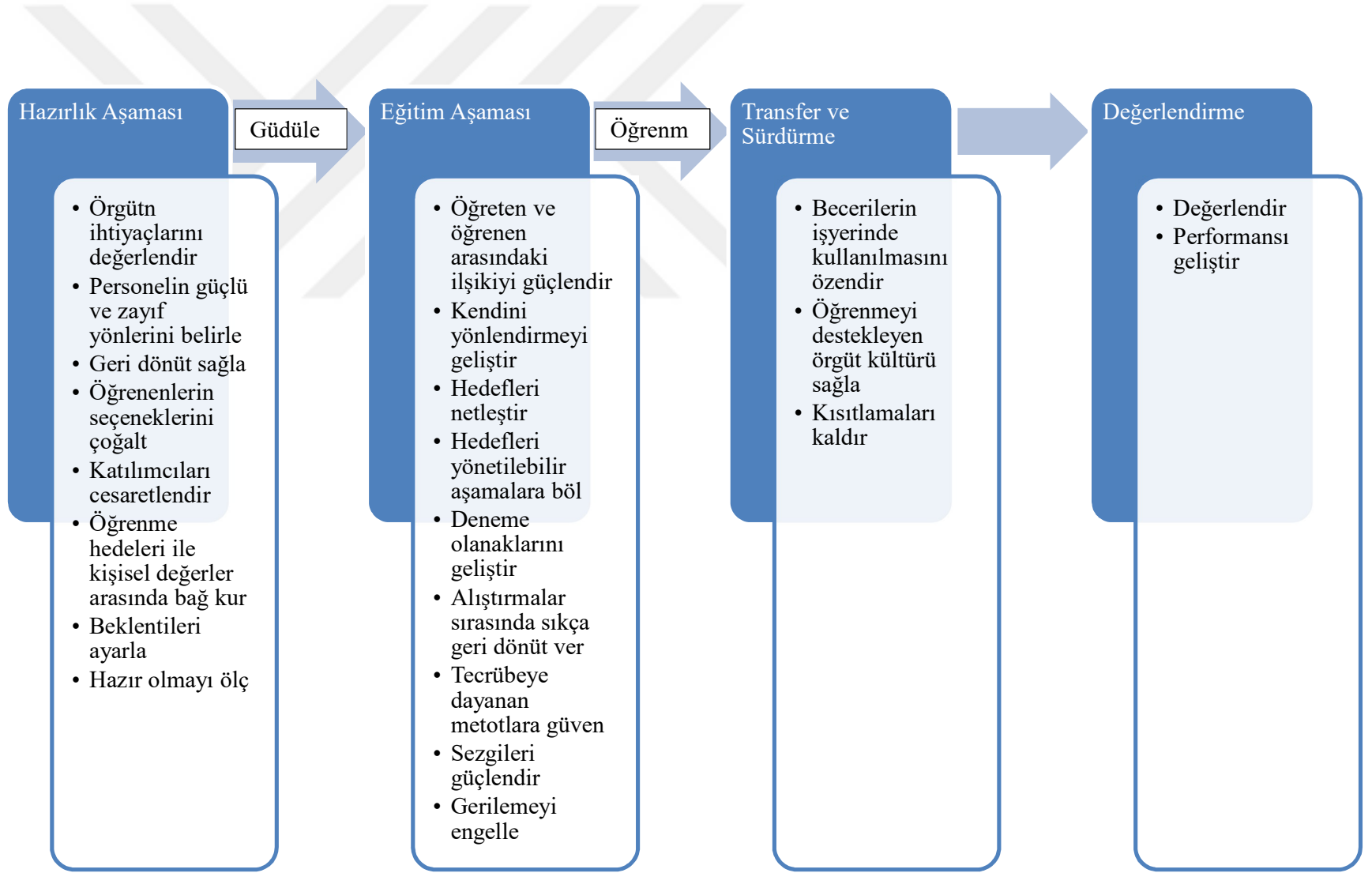
Bilişsel öğrenme yeni bilgileri düzenleme, öncekiler ile birleştirme ve anlama gibi eylemler gerektirir. Duygusal öğrenme ise bunlardan daha fazlasını gerektirir. Örneğin insanlardan kaçınmak yerine onlara pozitif yaklaşma, onları dinleme veya kibarca geri dönüt verme gibi davranış değişiklikleri basitçe eskilere yeni bilgiler eklemekten çok daha karmaşık ve meydan okuyucu bir görevdir (Cherniss vd., 1998).

Motivasyonel faktörler de duygusal öğrenmeyi bilişsel öğrenmeden daha zorlu hale getirebilmektedir. Duygusal öğrenme genellikle düşünme ve eylemde kişilik özelliklerini daha çok merkeze almaktadır. Bir kişiye “yeni bir bilgisayar programı öğrenmelisin” denildiğinde sakin olmayı veya daha iyi bir dinleyici olmayı öğrenmelisin denildiğinden daha az üzüntü ve kendini savunması gerektiği hissine kapılır. Bu nedenle sosyal ve duygusal öğrenmenin daha fazla değişime direnç yaratma eğilimi vardır (Cherniss vd, 1998).

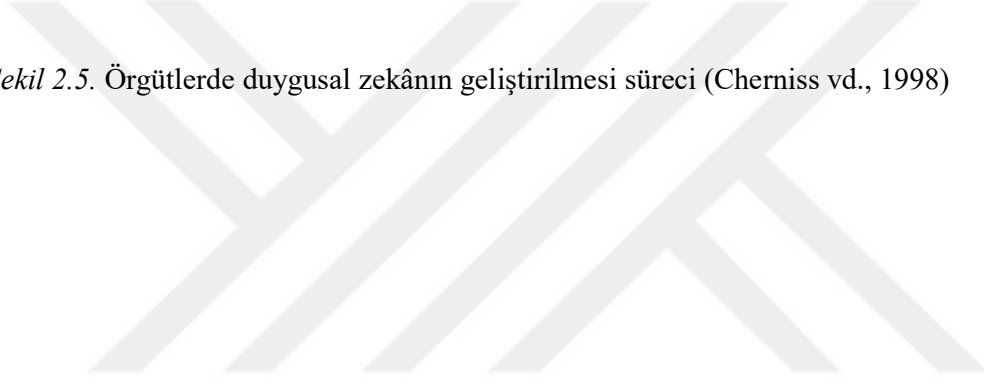
Özetle duygusal zekâyı geliştirmek için örgütler insanlara önceki davranış alışkanlıklarını kırma ve yeni davranış alışkanlıkları kazanmaları konusunda yardımcı olmalıdır. Bu ise geleneksel eğitim programlarından hem daha çok vakit ve çaba gerektirmekte hem de bireyselleştirilmiş bir bakış açısını zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda

raporda duygusal zekanın geliştirilmesi için bir model önerisi getirilmiştir. Model kişilerin duygusal yetilerini arttırmalarına yardımcı olacak dört aşamalı bir akış şeması şeklinde düzenlenmiştir.





Şekil 2.5. Örgütlerde duygusal zekânın geliştirilmesi süreci (Cherniss vd., 1998)



Şekil 2.5’de verilen akış şemasındaki eğitim süreci dört aşamaya dayanır. İlk aşama bireyler formel eğitime başlamadan gerçekleşir. Bu çok önemli aşama değişime hazırlanmakla ilgilidir. Etkili duygusal öğrenmenin gerçekleşmesi için hayati bir önemi vardır. Bu değişime hazırlık hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olmalıdır. İkinci aşama alıştırma aşamasıdır ve değişim aşamasını kapsar. Bu aşamada insanların dünyaya bakışlarını ve duygusal taleplerle baş ediş tarzlarını değiştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Üçüncü aşama transfer ve sürdürme aşamasıdır. Bu aşamada öğrenilen yeni davranışlar öncekilerin yerini almalıdır. Son aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirme her zaman sürecin bir parçası olmalıdır (Cherniss vd, 1998).

Değişim için hazırlanma: Motivasyon özellikle duygusal öğrenme için çok önemlidir. Bu tür öğrenmeler kendileri ve başkaları için yerleşmiş kalıplara sahip yetişkinler için meydan okuyucu olabilir. İnsanların geniş bir zamana yayılmış değişim için güçlü bir adanmışlığa ihtiyacı vardır. Bu yüzden yönetici ve eğitimcilerin, öğrenenlerin motivasyonlarını arttırmaları gerekir. Birinci evre bu motivasyon arttırma çabasına odaklanır (Cherniss vd., 1998).

Eğitim aşaması: Duygusal öğrenmede motivasyon önemli bir mesele olmaya devam eder. Bu aşamada da eğitimci öğreneni izlemeli ve onun motivasyonunu arttırmak için müdahale edebilmelidir. Eğitim aşamasında motivasyonu etkileyen en önemli unsurlardan biri eğitimciyle öğrenen arasındaki ilişkililerdir. Bu aşamada, insanların dünyaya bakışlarını ve duygusal taleplerle baş ediş tarzlarını değiştirmelerine yardımcı olunmalıdır (Cherniss ve diğerleri, 1998).

Transfer ve sürdürme: Transfer ve sürdürme duygusal öğrenmedeki en zorlayıcı aşamadır. Öğrenenler normal yaşamlarına döndüklerinde eğitimin zayıflatmaya çalıştığı davranış ve huylar sergilemelerine neden olacak durumlarla karşılaşır. İlaveten yeni öğrendikleri ve henüz oldukça kırılgan olan duygusal yeterlilikleri sergilemelerini engelleyen bariyerler olabilir. İyi tasarlanan bir eğitim programı bile eğitim hedeflerini desteklemeyen bir örgüt yapısında başarılı olamaz. Son araştırmalar örgütsel çevrenin duygusal öğrenmede kolaylaştırıcı bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır (Cherniss vd., 1998).

Değerlendirme: Değerlendirme etkili bir eğitimin için gereklidir. Araştırmalar pek çok eğitim programının verdiği sözlere sadık olmadığını ileri sürmektedir. Sadece devam eden bir değerlendirme ile zayıf programlar etkili hale gelebilir. Değerlendirmede kastedilen gelişmenin sürekli hale gelmesidir. Geçme kalma, kazanma kaybetme gibi bir yaklaşım

değildir. Bir program hedeflerine ulaşamadıysa bu ne kişiler ne de gruplar için bir cezalandırma aracı olmamalıdır. Başarısız bir program, iyi bir eğitim programı geliştirebilmek için rehber olarak kullanılmalıdır. Değerlendirme öğrenme ve devam eden kalite arayışı ile ilişkilendirilmelidir (Cherniss vd., 1998).

Her yaştaki bütün insanların duygusal yetilerini daha iyi hale getirmeleri mümkündür. Duygusal yeterlilikleri geliştirmek derinlere yerleşmiş eski huyları, duygu ve düşünceleri unutup yerine yenilerini geliştirmeyi gerektirir. Bu süreç motivasyon, çaba, zaman, destek, alıştırmaları sürdürmeyi gerekli kılar (Cherniss vd., 1998).

2.3.5.2. Cannon ve Orme'nin duygusal zekâ geliştirme programı. 1998 de Cherniss ve diğerlerinin (1998) yayınladığı ve yukarıda özetlenen model dört boyut ve 22 basamaktan meydana gelmekteydi. Model daha sonra Cannon ve Orme tarafından sadeleştirilerek on basamaklı bir yapıya dönüştürüldü. Şekil 2.6'da yer alan modelin basamakları “örgütün ihtiyaçlarını değerlendirme, iş tanımının açık ve net biçimde yapılması, hedefleri açık ve net biçimde belirleme, kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, katılımı cesaretlendirme, deneme imkanlarını maksimize etme, öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürü oluşturma, işte yeteneklerin kullanımını cesaretlendirme, dikkatle geri dönüt sağlanma, değerlendirmeyi sürdürme” şeklinde tanımlanmıştır (Bharwaney, Bar-On ve MacKinlay, 2011).



Şekil 2.6. Cannon ve Orme'nin duygusal zekâ geliştirme programı (Bharwaney, Bar-On ve MacKinlay, 2011).

Geliştirilen on basamaklı modelin uygulandığı programın sonunda mutluluk, iyimserlik, problem çözme, esneklik, gerçeklik algısı, dürtü kontrolü, stresle baş etme, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, empati, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık, girişkenlik, duygusal farkındalık, öz saygı, genel ruh hali, uyum sağlama, stres yönetimi gibi duygusal zekâ ile ilgili değişkenlerin tümünde anlamlı artışlar meydana gelmiştir. Bununla birlikte genel duygusal zekâ ortalaması da 105 puandan 115 puana yükseldiği görülmüştür. Programın uygulandığı iki yıl süresince örgütte beklentilerin üzerinde rekabetçi ve insanı kamçılaman bir iklim sağlanmış; katılımcıların çoğu bireysel ve grup düzeyinde duygusal zekâlarının geliştiğini ifade etmişlerdir. Dört katılımcı kıdemli yöneticiler takımına terfi etmiştir. Takım duygusu algısında ve sonuçlardan birlikte sorumlu olup birlikte hesap verebilme beklentisinde artış meydana gelmiştir (Bharwaney, Bar-On ve MacKinlay, 2011).

2.3.5.3. Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik uygulama örnekleri. Kuramsal bölümün başlarında ifade edildiği gibi duygusal zekâ kavramının önemli kuramcılarında biri de Bar-On'dur. Bar-On (2006) duygusal zekâ konusunda önemli bir kuramcı olduğu kadar duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik uygulamaların da öncüleri arasında yer alır. Bu alandaki çalışmaların bazılarında gerek kuramsal alt yapı gerekse uygulamada kullanılan ölçme araçları Bar-On'un tarafından geliştirilmiştir.

Bar-On modeli kullanılarak Avrupa genelinde yapılan bir araştırmada, grup eğitimi ve bireysel koçluk şeklinde yürütülen duygusal zekâ eğitim programına katılanların, eğitim öncesi ve sonrası duygusal zekâ puanları ölçüldü. Grup eğitiminin kıdemli yöneticilerin duygusal farkındalık, empati, kişiler arası ilişkiler, stresle baş edebilme, esneklik gibi davranışlarının geliştiği ve toplam duygusal zekâ düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bireysel koçluk eğitiminin ise kıdemli yöneticilerin öz saygı, kendini gerçekleştirme, stresle baş edebilme, gerçeklik algısı, mutluluk puanlarında artış sağladığı bulgulanmıştır (Bharwaney, Bar-On ve MacKinlay, 2011).

Sjölund ve Gustafsson (2001) İsveçte Bar-On modelini kullanarak duygusal zekanın yetişkinlerde geliştirilmesine yönelik bir program uygulamışlardır. Araştırmada 29 katılımcının yönetsel becerilerini arttırmaya yönelik tasarlanan çalıştay uygulamasından önceki ve sonraki duygusal zekâ puanları karşılaştırılmıştır. Uygulama sonunda katılımcıların duygusal zekâ puanları 97 ortalamadan 106'ya çıkmıştır. Çalıştaydan sonra öz farkındalık ve empati yetileri en çok artış gösteren alanlardır. Çalışma sonunda duygusal zekâ puanları en çok artan grubun çalışma öncesi en düşük duygusal zekâ puanına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç özellikle önemli ve cesaret vericidir. Çünkü en düşük duygusal zekâ puanına sahip kişilerin duygusal zekâlarının geliştirilmesine daha çok ihtiyaç

vardır. Tasarlanan çalıştay günümüze değin 200'den fazla uygulanmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir (Bar-On, 2006).

Bar-On modelinin uygulandığı başka bir programda duygusal zekâ açısından zenginleştirilmiş bir müfredatın uygulanmasının ardından çocukların, duygusal zekâları ölçülmüştür. Yılın sonunda çocuklar, kendilerini anlama ve ifade etmede, diğerlerini anlama ve ilişki kurmada, duygularını yönetme, kontrol etmede ve okulda değişen durumlara adapte olmada daha iyi hale gelmişlerdir (Bar-On, 2006).

Sınıfta ve iş yerinde duygusal zekanın arttırılabileceğine dair çalışmalara ilaveten kliniklerde de duygusal zekanın arttırılabileceğine dair araştırmalar vardır. Pretoria üniversitesinde miyokard enfarktüsü rahatsızlığından hastanede bulunan 58 hastadan tesadüfen seçilen 22'si stres yönetim programına katılmıştır. Program katılımcıların hayatlarında stresin kaynaklarını belirlemelerine ve onunla başa çıkmalarına yardımcı olacak yöntemler içermektedir. Programın sonunda katılımcıların duygusal zekâ puanlarının belirgin biçimde arttığı gözlemlenmiştir (Bar-On, 2006).

Boyatzis ve Saatcioğlu (2007) yönetimde ve liderlikte etkililiği yordayabilen duygusal zekâ yeterliklerinin, yetişkinlerde lisansüstü düzeydeki eğitim programları ile geliştirilebileceğini bulguladılar. Eğitim programı ile elde edilen gelişmeler yedi yıla kadar sürdürülebilmektedir. Fakat kazanılan bu değerler problemleri bir örgüt iklimi tarafından erozyona uğratılabilmektedir. Başka bir deyişle elde edilen kazanımların sürdürülebilmesi için örgütlerin kurumsal yapılarının gelişmeyi desteklemesi gerekmektedir.

Yapılan bir meta analizi çalışmasında anaokulundan liseye kadar farklı eğitim kademelerinde uygulanan sosyal ve duygusal öğrenme programlarının uygulandığı 213 okul ve 27034 öğrenciden elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında sosyal ve duygusal öğrenme grubu katılımcıların, sosyal ve duygusal becerilerinin, tutumlarının, davranışlarının ve akademik performanslarının %11 gibi anlamlı biçimde geliştiği görülmüştür (Durlak, Weissberg, Schellinger, Dymnicki ve Taylor, 2011).

Durlak ve diğerlerinin (2011) gerçekleştirdiği meta analizi sonucunda elde edilen bulgular da duygusal öğrenme programlarının kişilerin kendileri, başkaları ve okul hakkındaki hedeflenen sosyal ve duygusal yetkinlikleri ve tutumları üzerinde önemli ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler davranış ve uyum problemlerini azaltırken başarı testleri ve notlarını arttırarak akademik performanslarını geliştirmektedirler. Çalışmada öğretmenlerin ve diğer okul personelinin sosyal ve duygusal öğrenme programlarını etkin bir şekilde yürüttükleri bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu sonuç duygusal öğrenme programlarının rutin eğitim uygulamalarına dahil edilebileceğini ve etkin

bir şekilde uygulanması için dışarıdan personel gerektirmediğini göstermektedir. Ayrıca duygusal öğrenme programlarının tüm okullarda (ilkokul, ortaokul ve lise) ve yerleşim yerlerinde (şehirlerde, banliyöde ve kırsal okullarda) başarılı olduğu görülmüştür.

Duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik yurtiçinde yapılan araştırmaların olduğu da görülmektedir. Coşkun'un (2015) yaptığı araştırmada elde edilen bulgular, duygusal okuryazarlık eğitimi etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyini anlamlı olarak artırdığını ve kalıcılık testinde bu anlamlı farkın devam ettiğini göstermiştir. Aynı araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı bulgulanmıştır. Ulutaş (2005) duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik eğitim verilen anasınıfı öğrencilerinin duygusal zekalarında anlamlı bir artışın olduğunu ölçmüştür. Ayrıca deney grubuna bir ay sonra uygulanan kalıcılık testinde de eğitimin etkisinin korunduğu gözlemlenmiştir. Özerbaş (2004) ise yaptığı araştırmada durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda duygusal zekâ puanlarının anlamlı biçimde artış gösterdiğini bulgulanmıştır.

2.4. Sosyal Zekâ

2.4.1. Sosyal Zekânın Tanımı

Sosyal zekânın bir karakter özelliği olduğu yönünde genel bir algıdan söz edilebilir. Bazı insanların, insan doğasını anlama ve insanlarla ilişkiler konusunda gıpta edilecek kadar iyi iken bazılarının bu konularda ciddi sıkıntılar yaşamaları bu algının önemli bir nedeni olabilir. Benzer biçimde bazı insanlar farklı sosyal ortamlarda başarılı davranışlar sergiler ve kabul görürken bazıları ise bunu yapamaz. Farklı insanların farklı veya benzer sosyal durumlarda gösterdikleri davranışların farklılaşması bireysel değişkenlerin olduğunu göstergesidir. Söz konusu bireysel farklılıklar psikoloji alanında sosyal zekâ olarak ifade edilebilmektedir. Bu durum apaçık ortada iken sosyal zekâ neredeyse bir asırdır tam olarak kavramlaştırılıp tanımlanamamıştır. Sosyal zekâyı belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar genellikle başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Literatürde sosyal zekâ ile ilgili önerilen tanımlamalar olmasına rağmen bunlardan hiçbiri genel kabul görmemiştir (Barnes ve Sternberg, 1989; Silvera, Martinussen ve Dahl, 2001; Kosmitzki ve John, 1993).

Sosyal zekânın tanımlanmasındaki anlaşmazlık, psikologların hangi bireysel farklılıkların sosyal zekâ içinde yer aldığı konusunda yaşadıkları anlaşmazlıklara vurgu yapar. Fehr ve Russell (1999) üzerinde uzlaşılan, anlaşılabilir bir ilk örnek kavrama ulaşmanın güçlüğüne dikkat çekmiştir. Kritik özellikleri içine alan ve sosyal zekânın bütün durumlarında geçerli olabilecek bir özellikler seti yoktur. Bu nedenle sosyal zekânın, psikolojinin anlaşılması en zor ve sinir bozucu kavramlarından biri olarak görüldüğü

söylenbilir. Bu zorluklara rağmen pek çok psikolog ve araştırmacı onun varlığına inanır (Barnes ve Sternberg, 1989; Silvera, Martinussen ve Dahl, 2001; Kosmitzki ve John, 1993).

Sosyal zekâ araştırmaları Thorndike'in 1920'de zekâyâ dair yaptığı sınıflandırmaya dayanır. Thorndike insan zekâsını düşünceler, nesnelere ve insanlarla ilgilenen alanlar olarak üç geniş yetenekler sınıfına ayırmıştır. Thorndike'a göre zekâ, düşünceleri anlama ve yönetme yeteneği ile ilişkili (soyut zekâ "abstract intelligence"), nesnelere konsantre olma yeteneği ile ilişkili (mekanik zekâ "mechanical intelligence") ve insanlarla ilişkili (sosyal zekâ "social intelligence") olmak üzere üçe ayrılır. Aynı çalışmasında Thorndike sosyal zekâyı, zekânın diğer formlarından ayırmış ve tanımlamıştır. Thorndike'a göre sosyal zekâ, insanlar arası ilişkilerde bilgece davranmak için kadını, erkeği, kızları ve oğlanları anlama ve yönetme yeteneğidir. Thorndike göre sosyal zekânın özünde kişinin kendi kendini ve diğerlerinin içsel durumunu, güdüleri, davranışları anlama ve bu bilgiden hareketle en uygun biçimde davranma yetisi vardır (akt. Kosmitzki ve John, 1993; Weis ve Süss, 2005; Kihlstrom ve Cantor, 2011)

Thorndike'in (1920) sosyal zekâ düşüncesi hala temel bir düşüncedir ve diğer bütün tanımlamalardan daha yaygındır. Dikkat çekici biçimde bu tanımlama sosyal zekâyı zihinsel (anlama) ve davranışsal (yönetme ve bilgece davranma) olmak üzere iki bileşene ayırır. Vernon (1933) da benzer biçimde sosyal zekâyı, sosyal konular hakkında bilgi sahibi olma ve yabancıların ruh hallerini veya kişilik özelliklerini görebilme (zihinsel); diğerleri ile iyi geçinme ve toplumda rahat olma (davranışsal) olarak tanımlamıştır. Thorndike'in ilk olarak ortaya attığı ve Vernon'un devam ettirdiği sosyal zekâyı zihinsel ve davranışsal bileşenlerine ayırma yaklaşımı sosyal zekâ araştırmalarında önemli bir bölünmenin doğmasına yol açmıştır. Her ne kadar Thorndike iki bileşenin de tek bir yapının iki ayrı parçası olduğunun ipucunu verse de sonradan gelen tanımlamaların ikisinden birine vurgu yaptığı görülür. Psikometrik gelenekten gelen araştırmalar entelektüel yetileri ifade eden sosyal zekânın zihinsel bileşenine yani "anlamaya" odaklanmıştır. Sosyal psikoloji araştırmaları ise tam tersi biçimde sosyal zekânın kişiler arası doğasına odaklanmışlardır. Bu araştırmacılar sosyal yeterlilik ve empati gibi davranışsal bileşenlere vurgu yapan bir kavram geliştirmişlerdir. Bu bağlamda sosyal zekâyı Moss ve Hunt (1927) çevresiyle ilgili geçinebilme yeterliliği; Wedeck (1947) duyguları ve ruh halini doğru değerlendirme ve bireylerin motivasyonu; Guilford ve de Mille (1965) insanların duyguları, güdüleri, düşünceleri ve tutumları ile değerlendirilme yetisi; Cantor ve Kihlstrom (1987) sosyal dünya hakkındaki bireysel bilgi birikimi olarak tanımlamışlardır (akt. Kosmitzki ve John, 1993; Weis ve Süss, 2005; Kihlstrom ve Cantor, 2011).

2.4.2. Sosyal Zekânın Gelişimi

Psikoloji araştırmaları yüzyıldan uzun bir süredir insan zekâsı ile ilgilidir. Bu araştırmaların başından günümüze kadar akademik (soyut veya genel) zekâ en iyi açıklanan ve net biçimde tanımlanan olmuştur. Sosyal zekâ araştırmaları geleneğinin geçmişi eski olmasına rağmen teori ve ölçme araçları meselesi hala tam olarak çözülememiştir. Her ne kadar alan yazınında sosyal zekâyâ dair pek çok tanımlama olsa da sosyal zekâ tam olarak tanımlanıp sınırları belirlenebilmiş bir kavram değildir. Sosyal zekâ kavramını ilk olarak 1920’de ortaya atan Thorndike, öncü bir tanımlama yapsa da bir sosyal zekâ teorisi meydana getirmediği görülür (Salovey ve Mayer, 1990; Silvera, Martinussen ve Dahl, 2001; Lievens ve Chan, 2010; Weis ve Süss, 2005).

Sosyal zekânın tarihsel geçmişi bu denli eski iken bu alana olan ilginin görece az olması birkaç nedene bağlanmaktadır. Bunlardan birincisi, ilişkili olduğu akademik zekâ ve sözel yetenekten bilimsel olarak ayırmadaki güçlüktür. Bu durumun nedenlerinden biri sosyal zekânın tanımının çok geniş yapılması ve sözel zekâ ve görsel – mekânsal zekâ ile karıştırılmasıdır. Makyavelizm, karizma gibi sosyal stratejiler sosyal zekanın genel zekadan ayrışmasını engellemektedirler. İkinci zorluk, farklı araştırmacıların yapıyı yıllar boyunca farklı biçimlerde tanımlamış olmalarıdır. Bazı tanımlamalar zihinsel faktörlere veya insanı anlama yetisine vurgu yaparken bazıları diğer insanlarla başarılı biçimde etkileşme gibi daha çok davranışlara vurgu yapmaktadır. Üçüncü zorluk ise sosyal zekânın çok faktörlü bir yapıdan meydana gelmesidir (Silvera, Martinussen ve Dahl, 2001; Salovey, Mayer, 1990; Salovey, Mayer, 1993).

Sosyal zekâ, zekâ türleri içinde üzerinde en az çalışılan alandır. Bu durumun doğmasında yukarıda belirtilen nedenler kadar bazı kuram ve araştırmacıların fikirleri de etkili olmuştur. Örneğın Vernon’un (1933) ve Thorndike’in (1920) tersine Wechsler kavrama dikkati daraltmıştır. Wechsler (1958) geliştirdiği zekâ ölçeğinin (Wechsler Adult Intelligence Scale) resim düzenleme alt testinin, bireylerin sosyal durumları kavramasını değerlendirdiğinden sosyal zekâyı ölçtüğünü ileri sürmüştür. Onun görüşüne göre sosyal zekâ, genel zekânın sosyal durumlarda kullanılan haliydi (Kihlstrom, Cantor, 2011; Weis ve Süss, 2005). 1960’larda Cronbach tüm çabalara rağmen sosyal zekânın tanımlanamamış ve ölçülememiş olduğu sonucuna varmıştır. Daha sonraki dönemlerde çoğu araştırmacının Cronbach’ın bu değerlendirmesini kabul etmesinin yeterli çaba harcandı fakat sonuca ulaşılamadı algısının doğmasında etkili olduğu söylenebilir (Salovey, Mayer, 1990; Mayer ve Geher, 1996).

Sosyal zekânın inişli çıkışlı tarihi ve yaşanan zorluklara rağmen ilk çalışmalar sosyal zekâyı akademik zekâdan ayırmaya yönelikti. Ancak bu araştırmaların çabaları başarısız olmuştur. Problem sosyal zekâyı ölçen araçların kendi araların yüksek bir ilişki ortaya koyamazken akademik zekâ ile sosyal zekâyı tek bir faktör gibi ortaya koymalarıydı. İlk araştırmalar var olduğu düşünülen sosyal zekâ alanına yönelik yeterince bilimsel bilginin olmadığı sonucuna varmıştır (Lievens ve Chan, 2010; Weis ve Süss, 2005).

Son zamanlarda sosyal zekâya yeniden bir ilgi vardır ve iki gelişme sosyal zekâ ile ilgili iyimserliğin doğmasına yol açmaktadır. Bunlardan ilki kavramsal sosyal zekâ (sosyal algı veya kişilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarını anlama veya çözme yetisi) ile davranışsal sosyal zekânın (sosyal durumlarda etkililik) birbirinden ayrılmasıydı. Ford ve Tisak (1983) bu çok boyutlu tanımlamayı ve çoklu ölçme araçlarını (öz değerlendirme, öğretmen, akran) kullanarak sosyal zekâyı akademik zekâdan ayırabilmişlerdir. İlâveten sosyal zekâ sosyal davranışları akademik zekâdan daha iyi öngörebilmekteydi. İkinci ilerleme ise doğrulayıcı faktör analizinin kullanılarak çok özellikli, çok metotlu yöntemin tasarlanmasıydı. Bu sayede bu bölünmüş yapıyı incelemek ve değişkenlerinin kafa karıştırmadan hesaplanması mümkün olmuştur (Lievens ve Chan, 2010; Weis ve Süss, 2005).

Yeni yaklaşımlar sosyal zekânın çok boyutluluğuna ve onun akademik zekâdan ayrı olduğuna dair bulgular ortaya koymaya devam etmektedir. Örneğin önceden beri söylenen kavramsal sosyal zekâ ve davranışsal sosyal zekâ ayrımı doğrulanmıştır. Benzer biçimde değişken sosyal zekâ (sosyal bilgiyi yeni durumlara uygulayabilme yetisi, esnekliği) ve kristalize sosyal zekâ (sosyal olaylar hakkında sosyal etik bilgisi, prosedürel ve değişmeyen bilgi) ayrımı da gerçekleşmiştir. Elde edilen bu ortak bulgulara rağmen sosyal zekânın boyutları, tanımlamaları ve ölçme araçları hala pek çok çalışmada farklılıklar gösterebilmektedir (Lievens ve Chan, 2010).

2.4.3. Sosyal Zekânın Boyutları

İlk defa Thorndike (1920) sosyal zekâyı insanları anlama ve yönetme yeteneği ve insan ilişkilerinde bilgece davranma olarak tanımlamıştır. Sosyal zekânın sonraki tanımlamaları başkalarını algılamayı ve anlamayı kilit unsurlar olarak görmüşlerdir. Çoğu sosyal zekâ tanımı sosyal zekânın da aynı akademik zekâ gibi çok boyutlu olduğuna vurgu yapmıştır (Riggio, Messamer ve Throckmorton, 1991). Sosyal zekânın karmaşık yapısının doğal bir sonucu olarak kavramın çok boyutlu bir yapısı olması beklenir. Bununla birlikte tanımlamada yaşanan genel kabul gören bir yaklaşıma ulaşılamaması sosyal zekânın çok boyutlu yapısının belirlenmesinde de gözlenmektedir. Sosyal zekânın çok boyutlu bir yapı

olduğu genel kabul gören bir görüştür. Fakat bu boyutların neler olduğu farklı araştırmacı ve teorisyenlerin üzerinde anlaştıkları bir alan değildir.

Sosyal zekânın tanımlanmasındaki anlaşmazlık psikologların hangi bireysel farklılıkların sosyal zekâ içinde yer aldığı konusunda yaşadıkları anlaşmazlıklara vurgu yapar. Fehr ve Russell (1991) üzerinde uzlaşılan, anlaşılabilir bir ilk örnek kavrama ulaşmanın güçlüğüne dikkat çekmiştir. Kritik özellikleri içine alan ve sosyal zekânın bütün durumlarında geçerli olabilecek bir özellikler seti yoktur. Sosyal zekânın bileşenlerinin bölünebileceği belirli bir sayı da yoktur. Bir yaklaşım başarılı biçimde kullanıldığında yapısal tanımlama aynı fikirde olmayabilmektedir veya araştırma bulgularını teoriye entegre etmek mümkün olmayabilmektedir (Kosmitzki ve John, 1993).

Sosyal zekanın boyutlarını belirlemek için Orlik (1978) geniş çaplı bir literatür taraması yürütmüştür. Bu kapsamda alan yazınında yer alan çok sayıdaki birbiri ile tartışmalı tanımlamayı bir araya getirmiştir. Orlik çalışmasının sonucunda sosyal zekâyı oluşturan yapının beş ana bileşenini tanımlamıştır. Bunlar; diğerlerinin içsel durumlarını ve ruh hallerini algılama, insanlarla genel olarak anlaşabilmek, sosyal yaşamın norm ve kurallarını bilme, karmaşık sosyal durumlara duyarlı olma ve bunları görebilme, diğerlerini manipüle etmek için sosyal teknikleri kullanmadır. Orlik bu beş bileşenden birincisinin yani “diğerlerinin içsel durumlarını ve ruh hallerini algılama” boyutunun Thorndike’ın (1920) ilk tanımlamasındaki “insanları anlamaya” karşılık geldiğini; ikincisinin yani “insanlarla genel olarak anlaşabilmek” boyutunun da Thorndike’ın tanımındaki “bilgece davranma ve yönetmeye” karşılık geldiğini ifade eder (Kosmitzki ve John, 1993; Silvera, Martinussen ve Dahl, 2001).

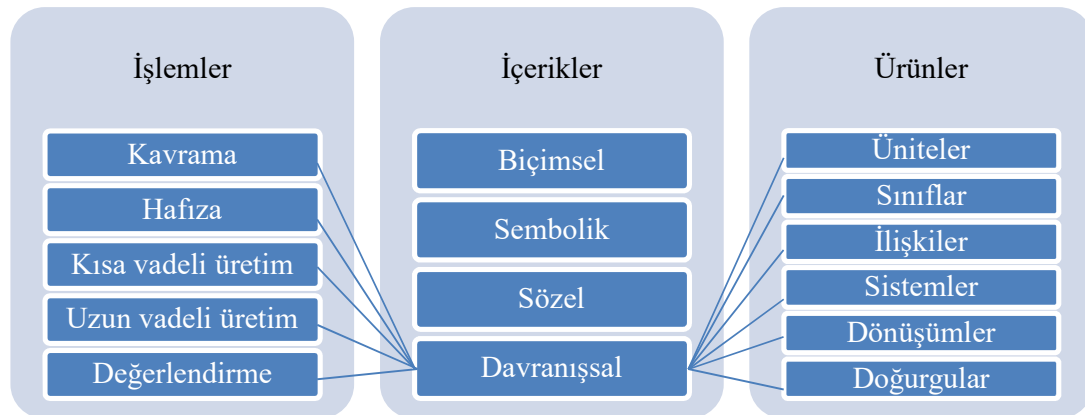
Riggio (1986) önerdiği modelde sosyal zekâ için üç temel beceri belirlemiştir. Bunlar; dışavurumculuk, duyarlılık ve kontroldür. Tablo 2.5’de gösterilen modelde yer alan bu üç temel beceri sözel ve sözel olmayan olmak üzere iki farklı yolla iş görür. Bu nedenle modelde sözel ve sözsüz olmak üzere iki boyut söz konusudur. Üç temel beceriden her biri bu boyutların içinde yer alır. Örneğin sözsüz boyutu belirleyen duygulardır ve beceriler ona göre işlev görür. Bu alanda dışavurumculuk, duygusal dışavurumculuk; duyarlılık, duygusal duyarlılık; kontrol de duygusal kontrol becerisine dönüşür. Sözel iletişim alanı ise oldukça geniştir. Sosyal yaşamın pek çok sürecini kapsar. Bu nedenle sözel alanda temel becerilerin sosyal dışavurumculuk, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol becerilerine dönüştüğü görülür. Sosyal dışavurumculuk sadece sözel konuşma becerisi değildir. O aynı zamanda sosyal etkileşimde diğerlerinin dikkatini toplamayı ve sürdürmeyi de kapsar. Sosyal duyarlılık sözel ifadelerin çözülmesi kadar bilgilerin, sosyal kuralların ve normların da

çözümlemesidir. Bu altı sosyal/iletişim becerisine yüksek düzeyde sahip kişiler sosyal olarak yetkindirler (Riggio, Messamer ve Throckmorton, 1991; Riggio, 1986).

Tablo 2.5. *Temel Sosyal/İletişim Becerileri Boyutları (Riggio, Messamer ve Throckmorton, 1991).*

Beceriler	Boyutlar	
	Sözel	Sözsüz
Dışavurumculuk	<i>Sosyal Dışavurumculuk</i> Sözel olan mesajları kodlama ve diğerleri ile sosyal etkileşime girme becerisi.	<i>Duygusal Dışavurumculuk</i> Sözel olmayan duygusal mesajları kodlama becerisi.
Duyarlılık	<i>Sosyal Duyarlılık</i> Sözel olan mesajları çözme, sosyal norm ve rolleri anlama yetisi.	<i>Duygusal Duyarlılık</i> Sözel olmayan duygusal mesajları çözme becerisi.
Kontrol	<i>Sosyal Kontrol</i> Sosyal yaşamda kendini gösterebilme ve sosyal rolünü iyi oynayabilme yetisi.	<i>Duygusal Kontrol</i> Sözel olan mesajları kodlama ve diğerleri ile sosyal etkileşime girme becerisi.

Literatür incelendiğinde en çok öne çıkan ve en geniş kapsamlı kavramlaştırmanın Guilford (1967) tarafından yapıldığı görülür. Şekil 2.7’de gösterilen zekâ modelinin yapısında işlemler, içerikler ve ürünler olmak üzere üç boyut vardır. İşlemler boyutu zihinsel gereklilikleri tarif eder ve beş bileşenden oluşur. İçerik boyutu görev özellikleri ile ilgilidir ve dört bileşenden meydana gelir. Ürün boyutu ise altı bileşenden oluşur. Her bir bileşen görevle ilgili bir dönütü tarif eder. Model bu üç boyut arasındaki karmaşık etkileşimlere dayanır. Modeldeki davranışsal içerik alanı sosyal zekâyı yansıtır. Davranışsal alan, biçimsel, sembolik ve anlamsal görev içerikleriyle beraberdir. Bu alan sosyal ve genel zekâyı ima eder. Sadece görevlerin içeriğinde farklılaşırlar fakat aynı işlemler ve ürünler arası sınıflandırmayı paylaşırlar. Böylece sosyal zekâ kavrama, kısa vadeli üretim, uzun vadeli üretim, hafıza ve değerlendirme süreçlerinin davranışsal içerikle etkileşiminin çıktılarınıdır (Weis, 2008; Weis ve Süss, 2005).



Şekil 2.7. Guilford'un zekâ modeli (Weis ve Süss, 2005)

2.4.4. Sosyal Zekânın Ölçülmesi

Yüzyıla yakın bir geçmişi olmasına karşın sosyal zekâ araştırmalarının hala yeterli düzeyde olmamasını birtakım nedenlere bağlamak mümkündür. Sosyal zekâ araştırmalarının birbiri ile ilişkili iki nedenden dolayı sıkıntı yaşadığı söylenebilir. Bu zorluklardan ilki yapıyı tanımlama ve açıklamadaki zorluklardır. İkincisi ise sosyal zekânın ölçme araçlarının akademik zekânın ölçme araçlarından yeterince ayırtılamamasıdır. Sosyal zekâ araştırmalarının en büyük problemi yapının tam olarak tanımlanamamış ve ölçülememiş olmasıdır. Sosyal zekâyı ölçmek söz konusu olduğunda Thorndike'in (1920) üzülecek belirttiği gibi işin rengi değişir. Thorndike'a (1920) göre sosyal zekâyı ölçecek test bulmak zordur. Sosyal zekâ kendini çocuk yuvası, oyun alanı, kışlalar, fabrikalar ve satış ofislerinde bolca gösterir fakat standardize edilmiş laboratuvar koşullarında kendini gizler. Sosyal zekâ için insanların tepkileri, tepkilere adaptasyonu, yüzleri, sesleri, jest ve mimikleri ve görünüşleri birer araçtır demiştir (akt. Riggio, Messamer ve Throckmorton, 1991).

Sosyal zekâ ölçümünde yaşanan sıkıntılara rağmen yine de ölçme araçları geliştirildi. Sosyal zekâyı ölçmeye yönelik ilk girişim George Washington Social Intelligence Test, (GWSIT) dir. Bu test sosyal durumları değerlendirme, isimleri ve yüzleri akılda tutma, insan davranışlarını gözlemleme, sözcüklerin ardındaki zihinsel durumu fark etme, yüz ifadesinde zihinsel durumu fark etme, sosyal yaşama dair bilgiler ve mizah duygusu gibi alt testlerden meydana gelmekteydi (Kihlstrom ve Cantor, 2011).

GWSIT'in güvenilirliğine yönelik en ciddi eleştiri soyut zekâ ile çok yüksek düzeyde ilişkili olmasından kaynaklanmıştır. Hunt (1928) GWSIT ile the George Washington University Mental Alertness Test (zekâ testi) arasındaki korelasyonunu ($r = .54$) yüksek bulmuştur. Thorndike ve Stein (1937) ise GWSIT testinin yoğun olarak kelimeler ve düşüncelerle çalışma yetisine dayalı olduğu bunun da sosyal zekânın soyut zekâyı kaymasına neden olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Kihlstrom ve Cantor, 2011).

GWSIT'e başlangıçtaki ilgi patlamasından sonra, bu konudaki çalışmalar ve sosyal zekâyı olan ilgi de 1960'a kadar keskin bir biçimde azalmıştır. Sosyal zekâ Guilford'un (1967) Zekânın Yapısı Modeli ile yeniden ilgi görmeye başladı. Guilford modelde "işlemler", "içerikler" ve "ürünler" olmak üzere üç kategori belirlemiştir. İşlemler kategorisi

kavrama, hafıza, kısa vadeli üretim, uzun vadeli üretim, değerlendirme bileşenlerinden; içerikler boyutu biçimsel, sembolik, anlamsal ve davranış bileşenlerinden; ürünler boyutu ise üniteler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve sonuçlar bileşenlerinden oluşmaktaydı. Bu boyutlar arası olası bütün kombinasyonlara dayalı en az 120 bağımsız entelektüel yetiden oluşan bir model önerdi. Guilford önerdiği sistemi, Thorndike'nin zekâyı üçe ayırdığı sınıflandırmanın genişletilmiş hali olarak tasarlamıştır. Sembolik ve anlamsal içerik soyut zekâyı karşılık gelmekteydi. Biçimsel alan mekanik zekâyı ve davranışsal alan da sosyal zekâyı karşılık geliyordu (Kihlstrom ve Cantor, 2011).

Sosyal zekânın ilk ölçme araçları onun genel zekâdan ayrıştırılmasını güçleştiren sözel ifadelere dayalıydı. Guilford ve onun meslektaşları kendi modelleri doğrultusunda 30 faktörlü bir sosyal zekâ ölçeği geliştirdiler. Bunlardan bazıları sözel ifadeler içermiyordu. Yazarlar ölçeğin sosyal zekâyı akademik zekâdan ayrıştırabildiğini iddia etse de deneysel bulgular bu ayrımı yapamadığı yönündedir (Riggio, Messamer ve Throckmorton, 1991).

Walker ve Foley (1973) sosyal zekâ tanımlamalarından hareketle sosyal zekânın ölçülmesi girişimlerini incelediler. Onlara göre üç genel tür kavramsal tanımlama ve ona dayalı üç ölçme yaklaşımı vardı. Bu yaklaşımlardan ilki sosyal bilgileri doğru biçimde çözümlene becerisine odaklanan yaklaşım, ikincisi sosyal becerileri içeren herhangi bir testte başarılı olmaya odaklanan yaklaşım, üçüncüsü ise etkili sosyal performans veya adaptasyona odaklanan yaklaşımdır (Barnes ve Sternberg, 1989).

Sosyal zekâyı ölçmeye yönelik incelenen ilk yaklaşım olan sosyal bilgileri doğru çözüme, okuma becerisine dayalı tanımlamanın çok uzun bir geçmişi vardır. Bu alanda çok sayıda sözel olmayan iletişimle ilgili psikolojik araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar sözel olmayan iletişimi çözmüş oldukça güvenilir ve uluslararası geçerliliği olan çalışmalardır. Bununla birlikte sosyal bilgilerin çözümlenmesine dayanan yaklaşım büyük bir destek görmemiştir. Bahsedilen çalışmalarda insanların sözsüz iletişim kanallarından gelen sosyal bilgileri çözebildiklerini ortaya koymasına rağmen neden bazı halkların bu bilgileri çözmeye daha fazla sosyal zekâyı sahip olduğunu ortaya koyamamıştır (Ekman, 2003; Barnes ve Sternberg, 1989).

Sosyal zekâyı ölçmeye yönelik ikinci yaklaşımla ilgili olarak Keating (1978) psikometrik gelenekten yararlanıp sosyal becerileri içeren testlerle sosyal zekâ alanını belirlemeye çalışmıştır. Pek çok gelişmiş analiz yöntemleri kullanılmasına rağmen sosyal zekânın alanını belirlemeyi başaramamıştır. Alan net bir biçimde ortaya çıkmamıştır. Sosyal becerileri içeren birtakım ölçme araçlarıyla sosyal zekâyı ölçme yaklaşımı neden

bazı deneklerin daha yüksek puan aldıklarını yani sosyal zekânın altında yatan süreçleri anlamamızı mümkün kılamamıştır (Barnes ve Sternberg, 1989).

Sosyal zekâyı ölçmek için etkili sosyal performans veya adaptasyona odaklanan üçüncü yaklaşımla Ford ve Tisak (1983) sosyal zekâyı ölçmeye çalışmışlardır. Ford ve Tisak (1983) bu yaklaşımla sosyal zekâ alanını belirlemeyi başarmışlardır. Araştırmacılar yaptıkları faktör analizi ile sosyal zekânın farklı boyutlarını ortaya koymayı başarmışlardır. Ölçek istatistikî olarak geçerli ve güvenilirdir. Regresyon analizi sosyal etkililiği öngörme konusunda sosyal zekânın akademik zekâdan daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak sosyal zekânın üç kavramsal tanımlamasından hareketle oluşturulan ölçme modellerinden en çok geçerli olanı ve kabul göreni davranışsal etkililiğe vurgu yapan yaklaşım olmuştur (Barnes ve Sternberg, 1989).

2.5. Liderlik Tarzları ve Sosyal Zekâ ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiler

Araştırma bağımsız değişken olarak ele alınan liderlik, bağımlı değişken olarak belirlenen duygusal zekâ ve aracı değişken olarak incelenen sosyal zekâ kavramları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir çalışmadır. Bu bağlamda ele alınan değişkenlerin kuramsal boyuttaki ilişkilerinin analiz edilmesinde fayda vardır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde de vurgulanacağı gibi kullanılan yöntem olan yapısal eşitlik modellemesi böyle bir ilişkinin irdelenmesini gerekli kılmaktadır. Öyle ki yapısal eşitlik modelli araştırmaların temel amacının, kuramsal olarak belirlenen ilişkilerin test edilmesine yönelik olduğu söylenebilir.

Sosyal zekâ ve duygusal zekâ kavramlarından önce, zekâ denilince bilişsel zekanın başat bir öge olarak ön plana çıktığı görülür. Kısaca akıl diye ifade edilen bilişsel zekâ, bu dönemde erkeklere, liderlere, komutanlara yakıştırılmıştır. Duygular ise aklın karşıtı ve insanın zayıf yanı olarak görülmüş ve fazla önemsenmemiştir. Duygu kadınlara, annelere, sanatçılara, şairlere göreydi. Bu bakış açısı duyguların gücünün tam olarak anlaşılmasını engellemiştir (Atabek, 2000). Duyguları önemsemeyen bakış açısı örgütsel ve yönetsel düzeyde de etkili olmuştur. Özellikle yönetimin bir bilim olarak ortaya çıktığı dönemde, makine gibi çalışan örgütte duygulara yer yoktur. Örgütlerdeki duygular yöneticiler tarafından örgütlerin mantıksal işleyişini aksatan birer çeldirici olarak görülmüşlerdir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002).

Sosyal zekâ ve duygusal zekâ kavramlarının ortaya çıkması ile birlikte ise duyguların örgütler açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğu fark edilmiştir. Çünkü duygular, sanıldığı aksine sadece kişinin kendi iç dünyasında parlayıp sönen hisler değildir. Palmer (2003) duyguların sadece bizim hissettiğimiz şeyler olmadığını, onların

aynı zamanda bir bilgi kaynağı olduklarını savunur. Bu nedenle duygular, tıpkı bilginin yayıldığı gibi yayılır. Adeta bulaşıcı bir özellik gösterir. Örgüt içinde her bir çalışanın duyguları genel anlamda örgütü etkileyebilir. Özellikle liderlerin ruh hali ve davranışları, herkesin ruh halini ve davranışlarını yönlendirir. Huysuz ve acımasız bir yönetici fırsatları görmezden gelen, moral bozucu ve düşük performanslılarla dolu zehirli bir örgüt oluşturabilir. İlham verici, kapsayıcı bir lider ise zorlukları aşılabilen çalışanların olduğu bir örgüt yaratabilir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002).

Genel anlamda bir örgütteki bütün lider takipçi etkileşimlerinin duygusal ve sosyal bir etkinliğin parçası olduğu söylenebilir. Liderin yaklaşımı ne kadar rasyonel olursa olsun lideri izleyenlerin, onun doğrudan veya dolaylı olarak verdiği duygusal ipuçlarına göre hareket ettiği söylenebilir. Ashforth ve Humphrey'in (1995) de ifade ettiği gibi işle ilgili deneyimler duygularla doludur. Lider tam olarak herkesle iletişim halinde olmasa bile liderin etkisi örgütün ikliminde hissedilir. Bu nedenle lider grubun aynı zamanda duygusal rehberidir. Örgüt geneline yayılan duygulara olumlu yön vermek, negatif duyguların yarattığı havayı dağıtmak, liderin görevidir. Lider duygulara hitap eder. Lider, takipçilerinin ruh hallerini etkilemek yoluyla örgütün duygusal ikliminin oluşumuna katkıda bulunur. Bu bağlamda bir liderin duygusal ve sosyal zekâsı örgütü her düzeyde hem doğrudan hem de dolaylı yollardan etkiler (Chrusciel, 2006; Brockert ve Braun, 2000; Goleman, vd., 2002).

Örgüt içindeki duygular yoğun, yıkıcı, motivasyonu azaltan veya motive edici, canlandırıcı, olumlu veya olumsuz olabilir ve herhangi bir kişinin liderlik yeteneklerini zorlayabilir. Duygusal bilgiyi iyi kullanan bir lider örgütün kısa vadede iklimini, uzun vade de kültürünü şekillendirebilir. Duygusal ve sosyal zekâsı yüksek bir lider, kendilerinin ve başkalarının da ruh hallerini ve duyguları anlama ve yönetme becerisine sahiptir. Bu sayede ılımlı ve anlaşma yanlısı bir hava oluşturarak güven ve iş birliği inşa edebilir, çalışanlarla empati kurabilir, sosyal farkındalık oluşturabilir, bilgi paylaşımı ve örgütsel öğrenmeyi geliştirebilir, sağlıklı risk almayı özendirir, kaynakları problemlere odaklanma ve sorun çözmeye yönlendirebilir (Moore, 2007; Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002). Duygusal ve sosyal zekâsı düşük liderler ise korku ve endişeyle dolu bir iklim yaratır. Gerilim ya da dehşete düşmüş çalışanlar kısa vadede çok verimli olabildikleri için, örgütleri iyi sonuçlar verebilir, ama bu duruma asla sürdürülebilir değildir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002).

Örgüt iklimi özellikle değişim ve kriz dönemlerinde liderin duygusal zekâsından çok etkilenir. Ciddi bir yeniden yapılandırma geçiren Kanada sağlık sisteminde düşük duygusal zekâya sahip yöneticilerin çalışanları, duygusal zekâsı yüksek liderleri olan meslektaşlarına oranla üç katından fazla yetersiz hasta bakımı rapor etmişlerdir. Duygusal olarak zeki

yöneticilere sahip hemşireler ise işten çıkarılma sırasındaki gerilimli dönemlerde bile iyi bir duygusal sağlık ve hastalarına bakma becerisinde artış göstermişlerdir (Goleman ve Boyatzis, 2008). Değişim sürecindeki örgütlerde sosyal ve duygusal zekâsı yüksek liderlerin, örgütteki ortak duyguları olumlu bir yönde toplayıp zararlı duyguların yarattığı havayı ortadan kaldıran bir unsur olduğu söylenebilir (Suchy,1999). Bu bağlamda örgütün yeniden yapılandırılması ve organize edilmesi duygusal zekâ alanında yeterli bir liderlik gerektirir. Statükoyu değiştiren ve mükemmelliği bekleyen bir kültürü yaratmak için liderlerin yüksek düzeyde duygusal zekâ öğrenmeleri, geliştirmeleri ve göstermeleri gerekir. Duygusal zekâ liderlere, tüm paydaşlar için yüksek bir başarıya odaklanma, ortak bir vizyon geliştirme, personelin ihtiyaçlarını karşılama, personelin değişim sürecinde yaşadıkları kaybı anlayarak güven ve saygı kültürü yaratma konularında gerekli olan bilinci sunar (Moore, 2009).

Örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için liderlerin duyguları ne derece iyi yönetip yönlendirdikleri, sosyal ve duygusal zekâ düzeyleriyle ilişkilidir. Ahenk, sosyal ve duygusal zekâsı yüksek liderlerde doğal bir niteliktir. Bu liderlerin tutkuları ve coşkulu enerjileri grubun içinde yayılır. Lider, topluluğun duygularının şekillenmesinde, başkalarının izlemesi için duygusal bir ton ve hız belirleyerek önemli bir rol oynar (Gittell, 2001). Sosyal ve duygusal zekâsı yüksel liderlerin olduğu örgütlerde bir çalışan, lider ve kuruma daha yüksek düzeyde güven geliştirirken kendisine olan öz güveni de yükselir. Liderler sosyal ve duygusal zekalarını kullanarak çalışanların takım, şube ve örgütün farklı düzeylerinde kolektif olarak çalışmasına rehberlik edecek örgütsel kimliği yaratabilir. Duygusal zekâsı yüksek bir liderin rehberliği altında çalışanlar huzurludurlar. Fikirleri paylaşır, birbirinden ders alır, birlikte karar verir ve işlerini başarıyla tamamlarlar. Büyük bir değişimin ve belirsizliğin ortasında bile konuya odaklanmalarına yardımcı olan duygusal bir bağ oluştururlar. Belki de en önemlisi, başkalarıyla duygusal bir düzeyde bağlantı kurmaları, işi daha anlamlı hale getirir. İyi yapılmış bir işi tamamlamanın kıvancı ve o anın heyecanı, insanları bir kimsenin tek basına yapamayacağı işleri birlikte yapmaya yönlendirir (Goleman vd., 2002; Gittell, 2001).

1920’de Edward Thorndike bir fabrikadaki en iyi tamirci, sosyal zekâ eksikliğinden dolayı ustabaşı olarak başarısız olabilir demiştir (akt. Goleman ve Boyatzis, 2008). Goleman (2016a) günümüzde üst düzey yöneticiler seçilirken onların bilişsel zekalarına dikkat edilmesine rağmen onları işte tutan ve başarılı yapan şeyin duygusal zekâları olduğunu belirtmiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalar Thorndike ve Goleman’ın görüşlerini doğrular niteliktedir. Sosyal ve duygusal zekâsı yüksek olan liderlerle sosyal ve duygusal zekâsı

düşük olanlar arasında büyük bir performans farkından söz edilebilir. Sosyal ve duygusal zekâ bileşenleri, pek çok sektörde profesyonel yönetici ve liderlerin etkililiğini tahmin edebilmektedir (Boyatzis, 2011; Goleman ve Boyatzis, 2008; Weymes, 2003; Barling, Slater ve Kelloway, 2000; George, 2000; Law, Song ve Wong, 2004).

Kavramlar arasında kuramsal düzeyde ortaya konulmaya çalışılan ilişkileri araştıran çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda liderlik ile sosyal ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiler çeşitli hipotezler aracılığıyla test edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda dönüşümcü liderlik ile duygusal zekâ arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışan pek çok araştırmadan söz edilebilir. Çakar ve Arbak (2003), Duckett ve Macfarlane (2003), Gardner ve Stough (2002), Erkuş ve Günlü, (2008), Sosik ve Megerian (1999), Downey, Papageorgiou ve Stough (2006), Mandell ve Pherwani (2003) duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulgulamış ve yüksek duygusal zekaya sahip yöneticilerin dönüşümcü liderlik konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmektedirler.

Çalışanlar da duygusal zekanın lider etkinliğini belirleyen bir unsur olduğunu düşünmektedir. Örneğin Kerr ve arkadaşları (2006) çalışanların lider etkinliğini ve duygusal yeteneklerini değerlendirdikleri bir çalışmada, duygusal zekâ ve lider etkinliği arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlemiştir. Sivanathan ve Fekken (2002) duygusal zekâsı yüksek olan yöneticilerin astları tarafından dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak algılandıklarını bulmuştur. Boyatzis, Good ve Massa (2012) çakılanların gözlemleri ile ölçülen sosyal zekâ yeterliklerini incelemiştir. Araştırmacılar sosyal zekâ yeterliliklerinin genel zekâ ve kişiliğin ötesinde lider performansını tahmin ettiğini ortaya koymuştur.

Liderlik tarzları ile duygusal zekâ ilişkisini analiz eden araştırmalar da vardır. Acar (2002) duygusal zekânın toplam boyutuyla insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Barling, Slater ve Kelloway (2000) duygusal zekanın liderliğin karizma, bireyselleştirilmiş ilgi ve esin kaynağı olma boyutları üzerinde pozitif ve anlamlı etkileri olduğunu bulmuştur.

Sosyal ve duygusal zekanın liderlik performansı üzerindeki etkisini araştıran Williams (2008) duygusal ve sosyal zekâ bileşenlerinin, seçkin olarak tanımlanan müdürlerle vasat olarak tanımlanan müdürleri ayıran temel özellikler olduğunu keşfetmiştir. Stone, Parker ve Wood (2005) üst grupta yer alan müdür ve müdür yardımcılarının genel duygusal zekâ ve duygusal zekanın alt ölçeklerinden aldıkları puanların alt grupta yer alan müdür ve müdür yardımcılarında yüksek olduğunu bulmuşlardır. Boyatzis ve Ratti (2009) sosyal ve duygusal zekanın liderlik bileşenlerini etkileyebildiğini ortaya koymuştur. Kobe,

Palmon ve Rickers (2001) hem sosyal zekanın hem de duygusal zekanın liderlik deneyimlerinin bir parçası olduğunu, sosyal zekanın ve duygusal zekanın liderlikteki varyansı açıklamada etkili olduğunu bulgulamıştır. Moore (2007) okul yöneticilerinin birkaç hafta süren eğitim çalışmasından sonra duygusal zekâ düzeylerini geliştirdiklerini ve bu gelişimin performansları üzerinde olumlu etki yarattığını bulgulamıştır. Leban ve Zulauf (2004) duygusal zekanın proje yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına önemli katkılar sağladığını ve bu katkının da proje performansını artırdığını bulmuştur.

Sosyal ve duygusal zekanın yöneticilerin etkililiğini yordayan önemli bir değişken olduğu daha önce vurgulanmıştı (Boyatzis, 2011; Goleman ve Boyatzis, 2008; Weymes, 2003; Barling vd., 2000; George, 2000; Law vd., 2004). Bu bağlamda etkili bir okul yöneticisinin sosyal ve duygusal zekasının gelişmiş olması beklenmelidir. Farklı araştırmacıların da vurguladığı gibi sosyal ve duygusal zekâ, yüksek performans gösteren bir okul ile düşük performans gösteren bir okul arasındaki fark olabilir (Beavers, 2005; Buntrock, 2008; Fullan, 2001; Moss, 2008; Moore, 2009, Patti, 2007). Okul yöneticisinin, kendi duygularını anlayıp pozitif bir şekilde ifade etmesi ve astlarının duygularını anlayıp önemsemesi ve duyarlılık göstermesi okulun başarısına daha fazla katkıda bulunabilir. Fakat ebeveynler, öğrenciler ve personel de dahil olmak üzere tüm paydaşların duygularını anlama ve kendi duygularını tanımayı ve yönetmeyi öğrenmek zorlu görevlerdir (Sala, 2001). Patti (2007) birçok okul yöneticisinin duygularla başa çıkmayı ve çatışmayı öğrenmek için ek desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Neyse ki etkili bir okul liderliği için gerekli olan sosyal ve duygusal yeterliliklerin geliştirilebilir yetkinlikler olduğu gerek kuramsal anlamda gerekse uygulamalarla ortaya konulmuştur.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Liderlik Tarzları ile İlgili Araştırmalar

Alanyazını incelendiğinde liderliği Bolman ve Deal'in (1991) dörtlü liderlik çerçevesi bağlamında değerlendiren pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulgularının üç gruba ayrılacağı görülür. Bunlar liderlikle diğer değişkenlerin ilişkisine dair olanlar, dörtlü liderlik çerçevelerinden hangisi veya hangilerinin daha fazla kullanıldığına odaklananlar ve son olarak da kullanılan liderlik tarzının kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair olanlar şeklinde gruplandırılabilir. Liderlikle ilgili araştırmalar ele alınırken bu gruplandırma esas alınacak ve öncelikle dörtlü liderlik çerçevesi ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerin araştırıldığı çalışmalara yer verilecektir.

2.6.1.1. Liderlik tarzları ile ilgili yapılmış ilişkisel araştırmalar. Bolman ve Deal (1991) dörtlü liderlik çerçevesi ile etkili yöneticilik ve liderlik arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, yöneticilerin iyi yöneticiler ve iyi liderler olarak ayrıldıklarını gözlemlemişlerdir. Dörtlü liderlik çerçeveleri yönetici ve lider olarak etkililiği tahmin edebilmekte fakat yönetsel etkililik ve etkili liderlik için farklı yapılar ortaya koymaktadır. Yapısal çerçeve yönetsel etkililiği en iyi tahmin eden liderlik çerçevesi iken liderlik etkililiğinin yordanmasında ise en kötü çerçevedir. Yapısal çerçevede gözlemlenen durumun tersi bir durum sembolik çerçeve için gözlemlenmiştir. Sembolik çerçeve yönetsel etkililiği en kötü yordayan, liderlik etkililiğini ise en iyi yordayan çerçeve olmuştur. Politik ve insan kaynakları çerçeveleri ise hem yönetsel etkililiği hem de etkili liderliği öngörebilmektedir. Bununla birlikte politik çerçeve etkili yöneticiliği ve liderliği yordamada insan kaynakları çerçevesine oranla daha güçlüdür.

Sasnett ve Ross (2007) Sağlık Bilgi Yönetimi Programı yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada yönetsel etkililik algısının yapısal, politik ve sembolik liderlik tarzları ile ilgili olduğunu bulgulamışlardır. Yapısal, politik ve sembolik liderlik tarzlarının kullanımına ilişkin algılar, yönetimsel performansın öz değerlendirmesinde doğrudan etkiye sahiptir. Yapısal beceriler sürekli olarak politik ve sembolik becerilerden daha yüksek puan almıştır ancak her üçü çerçevedeki beceriler de katılımcılar tarafından yönetimsel etkililikle ilgili olarak değerlendirilmiştir. İnsan kaynakları çerçevesi ile yönetimsel etkililik algısı arasında ise anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Aynı çalışmada etkin yönetim algısından farklı olarak etkili liderlik algısı tüm liderlik çerçeveleri ile ilişkili olarak bulgulanmıştır. Etkin liderlik algısının içinde etkin yönetim algısında olmayan insan kaynağı çerçevesinin de yer alması bu çalışmanın dikkat çeken bir bulgusudur.

Joo (2014) dörtlü liderlik çerçeveleri ile etkili liderlik ve örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, çoklu liderlik yaklaşımını ( veya daha fazla liderlik yaklaşımını birlikte kullanabilen liderler) benimseyen liderlerin etkili liderler olarak algılandıklarını bulgulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sembolik çerçeve ve politik çerçeve ile örgüt ikliminin “yakınlık” boyutu; yapısal çerçeve ile örgüt iklimin “retim vurgusu” boyutu; insan kaynağı çerçevesi ile de örgüt ikliminin “değerlendirme” boyutu arasında korelasyonel olarak pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Bu ilişkilerden en güçlüsü de insan kaynağı çerçevesi ile örgüt ikliminin değerlendirme boyutu arasında olan ilişkidir. Araştırmacı yapmış olduğu çoklu regresyon analizleri sonucunda insan kaynakları çerçevesinin, örgüt ikliminin “değerlendirme” boyutunun; sembolik çerçevenin, örgüt

ikliminin yakınlık boyutunun; yapısal çerçevenin ise örgüt ikliminin üretim vurgusu boyutunun önemli birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Shirbagi (2007) örgütsel bağlılık ile dörtlü liderlik çerçeveleri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında örgütsel bağlılığın üç bileşeni (duygusal, normatif ve süreklilik) ile yapısal, politik ve sembolik liderlik tarzları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulgulamıştır. İnsan kaynakları çerçevesi ile duygusal bağlılık arasında ise anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Pritchett (2006) yöneticilerin birden çok çerçeveyi birlikte kullandıkları durumda akademik liderin dışsal ve genel iş tatminin bundan olumlu yönde etkilendiğini bulgulamıştır. Higgins (2008) yöneticilerin çoklu çerçeve kullanımları ile genel iş doyumunu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Gözlemlenen bu ilişkinin yanı sıra çoklu çerçeve kullanan yöneticiler tek çerçeve kullanan yöneticilere göre liderlik etkililikleri çok daha fazladır. Benzer biçimde Pennix (2009) yüksek performans sergileyen okullarda çoklu çerçeve kullanım oranının düşük performans sergileyen okullardan anlamlı olarak daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides (2010) müdürlerin liderlik tarzlarının öğrencilerin akademik başarısına etkisini inceledikleri çalışmalarında, müdürlerin uyguladığı insan kaynağına yönelik liderlik tarzının öğrencilerin akademik başarısını hem doğrudan hem de sınıf kültürü üzerinde dolaylı olarak ve pozitif yönde etkilediğini bulgulamışlardır.

Arslan ve Uslu (2014) öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında “edilgen öğrenme” stili ile yapısal, insan kaynağı, politik, sembolik liderlik tarzları arasında anlamlı ve negatif ilişkiler bulgulamışlardır. Diğer öğrenme stilleri (katılımcı, çekingen, rekabetçi, işbirlikli, bağımsız) ile yapısal, insan kaynağı, politik, sembolik liderlik tarzları arasında ise anlamlı ve pozitif ilişkiler ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar öğrenme stillerinin birlikte yapısal liderliğin %43’ünü yordadığını; bağımlı öğrenme, bağımsız öğrenme ve katılımcı öğrenme stillerinin yapısal perspektif üzerinde diğer öğrenme stillerine göre daha fazla yordama gücüne sahip olduğunu bulgulamışlardır. Öğrenme stilleri birlikte insan kaynağına yönelik liderliğin %42’sini yordamaktadır. Bağımsız öğrenme, işbirlikli öğrenme ve bağımlı öğrenme stillerinin diğer öğrenme stillerine oranla liderlik yönelimlerinden insan kaynağı perspektifini yordama güçleri daha fazladır. Öğrenme stilleri birlikte liderlik yönelimlerinden politik çerçevenin %32’sini yordamaktadır. Bağımsız öğrenme, işbirlikli öğrenme ve katılımcı öğrenme stillerinin politik perspektif üzerinde yordama gücü daha fazladır. Liderlik yönelimlerinden sembolik perspektif’in %31’i öğrenme stilleri tarafından

yordanmaktadır. Bağımsız öğrenme, işbirlikli öğrenme ve katılımcı öğrenme stilleri sembolik perspektifin en güçlü yordayıcılarıdır.

Özmen ve Şentürk (2018) ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin liderlik yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile belirtilen liderlik yönelimleri (yapısal, insan kaynağı, politik, sembolik) arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiler genel olarak orta düzeyli ilişkiler olup ilişkinin yönü doğrusal niteliktedir. Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik liderliğe olan yönelimleri, öğretmenlerin yardımlaşma düzeyleri, vicdanlılık düzeyleri ve sivil erdem düzeylerini arttırmaktadır. Bununla birlikte yöneticiler politik liderliğe daha fazla yöneldiklerinde ise öğretmenlerin centilmenlik alt boyutu düşük düzeyde de olsa bir artış göstermektedir.

Özmutlu (2008) dörtlü liderlik çerçeveleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, yaratıcılık düzeyleri ile yapısal çerçeve, insan kaynağı çerçevesi, politik çerçeve ve sembolik çerçeve arasında ilişkinin olduğunu bulgulamıştır. Araştırmacı yaptığı regresyon analizi sonucunda yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve alt boyutlarının, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkili bir açıklayıcı olduğunu gözlemlemiştir. Politik çerçeve alt boyutunun ise yaratıcılık puanlarını açıklamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı raporlanmıştır.

Tanrıögen, Baştürk ve Başer (2014b) müdürlerin liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğretmen algılarına göre müdürlerin yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasında anlamlı ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. En yüksek ilişki yapısal ve politik liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasında gözlemlenmiştir. Örgüt kültürü ve sembolik boyut arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. İnsan kaynaklı liderlik davranışları örgüt kültürünün destek, başarı ve görev boyutlarıyla ilişkili çıkmıştır ve bu ilişkiler pozitif yöndedir. İnsan kaynaklı liderlik davranışları ile örgüt kültürünün bürokrasi boyutu arasında ilişki çıkmamıştır. Liderlik tarzlarının boyutları ve örgüt kültürünün boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek ilişkinin insan kaynaklı liderlik davranışları ve başarı kültürü arasında olduğu görülmektedir. İnsan kaynaklı liderlik davranışları ve başarı kültüründen sonra en yüksek ikinci ilişki insan kaynaklı liderlik davranışları ve destek kültürü boyutları arasında gözlemlenen pozitif ilişkidir.

2.6.1.2. Liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili yapılmış araştırmalar. Alanyazını incelendiğinde liderlik tarzlarının öncelikli kullanımına, kullanım sıklığına, birlikte veya

ayrı kullanımına odaklanan çeşitli araştırmalar görmek mümkündür. Bu bölümde bu araştırmaların bulgularına yer verilecektir.

Monahan ve Shah (2011) rektörlerin liderlik tarzlarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları araştırmada rektörlerce en çok kullanılan liderlik tarzının “insan kaynakları” en az kullanılan ise “politik” liderlik tarzı olduğunu bulgulamışlardır. Araştırmacılar liderlik çerçevelerin hiçbirini dikkate almayanların oranını %13, tek bir çerçeveyi kullananların oranını %20,9, çerçeveleri ikili çiftler biçimde kullananların oranını %22,4, üç çerçeveyi veya dördünü birden kullananların oranını ise %43,7 olarak hesaplamışlardır.

Sasnett ve Ross (2007) yaptıkları araştırmada sağlık bilgi yönetimi direktörlerinin en çok insan kaynakları ve yapısal çerçeveyi kullandığını, politik ve sembolik çerçeveleri daha az kullandıklarını bulgulamışlardır. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu (yüzde 67,2) iki veya daha az çerçeveyi (Çoğunlukla yapısal ve insan kaynağı çerçeveleri) kullandıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak daha fazla çerçevede ustalaşan yöneticiler, kendilerini daha az sayıda çerçevede ustalaşanlardan daha etkili yöneticiler olarak değerlendirmişlerdir.

Pritchett (2006) akademik liderlerin algısına göre dekanların liderlik tarzlarının akademik liderlerin iş memnuniyetine etkisini incelediği araştırmasında, akademik liderlerin %28,4’ü dekanların tek bir liderlik çerçevesini kullandığını yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu düşüncede olanlar liderlerin genellikle yapısal veya politik liderlik çerçevesini kullandığı yönünde görüş bildirmiştir. Akademik liderlerin %34’ü dekanların iki liderlik çerçevesini birlikte kullandığı görüşündedir. Bu görüşte olanlar genellikle insan kaynağı ve sembolik liderlik çerçevelerinin birlikte kullanıldığını belirtmişlerdir. Son olarak akademik liderlerin %35,1’i yöneticilerinin çoklu liderlik çerçevelerini kullandığı görüşündedir. En çok birlikte kullanılanlar liderlik tarzları ise insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik çerçevelerdir. Akademik liderlerin algılarına göre dekanların en çok kullandığı liderlik tarzı politik liderlikken en az kullandıkları ise yapısal liderlik tarzıdır.

Liderlik tarzlarının kullanım yoğunluğu ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde genellikle insan kaynağı çerçevesinin birinci sırada olduğunu görmek mümkündür. Greenwood (2008) insan kaynakları çerçevesinin hem bölüm başkanlarının hem de dekanların tercih ettiği liderlik tarzı olduğunu bulgulamıştır. Sypawka (2008) dekanların en çok kullandıkları liderlik çerçevelerini sırasıyla insan kaynağı, yapısal, sembolik ve politik olarak sıralamıştır. Guidry (2007) kadın dekanların en çok kullandığı liderlik çerçevesinin insan kaynağı, en az kullandıkları tarzın ise politik çerçeve olduğunu bulmuştur. Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014a) ilköğretim okulu müdürlerinin kendi algılarına göre liderlik çerçevelerini sırasıyla insan kaynaklı, yapısal, politik ve sembolik liderlik olarak

sıralamıştır. Pennix (2009) yaptığı araştırmada küçük okul yöneticilerinin orta ölçekli okul yöneticilerine nazaran çok daha fazla insan kaynaklı çerçeveyi kullandıklarını rapor etmektedir. Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014b) öğretmenlere göre ilköğretim okulları müdürlerinin en çok tercih ettikleri liderlik davranışının insan kaynaklı liderlik olduğunu bulgulamışlardır. Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin en az kullandıkları liderlik tarzı ise sembolik liderliktir. Messer (2002) müdürlerin en çok insan kaynağı çerçevesini kullandığını bulgulamıştır. İnsan kaynağını çerçevesini yapısal çerçeve, sembolik ve politik çerçeveler takip etmektedir. Müdürlerin çoklu çerçeve kullanım oranı %60 olarak belirlenmiştir. Goldsmith (2005) en çok kullanılan liderlik tarzının insan kaynakları çerçevesi olduğunu, sembolik, politik çerçevelerin onu takip ettiğini; en az kullanılan tarzın ise yapısal çerçeve olduğunu bulgulamıştır. Kotti (2008) liderlik tarzlarının kullanım sıklığını insan kaynağı, sembolik, yapısal ve politik çerçeveler olarak sıralamıştır. Dereli'nin (2003) yaptığı araştırmada müdürler en çok insan kaynağı liderlik davranışını gösterdiklerini düşünmektedirler. Benzer biçimde öğretmenler de müdürlerin en çok insan kaynağı liderlik tarzını uyguladığını yönünde görüş bildirmişlerdir. Harrell (2006) ve Gagliardo (2006) liderlik tarzlarının kullanım sıklığını insan kaynağı, yapısal, politik ve sembolik olarak sıralamıştır. Baker (2008) yaptığı çalışmada yöneticilerin en çok insan kaynaklı liderlik tarzını daha sonra sırasıyla yapısal, sembolik ve politik liderlik davranışlarını tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Alanyazınında insan kaynağı çerçevesinin dışında en çok kullanılan liderlik tarzının yapısal çerçeve olduğu söylenebilir. Higgins (2008) yapısal çerçevenin yöneticilerin en çok tercih ettikleri çerçeve olduğunu bulgulamıştır. Bunu sırasıyla insan kaynağı, politik ve sembolik çerçeveler izlemektedir. Al-Omari (2013) öğretmen algılarına göre müdürlerin kullandıkları liderlik tarzlarını yapısal, politik, insan kaynağı ve sembolik olarak sıralanmaktadır. Özmen ve Şentürk (2018) en çok kullanılan liderlik tarzının yapısal, en az kullanılan tarzın ise sembolik liderlik tarzı olduğunu bulgulamışlardır. Dias (2009) yaptığı araştırmada yöneticilerin en çok yapısal liderlik davranışları gösterdiğini bunu insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik davranışlarının takip ettiğini ifade etmiştir. Tripuraneni (2010) araştırmasında yöneticiler tarafından sırasıyla yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik davranışlarının tercih edildiğini bulmuştur.

Kullanım sıklığı açısından insan kaynakları ve yapısal çerçevenin dışında liderlik tarzlarını görmek de mümkündür. Örneğin Tedesco (2004) K-12 okul yöneticilerinin en çok kullandıkları liderlik tarzlarını politik, yapısal, insan kaynakları ve sembolik olarak sıralamıştır. Joo (2014) yaptığı araştırmada başkan yardımcılarını kendilerinin en çok

sembolik ve yapısal liderlik çerçevesini kullandıkları yönde görüş bildirmişlerdir. İnsan kaynağı ve politik liderlik çerçeveleri ise en az kullanılan tarzlardır.

2.6.1.3. Liderlik tarzına kişisel özelliklerin etkisine dair yapılmış araştırmalar.

Liderlik tarzları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde kişisel özelliklerin de kullanılan liderlik tarzları üzerinde etkili olabileceği görülmektedir. Bu bölümde liderlik tarzları üzerinde etkili olan kişisel özelliklere dair bulgulara yer verilecektir.

Cinsiyet değişkeni açısından liderlik tarzlarının kullanımına dair sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeninin çok da etkili olmadığı söylenebilir. Monahan ve Shah (2011) yaptıkları araştırmada liderlik çerçeveleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bununla birlikte kadın yöneticilerin erkeklere oranla daha çok (%7,6) yapısal çerçeveyi kullandıkları; erkek yöneticilerin de kadınlara oranla insan kaynakları çerçevesini daha fazla (%5,3) kullandıklarını bulgulamışlardır. Ayrıca erkeklerin yapısal ve insan kaynakları çerçevelerini birlikte sıklıkla kullandıkları ifade edilmektedir. Karataş (2017) öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile liderlik yönelimleri ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Bolman ve Deal (1991) kadın ve erkeklerin meslektaşlarının nasıl etkili bir lider ve yönetici oldukları yönünde görüş bildirdikleri ifadelerde cinsiyet değişkeni açısından bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. İlaveten kadın yöneticiler kendilerini hiçbir çerçevede yüksek ya da düşük olarak görüş bildirmemişlerdir. Joo (2014) cinsiyet değişkeni açısından liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili sonuçlarda anlamlı bir farklılık gözlemlememiştir. Özmutlu (2008) cinsiyet değişkenleri açısından kullanılan liderlik çerçevesinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Cinsiyet değişkeninin liderlik tarzları üzerinde etkili olduğuna dair araştırma sonuçlarına rastlamak da mümkündür. Al-Omari (2013) cinsiyet değişkeni açısından algılanan liderlik tarzları arasında anlamlı farklar gözlemlemiştir. Dört liderlik çerçevesinin dördünde de erkeklerin ortalamaları kadınlardan yüksektir. Pennix (2009) ise kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre insan kaynağı çerçevesini daha fazla kullandıklarını ifade etmektedir.

Mesleki deneyim de liderlik tarzları üzerinde etkili olabileceği düşünülmüş ve incelenmiş bir kişisel değişkendir. Al-Omari (2013) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlik deneyimi (kısa, orta, uzun) değişkeni açısından yapısal, insan kaynağı ve politik liderlik çerçevelerinde anlamlı farklar gözlemlemiştir. Öğretmenlik deneyimi az olanların ortalamaları üç liderlik boyutunda da orta ve uzun mesleki deneyime sahip olanlardan yüksektir. Dereli (2003) 15 yıl ve üzeri çalışma deneyimi olan müdürler bütün çerçevelerde daha düşük puanlar sergilediğini bulgulamıştır. Öğretmenler ise deneyim kazandıkça

müdürlere bütün çerçevelerde daha yüksek puanlar vermektedirler. Messer (2002) müdürlükte geçirilen sürenin çerçeve kullanımı üzerinde etkili olduğunu bulgulamıştır. 8-11 yıldır müdürlük yapanlar 0-3 yıldır müdürlük yapanlara oranla çoklu çerçeveyi daha sıklıkla kullanmaktadırlar. 0-3 yıl arası deneyimi olanlar 12-15 yıl arası müdürlük yapan meslektaşlarına oranla yapısalcı liderliği daha çok kullanmaktadırlar.

Deneyim açısından liderlik tarzlarının kullanımında anlamlı farklar gözlemleyen çalışmalar da vardır. Sypawka (2008) bölüm başkanı olarak geçirilen sürenin kullanılan liderlik çerçevesini etkilemediğini ifade etmektedir. Sasnett ve Ross (2007) mevcut görev ve yöneticilik süresi açısından yönetici etkililiği, lider etkililiği ve çerçeveleri kullanma ustalığı değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Joo (2014) mesleki deneyim ve yönetim tecrübesi gibi kişisel değişkenlerin liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili sonuçlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığını raporlamaktadır. Sypawka'ya (2008) göre eğitim dışı iş tecrübesi deneyimlerine göre kullanılan liderlik çerçeveleri arasında fark yoktur. Guidry (2007) görevde geçirilen süre değişkeni açısından kullanılan liderlik çerçevesinin farklılaşmadığını raporlamaktadır.

Liderlik tarzları üzerine etkisi araştırılan kişisel değişkenlerden biri de eğitim düzeyidir. Sypawka'ya (2008) göre eğitim düzeyi kullanılan liderlik çerçevesinde anlamlı fark yaratmamaktadır. Karataş (2017) öğrencilerin sınıf değişkenine göre liderlik yönelimleri ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini bulmuştur. Guidry (2007) eğitim geçmişi değişkeni açısından kullanılan liderlik çerçevesinde anlamlı bir farkın olmadığını gözlemlemiştir. Özmutlu (2008) sınıf, bölüm, anne öğrenim düzeyi değişkenleri açısından kullanılan liderlik çerçevesinde anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Joo (2014) akademik yeterlilik değişkeni açısından liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili sonuçlarda anlamlı bir farklılık gözlemlememiştir.

Yaş değişkeninin liderlik tarzları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda da anlamlı farklılıklara rastlanmadığı söylenebilir. Monahan ve Shah (2011) liderlik tarzları ile yaş arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Karataş (2017) öğrencilerin liderlik yönelimleri ölçeğine verdikleri cevapları incelendiğinde yaş değişkenine göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlememiştir. Joo (2014) yaş değişkeni açısından liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili sonuçlarda anlamlı bir farklılık bulgulamamıştır. Guidry (2007) de yaş değişkeni açısından kullanılan liderlik çerçevesinde anlamlı bir farklılık tespit edememiştir.

Çok sık olmasa da yukarıda incelenen kişisel değişkenlerin dışında liderlik tarzları üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin de incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür.

Monahan ve Shah'a (2011) göre liderlik tarzlarının kullanımı ile kurumun kamu veya özele ait olması arasında anlamlı bir fark yoktur. Joo (2014) mevcut konum değişkeni açısından liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili sonuçlarda anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Guidry'ye (2007) göre uzman oldukları alan değişkeni açısından kullanılan liderlik çerçevesinde anlamlı bir farklılık yoktur. Liderlik tarzları ile etnik köken arasında, liderlik tarzları ile medeni durum arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Monahan ve Shah, 2011; Guidry, 2007).

Karataş (2017) öğrencilerin spor geçmişi ile yapısal liderlik ve politik liderlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulmuştur. 7-9 yıl arası spor geçmişi olanlar yapısal liderlik anlamında diğer gruplardan daha üstünken politik liderlikte ise 13 yıl ve üzeri spor geçmişi olan bireyler diğer gruplardan daha üstün bulunmuştur. Monahan ve Shah (2011) liderlik tarzları ile kayıtlı öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Daha çok öğrencinin olduğu kurumların liderleri hiçbir çerçeveyi kullanmama ve ikili çerçeve çiftlerini kullanma konusunda daha düşük ortalama bildirmişlerdir. Pennix'e (2009) göre kırsal kesimlerde yöneticiler yerel yöneticilere göre politik çerçeveyi anlamlı olarak daha fazla kullanma eğilimindedirler. Küçük okul yöneticileri orta ölçekli okul yöneticilerine nazaran anlamlı olarak insan kaynağı çerçevesini kullanmaktadır. Çoklu çerçeve kullanımı 0-5 yıllık yönetim deneyimi olan küçük kırsal okullardaki kadın yönetici eğilimlidir.

2.6.2. Sosyal Zekâ ile İlgili Araştırmalar

Sosyal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulguları iki kategoride özetlemenin mümkün olduğu görülür. Bunlardan ilki sosyal zekanın ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerle alakalı araştırma bulguları, ikincisi ise sosyal zekayı etkileyen kişisel değişkenlere göre sosyal zekanın farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili araştırma bulgularıdır. Bu kapsamda öncelikle ilgili olabileceği düşünülen değişkenlerle sosyal zekâ arasında ilişkilere dair bulgulara yer verilecektir.

2.6.2.1. Sosyal zekâ ile ilgili yapılmış ilişkisel araştırmalar. Birknerová, Frankovský ve Zbihlejšová (2013) sosyal zekâ ile öğretmenlerin temel kişilik özellikleri arasındaki bağlantıları belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, sosyal zekâ faktörlerinin öğretmenlerin kişilik özelliklerine bağlı olduğunu gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre nevrozluğun özellikle sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında sosyal zekâ seviyesini düşürdüğü görülmüştür. Tam tersine sosyal zekâ dışa dönüklük, açıklık, dürüstlük ve uzlaşmacılık ile pozitif yönde ilişkilidir. Buna benzer bir sonucu Hampela, Weisb, Hiller

ve Witthöfta'nın (2011) sosyal kaygı ile sosyal zekâ arasında negatif yönlü ilişki bulguladığı araştırmada da görmek mümkündür.

Jeloudar ve Yunus (2011) Malezya'daki devlet ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sosyal zekâ seviyeleri ile kullandıkları sınıf disiplini stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin sosyal zekâsı ile altı sınıf disiplin stratejisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal zekâları ile sınıf disiplini stratejileri olan tanınma, hissettirme, tartışma, katılım yöntemleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak saldırganlık ve ceza ile öğretmenlerin sosyal zekâları arasında olumsuz ve orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Jeloudar ve Yunus'un (2011) bulgusu Albrecht'in (2006) öğretmenlerin sınıf içi davranış yönetiminde oynadığı önemli rol için sosyal zekanın gerekli olduğu bulgusu; Marzano, Marzano ve Pickering'in (2003) sosyal olarak zeki olan öğretmenlerin tartışma, hissettirme, tanıma ve katılım gibi teknikleri uygulama konularında daha yeterli oldukları bulgusu; Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Charpentier, Caprara, ve Pastorelli'nin (1999) sosyal zekanın okulda saldırganlık ile negatif bir ilişkisi olduğu bulguları ile paralellik göstermektedir. Benzer sonuçları olan bir araştırma da Juchniewicz'in (2010) etkili sosyal beceriler gösteren öğretmenlerin etkili öğretmenler olarak algılandığı sonucuna ulaştığı araştırmasıdır.

Jeloudar ve Goodarzi (2012) iş doyumunu ile sosyal zekâ arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin sosyal zekâsı ile iş doyumunun altı boyutu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulgulamışlardır. İş doyumunun boyutları olan işin niteliği, denetçilere yönelik tutumlar, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, terfi etme olanakları, maaş, çalışma ortamı değişkenlerinin hepsi sosyal zekâ ve onun boyutları olan sosyal bilgi, sosyal farkındalık ve sosyal beceri ile pozitif ve anlamlı olarak ilişkilidir. Karadoğan (2010) yöneticilerin sosyal zekâ seviyelerinin çalışanların iş doyumuna etkisinin incelendiği araştırmada yöneticiler sosyal zekâ bakımından kendilerini orta düzeyin biraz üstünde yeterli görürken çalışanlar yöneticileri orta düzeyde yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Çalışanların iş doyumları üzerinde sosyal zekanın, sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık boyutları etki göstermekte; sosyal beceri boyutu etki göstermemektedir. Abul (2015) da benzer biçimde sosyal zekâ ile iş yaşam kalitesi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulgulamış, sosyal zekâ düzeyi arttıkça algılanan iş yaşam kalitesinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Yeh (2013) zihinsel becerilerin ve yönetimin sosyal zekâyı açıklamada önemli rol oynayabileceği hipotezinden yola çıktığı araştırmasında zihinsel becerilerin yönetsel fonksiyonlarla güçlü biçimde ilişki olduğunu fakat sosyal zekâ üzerinde sadece zihinsel

becerilerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada bağımsız değişkenler olan zihinsel beceriler ve yönetme fonksiyonu birbirlerini etkilerken bağımlı değişken olan sosyal zekâ üzerinde sadece zihinsel beceriler doğrudan etkili olduğu bulgulanmıştır. Zihinsel beceriler sosyal zekadaki varyansın %13,69'unu açıklamaktadır. Bunun yanı sıra yaş ilerledikçe sosyal zekâ üzerinde zihinsel becerilerin yönetimden daha etkili olacağına dair bulgular da gözlemlenmiştir.

Kobe, Palmon ve Rickers (2001) araştırmalarında duygusal zekâ, sosyal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre duygusal zekâ, sosyal zekâ ve liderlik birbirleriyle pozitif olarak ilişkilidir. Regrasyon analizi hem duygusal zekanın hem de sosyal zekanın liderlik üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte sosyal zekanın liderlik üzerindeki etkisinin duygusal zekadan daha fazla olduğunu da bulgulanmıştır. Wessel, Larin, Benson, Brown, Ploeg, Williams ve Martin (2008) hemşirelik ve fizik tedavi bölümü öğrencilerinin sosyal zekâları ile liderlik, yardımseverlik ve ahlak anlayışları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışma sosyal zekâ ile liderlik arasında pozitif ilişkiyi ortaya koymuştur. Ayrıca sosyal zekanın, yardımseverliğin önemli bir yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Sosyal zekanın ahlaki değerlerle bir ilişkisi bulunmamıştır. Gilbert (1994) araştırmasında sosyal zekâ ve sosyal bilgi yapılarının, bilişsel becerilerin ötesinde, lider etkinliğini ve örgütsel seviyeyi anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir. Buna ek olarak liderlerin çevrenin sosyal unsurlarının işlevsel faydalarını arama yetenekleri etkililiği ve örgütsel seviyeyi öngörmektedir.

Hooda, Sharma ve Yadava (2009) psikolojik sağlık ile sosyal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar gerçekleştirdikleri korelasyon analizi ile psikolojik sağlığın bileşenleri olan yaşam doyumu ve mutluluk ile sosyal zekanın altı faktörü (iş birliği, güven, duyarlılık, zarafet, mizah anlayışı ve hafıza) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler ortaya koymuşlardır. Psikolojik sağlığın diğer bir boyutu olan iyimserlik ise sosyal zekanın iş birliği, güven, nezaket boyutları ile pozitif yönlü ilişki içindeyken sosyal zekanın hafıza boyutu ile negatif yönlü ilişki içindedir. Doğan ve Çetin (2008) sosyal zekâ ile depresyon arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal zekanın alt boyutları olan sosyal bilgi boyutu ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Sosyal zekanın geneli ve alt boyutları olan sosyal beceri, sosyal farkındalık boyutları ile depresyon arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal zekâ ve onun alt boyutları olan sosyal beceri ve sosyal farkındalık düzeylerine ait puanları yükseldikçe depresyon düzeyleri düşmüştür. Doğan (2006) sosyal zekâ ile depresyon arasında negatif bir korelasyon olduğunu bulgulanmış ve sosyal zekâ ile çevre tarafından

sevilme, ebeveyn tutumu ve iyimserlik arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulurken yalnızlık arasında ise negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur.

Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg ve Ahlbom (1999) sosyal zekâ ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında dolaylı saldırganlığın, incelenen her yaş grubunda sosyal zekâ ile pozitif ve anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Doğrudan saldırganlığın türleri olan fiziksel ve sözlü saldırganlık biçimlerinin ise sosyal zekâyla anlamlı bir ilişkisi yoktur. Maltesea, Alesia ve Alù (2012) sosyal zekanın benlik algısı ve pasif savunma stratejileri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmada sosyal zekâ olumlu benlik algısı ile pozitif yönlü ilişkili iken, pasif savunma stratejileri ile negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu bulgulanmıştır. Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki ve Poskiparta (2002) da yukarıdaki çalışmalara benzer nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacılar sosyal zekâ ile zorbalığa uğrama arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Başka bir deyişle en çok zorbalığa uğrayanların aynı zamanda sosyal zekâları da düşüktür. Peker ve Gültekin (2014) ortaokul öğrencilerinin zorbalıkla başa çıkma stratejileri ve cinsiyetin sosyal beceri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceriyi, zorbalıkla başa çıkma stratejileri olan sosyal desteğe başvurma ve iyimserlik stratejilerinin yordadığı bulgulanmıştır. Çaresizlik ve boyun eğme, yardım arama, kaçınma, direnme-karşı koyma stratejileri ile cinsiyetin sosyal beceri üzerinde yordayıcı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Şahin ve Şahin (2017) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi konulu araştırmasında, sosyal zekânın çatışma yönetimi stilleri üzerinde anlamlı bir etkisini bulmuştur. Sosyal zekâsı yüksek olan yöneticilerin ve öğretmenlerin ödün stilini, hükmetme stilini ve kaçınma stilini kullandıkları bulunmuştur. Kanbur (2015) ise sosyal zekâ ile iş-aile/aile-iş çatışması arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan sosyal zekanın ve sosyal zekâyı oluşturan tüm boyutların aile-iş çatışması ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğu ve sosyal zekanın aile-iş çatışmasını azaltıcı rol sergilediği tespit edilmiştir.

Kâhya ve Ceylan (2017) sosyal zekâ düzeyi ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ seviyeleri ile iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu buldular. Korelasyon analizi sonucuna göre, sosyal zekâ ve alt boyutları olan sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık ve sosyal beceri boyutları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulguladılar. Araştırmacılar uyguladıkları regresyon analizi sonuçlarına göre sosyal zekâ düzeyinin, iletişim becerilerindeki varyansın %52'sini açıkladığını ileri sürmüşlerdir. Benzer bir

araştırmayı Kaya, Turan, Kamberova, Cenal, Kahraman ve Evren (2016) hemşirelik bölümü öğrencilerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar genel olarak öğrencilerin sosyal zekâ puan ortalamasının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Ülker de (2016) meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ puanları ile iletişim becerileri puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur.

Salur (2009) sosyal bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ gelişim düzeylerini ve akademik başarılarını incelemiştir. Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son test puan ortalamaları ile rol yapma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal zekâ ön test puan ortalamaları ile sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı fark gözlemlenmiştir. Rol yapma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı son test puan ortalamaları ile sosyal zekâ son test puan ortalamaları arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Sosyal zekâ ile öğrenme ilişkisi arasında yapılan çalışmalardan biri de Kaukaiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki ve Poskiparta'nın (2002) araştırmasıdır. Araştırmacılar sosyal zekâ ile öğrenme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Başka bir ifadeyle sosyal zekâsı yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda öğrenme becerileri de daha fazladır. Benzer biçimde Arslan ve Arslan (2018) yaratıcı drama eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ ve mental iyi oluş düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, verilen drama eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri, sosyal farkındalık ve mental iyi oluş düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Yazıcı ve Yıldırım (2017) tarih öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimi algıları ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında sosyal zekânın okul dışı tarih öğretimine yönelik algının anlamlı ve önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal zekâ okul dışı tarih öğretimine yönelik farkındalık varyansının %50'sini, bilgi düzeyine ilişkin toplam varyansın %49'unu, yeterlik algısına ilişkin toplam varyansın %85'ini açıklamaktadır.

Yüksel (2017) otel işletmelerinde işyerinde dışlama ve sosyal zekâ ilişkisini araştırdı. Araştırma sonuçları iş yerinde dışlama davranışı ile sosyal zekâ arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Temiz (2010) örgütsel vatandaşlık ile sosyal zekâ ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları örgütsel vatandaşlık davranışının

bireylerin sosyal zekâsı ile pozitif yönlü ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. İlhan ve Çetin (2014) sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin belirlenmesine odaklanmıştır. Yapısal eşitlik modeli ile kullanılan çalışmada sosyal zekâ ve kültürel zekâ arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal zekâ, kültürel zekâ üzerinde etkilidir ve kültürel zekadaki varyansın %56'sını açıklamaktadır.

2.6.2.2. Sosyal zekâya kişisel özelliklerin etkisine dair yapılmış araştırmalar.

Sosyal zekâ ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bulguların bir bölümünün de kişisel özelliklerin sosyal zekâ üzerindeki etkilerine yönelik olduğunu görmek mümkündür. Bu bölümde sosyal zekâ araştırmalarının bu yönü ile ilgili bulgulara yer verilecektir.

Araştırma bulguları incelendiğinde sosyal zekanın üzerindeki etkisi incelenen en önemli bireysel özelliklerden birinin cinsiyet olduğu görülür. Pek çok araştırmacının cinsiyet değişkeni açısından kişilerin sosyal zekâ düzeylerinde anlamlı değişimlerin olmadığını bulguladıkları söylenebilir (Çetinkaya, Yıldız ve Toprak, 2016; Doğan, 2006; Doğan, Çetin, 2008; Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009; Kâhya, Ceylan, 2017; Yazıcı ve Yıldırım, 2017). Cinsiyet değişkeni açısından sosyal zekada anlamlı farklılıklara ulaşan araştırmalar da görmek mümkündür. Bu tür sonuçlarda ise kadınların sosyal zekalarının erkeklerden yüksek olduğu şeklinde raporlar göze çarpmaktadır. Örneğin Saxena ve Jain (2013), Silvera ve diğerleri (2001) kadınların sosyal zekalarının erkeklerden daha fazla olduğunu bulgulamışlardır. Ülker (2016) ise sosyal zekanın sosyal farkındalık alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre farklılaştığını, kadınların erkeklere göre daha fazla sosyal farkındalığa sahip olduklarını bulgulamıştır.

Sosyal zekâ üzerinde etkisi incelenen bir diğer kişisel değişken de eğitim düzeyidir. Bu değişken açısından da farklı sonuçlar görmek mümkündür. Örneğin Albrecht (2006), Jeloudar ve Goodarzi (2012) öğrenim düzeyine göre sosyal zekâ düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiğini bulgulamışlardır. Lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyleri daha düşük öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerden anlamlı biçimde fazladır. Abul (2015) ise eğitim durumu ön lisans ve öncesi olanların sosyal zekâ puanlarının, lisans ve lisansüstü/doktora olanlara göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmalara bakıldığında eğitim düzeyi değişkeninin sosyal zekâ üzerinde etkili olmadığına dair sonuçlar da göze çarpmaktadır. Wessel, Larin, Benson, Brown, Ploeg, Williams ve Martin (2008) öğrencilerin okudukları bölümlere göre sosyal zekalarında anlamlı bir farklılık gözlemlememiştir. Yazıcı ve Yıldırım (2017) akademik not ortalamasının, sosyal zekâ üzerinde farklılık oluşturmadığını bulgulamıştır. Ülker (2016)

eğitim d¼zeyi değişkeninin sosyal zekâ üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Sosyo-ekonomik yapı da sosyal zekâ üzerinde etkisi incelenen bir değişkendir. Kaur ve Kalaramna (2004) sosyo-ekonomik durumu ile sosyal zekâ arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkiler gözlemlemişlerdir. Yüksek sosyo-ekonomik gruba üye olanların sosyal zekâları düşük sosyo-ekonomik gruba kıyasla daha fazladır. Yazıcı ve Yıldırım (2017) büyükşehirde öğrenim gören katılımcıların sosyal zekâ düzeylerinin taşra üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Abul (2015) gelir düzeyi orta derecede olanların sosyal zekâ puanlarının gelir düzeyi düşük ve yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda kısaca özetlenen kişisel değişkenlerin dışında sosyal zekâ üzerinde etkisi incelenen sanatsal ve bilimsel faaliyetlere katılım, deneyim ve yaş gibi değişkenler de vardır. Kaya, Turan, Kamberova, Cenal, Kahraman ve Evren (2016) sosyal etkinliklerden özellikle bilimsel etkinliklere katılmak istediğini belirten öğrencilerle herhangi bir sanat dalı ile ilgilendiğini ifade eden öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Saxena ve Jain (2013) sanat öğrencilerinin diğer öğrencilerinden daha fazla sosyal zekaya sahip olduğunu bulgulamıştır. Abul (2015) kurum çalışma yılı olarak daha tecrübesiz olanların sosyal zekâ puanlarının, daha tecrübeli olanlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jeloudar ve Yunus (2011) yaş değişkeni açısından öğretmenlerin sosyal zekalarında anlamlı farklılıklar gözlemlemişlerdir. Yaş arttıkça öğretmenlerin sosyal zekâları da artış göstermektedir.

2.6.3. Duygusal Zekâ ile İlgili Araştırmalar

Duygusal zekâ ile ilgili alan yazını incelendiğinde bu konuda yapılan araştırma bulgularının iki ekseninde toplandığını görmek mümkündür. Bunlardan ilki duygusal zekanın ilgili olabileceği düşünölen değişkenle olan ilişkisine dair elde edilen bulgulardır. İkincisi ise duygusal zekâ üzerinde etkisi incelen kişisel değişkenlerin etkisidir. Bu kapsamda öncelikle duygusal zekanın çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırma bulgularına yer verilecektir.

2.6.3.1. Duygusal zekâ ile ilgili yapılmış ilişkiyel araştırmalar. Duygusal zekâ ile ilişkisi incelenen pek çok değişkenin olduğunu görmek mümkündür. Bu bölümde farklı kavramların duygusal zekâ ile olan ilişkisine dair bulgular özetlenecektir.

Duygusal zekâ ile ilişkisi incelenen değişkenlerden biri tükenmişliktir. Alan yazınında duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ju, Lan, Li, Feng ve You (2015) duygusal zekâ ile öğretmen tükenmişliği

arasındaki ilişkide işyerindeki sosyal desteğin aracılık rolünü incelemiştir. Duygusal zekânın öğretmen tükenmişliği ile arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki söz konusuysen işyerindeki sosyal destek ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi vardır. Duygusal zekâ tükenmişliği hem doğrudan hem de sosyal destek üzerinde dolaylı olarak etkilemektedir. Bu ilişkide sosyal desteğin aracılık rolü vardı. Güllüce ve İşcan (2010) tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada duygusal zekâ ortalaması yüksek yöneticilerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını bulgulamışlardır. Cazan ve Năstăsă (2015) üniversite öğrenciler arasında duygusal zekâ, tükenmişlik ve yaşamla doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar duygusal zekâ ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır. Polatçı ve Özyer (2015) tarafından duygusal zekâ düzeyinin tükenmişlik üzerindeki etkisinde üç farklı duygusal emek stratejisinin (yüzeysel davranış stratejisi, samimi duygular stratejisi, derinlemesine davranış stratejisi) aracılık rolü incelemiştir. Araştırmacılar duygusal zekâ ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Duygusal emek stratejilerinden olan yüzeysel davranış ve samimi duygular stratejilerinin duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişkide aracılık rolü vardır. Diğer bir duygusal emek stratejisi olan derinlemesine davranış stratejisinin ise duygusal zekânın tükenmişlik üzerindeki negatif etkisinde aracılık etkisi tespit edilememiştir. Mérida-López ve Extremera (2017) öğretmenlerde duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu gözlemlemişlerdir. Benzer bir araştırmada ise Vito (2009) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal zekâları arasında bir ilişki bulamamıştır.

Genç, Genç ve Gümüş (2016) yaptıkları araştırmada duygusal zekânın iş stresi ve iş yaşam dengesine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre otel işletmelerinde çalışanların duygusal zekâlarının iş stresi üzerinde kısmen anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle çalışanların duygusal zekâsı yükseldikçe iş stresleri azalmaktadır. Bununla birlikte duygusal zekânın iş yaşam dengesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Duygusal zekânın stresi azaltıcı etkisi başka araştırmacılar tarafından da bulgulanmıştır. Gohm, Corser ve Dalsky (2005) duygusal zekânın bireylerin stres düzeylerini düşürmede etkili olduğunu bulmuşlardır. Batool (2013) duygusal zekânın stresi azaltmada, organizasyon içindeki astları motive ederek başarıyı ve başarı hissini geliştirmede etkili olduğunu; toplumun üzerinde olumlu etkiler yaratarak örgütsel nihai hedeflere ulaşmak için çalışanların verimliliğini artırmaya yardımcı olduğunu bulgulamışlardır.

Duygusal zekâ ile ilişkisi incelenen bir diğer kavram da yaşam doyumudur. Extremera ve Rey (2016) duygusal zekâ ile yaşam doyumunu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulgulamıştır. Cazan ve Năstăsă (2015) üniversite öğrenciler arasında duygusal zekâ, tükenmişlik ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar duygusal zekâ ile yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulgulamışlardır. Özdemir ve Dikmen (2016) yaptıkları araştırma sonucunda duygusal zekâ ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayrıca duygusal zekanın yaşam doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Benzer biçimde başka araştırmacılar da (Bakan ve Güler, 2017; Austin, Sakloske ve Egan, 2005) duygusal zekâ ile yaşam doyumunu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler rapor etmişlerdir.

Araştırmalarda sıkça karşılaşılan bir diğer ilişkiel inceleme de duygusal zekâ ile iş doyumunu arasındaki ilişkidir. Rezvani, Chang, Wiewiora, Ashkanasy, Jordan ve Zolin (2016) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile proje başarısı arasındaki ilişkide iş doyumunu ve güvenin aracılık rolünü incelemiştir. Duygusal zekanın proje başarısı, iş doyumunu ve güven üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulgulamış ayrıca iş doyumunu ve güveninin duygusal zekâ ile proje başarısı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini gösteren bulgular elde edilmiştir. Turanlı (2007) ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin müdürlerinin duygusal zekasını ortanın üstünde yeterli bulduklarını bulgulamıştır. Araştırmada duygusal zekanın iş doyumunu yordamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ouyang, Sang, Li ve Peng (2015) duygusal zekanın iş doyumunu üzerindeki etkisine örgütsel adalet ve iş güvensizliğinin aracılık rolü araştırmışlardır. Sonuçlar duygusal zekanın örgütsel adaletle pozitif, iş güvensizliği ile negatif ve iş doyumunu ile pozitif yönlü ve anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi duygusal zekanın iş doyumunu önemli ölçüde etkileyebileceğini ve duygusal zekâ ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye, kurumsal adaletin pozitif, iş güvensizliğinin ise negatif yönde kısmen aracılık ettiğini göstermiştir. Miao, Humphrey ve Qian (2016) yaptıkları meta analize dayalı olarak liderlerin duygusal zekâsı ile astların iş doyumunun pozitif yönlü ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma bulgularına göre liderlerin duygusal zekâsı, astların duygusal zekâsıyla pozitif olarak ilişkilidir. Astların duygusal zekâları ile iş doyumları pozitif yönde ilişkilidir. Liderlerin duygusal zekâsı astların iş doyumunu üzerinde hem doğrudan hem de astların duygusal zekâları üzerinden dolaylı olarak etkilidir. Yukarıda özetlenen çalışmaların sonuçlarına benzer nitelikte bulgulara ulaşan başka araştırmalardan da söz edilebilir. Duygusal zekâ ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmada kavramlar

arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır (Gürbüz ve Yüksel, 2008; Sudak, 2011; Şahin, Aydoğdu ve Yoldaş, 2011; Büyükbayram ve Gürkan, 2014).

Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin ve Salovey (2004) yaptıkları araştırmada duygusal zekâ ile sosyal etkileşim arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar duygusal zekanın duyguları kullanma boyutu ile dışadönüklük, uzlaşıcılık, açıklık, duygusal denge, kendine saygı, hoşgörü, güvenli bağlanma, hedefe yönelik olma ve kendini olumlu tanıtabilme alt boyutlarından oluşan sosyal etkileşimin algılanan kalitesi arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Benzer biçimde duyguları yönetme boyutu ile karşı cinsten bireylerle etkileşimin kalitesi ve sosyal ortamlarda kendini istediği gibi tanıtabilmesi algısı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Bar-On da (2006) duygusal zekâ ile sosyal etkileşim arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Duygusal zekâ kişilerarası etkileşimin önemli bir göstergesidir. Austin, Sakloske ve Egan (2005) duygusal zekanın sosyal ilişki ağının büyüklüğü ve nitelikli olması ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar ayrıca duygusal zekânın alkol tüketimi ile negatif yönlü ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Duygusal zekâ ile pek çok psikolojik değişken arasındaki ilişkinin de incelendiğini görmek mümkündür. Álvarez, Extremera ve Berrocal (2016) duygusal zekâ ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen 25 çalışmayı değerlendirdikleri meta analizde, duygusal zekâ ve öznel iyi oluş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde Fabio ve Kenny (2016) de duygusal zekâ ile iyi olma hali arasında pozitif yönlü bir ilişki bulgulanmıştır. Gallagher, Dianne ve Brodrick (2008) duygusal zekâ ve sosyal desteğin, öznel iyi oluşu dikkat çekici biçimde yordayabildiğini gözlemlemişlerdir.

Tekin (2014) yapmış olduğu araştırmada psikolojik iyi olma, duygusal zekâ ve sosyal iyi olma arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre psikolojik iyi olma, duygusal zekâ ve sosyal iyi olma ile pozitif yönde anlamlı ilişkilidir. Psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma tarafından anlamlı biçimde yordanmaktadır. Ergün (2016) ergenlerin duygusal zekâ özellikleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, duygusal zekanın boyutlarından duygusallık alt boyutu ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlemlemiştir.

Özer (2013) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleri ile psikolojik sağlamlık puanları arasındaki pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulgulanmıştır. Duygusal zekâ özelliklerinden iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları psikolojik sağlamlıktaki toplam varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Bar-On (2006) psikolojik sağlığı etkileyen duygusal zekâ yetilerinin duyguları yönetme ve stresle baş etme

yetisi, potansiyelini gerçekleştirmek ve daha anlamlı bir yaşam için kişisel hedeflere ulaşma yetisi, duygu ve düşünceleri kontrol edebilme yetisi olduğunu bulgulanmıştır

Prati ve Karriker (2018) çalışanların depresif ruh halinin duygusal performans üzerindeki etkisinde yöneticilerin duygusal zekasının aracılık rolünü incelemiştir. Çalışanların depresif ruh halinin duygusal performansları üzerindeki etkisinde yöneticilerin duygusal zekalarının aracılık rolü vardır. Yöneticilerin duygusal zekâsının, çalışanların depresif ruh hallerinin duygusal performansları üzerindeki zararlı etkisini önemli ölçüde azaltıcı etkisinin olduğu bulgulanmıştır.

Bar-On (2004), Krivoy, Weyl ve Bar-On (2000) fiziksel sağlıkla duygusal zekâ arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar kişinin kendi duygularının farkında olması yetisi, duyguları yönetme ve stresle baş etme yetisi ve iyimser olmayı sürdürebilme yetisi ile fiziksel sağlık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu bulgulanmışlardır. Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar ve Rooke (2007) duygusal zekânın genel sağlık ve özellikle ruh sağlığı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Yukarıda özetlenen psikolojik özelliklerin dışında da psikoloji ile ilgili değişkenlerle duygusal zekâ ilişkisinin incelendiği görülür. Örneğin Tetik, Ökmen ve Bal (2014) meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâları ile sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre duygusal zekâ ile sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade tarzı negatif düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Bar-On (2006) Kendini gerçekleştirme ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Kaya ve Peker (2016) üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve affetme düzeyleri arasındaki ilişki de duygusal zekânın aracı rolünün incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre affetme ile mükemmeliyetçilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, affetme ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, mükemmeliyetçilik ile duygusal zekâ arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak affetme ile mükemmeliyetçilik arasında duygusal zekânın kısmen aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyüksalvarcı ve Gündoğan (2018) duygusal zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ve yaratıcılık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu raporlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulgulanmıştır. Bender (2006) öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırma

bulguları duygusal zekâ arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıktaki toplam varyansın %7'sinin duygusal zekadan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Darvishmotevalia, Altinay ve Vita da (2018) duygusal zekanın çalışanların yaratıcılıkları üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu bulgulamıştır.

Yaratıcılığa benzer biçimde problem çözme yetisi ile de duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar vardır. Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâları ile problem çözme yetileri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamalarını ortanın biraz üzerinde; problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit etmişlerdir. Ayrıca duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerileri de artmaktadır. Mikolajczak ve Luminet de (2008) yüksek duygusal zekâlı bireylerinin sorunlarla başa çıkmada daha fazla öz yeterlilik gösterdiğini ve sorun yaratan durumları tehditten ziyade bir zorluk olarak değerlendirdiğini bulgulamıştır. Benzer biçimde İşmen de (2001) duygusal zekanın arttıkça problem çözme becerisinin arttığını bulgulamıştır.

Girişimcilik de duygusal zekâdan etkilenen bir kavram gibi görünmektedir. Akar ve Üstüner (2017) öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi, öz yeterlik algısı ve sosyal girişimcilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının kendisinin ve başkalarının duygularını anlama ve yönetme becerisine sahip olması; öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkide öz yeterlik algısının kısmi aracılık rolü vardır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi ile öz yeterlik algıları birlikte sosyal girişimcilik özelliklerine ait toplam varyansın %62'sini açıklamaktadır.

Uluköy, Ülker, Kılıç, Yumuşak ve Azaklı (2016) küçük ve orta ölçekli işletmelerde 344 girişimci ile yapılan çalışma sonucunda duygusal zekânın dört boyutu ile girişimcilik özellikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırma bulgularına göre bireylerin duygularının farkında olmaları, duygularını kullanabilme ve yönetebilme becerilerinin girişimcilik özellikleri üzerinde etkili olduğunu gösterirken empatik duyarlılık özelliğinin girişimcilik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Duygusal zekâ çatışma yönetim stratejileri üzerinde de etkili bir kavramdır. Özdemir ve Özdemir (2007) duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre duygusal zekanın kendini motive etme boyutu ile çatışma yönetimi stratejilerinden iş birliği, hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri

arasında; duygusal zekanın empati boyutu ile hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri arasında ve son olarak duygusal zekanın sosyal beceriler boyutu ile iş birliği ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu (2013) yaptıkları araştırmada duygusal zekâ ile lider üye etkileşimi arasında ve duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu bulgulamışlardır. Duygusal zekâ ile en yüksek ilişki içinde olan çatışma yönetim stratejileri baskınlık ve uzlaşma yöntemleri olmuştur. Aslan (2008) Duygusal zekanın çatışma çözüm yöntemleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre duygusal zekanın kendi duygularının farkında olma ve duyguların olumlu kullanımı boyutları ile çatışma çözüm yöntemlerinde bütünleştirme ve uzlaşma stratejileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Jordan ve Troth (2002) yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin çatışma ile karşı karşıya kaldıklarında iş birliğine dayalı çözümler aramayı tercih ettiklerini bulmuştur. Tersine daha düşük seviyelerde duygusal zekaya sahip bireylerin kaçınma ve güç kullanma gibi çatışma çözme stratejilerini daha fazla kullanma eğiliminde oldukları bulgulanmıştır.

Eğitim örgütleri için önemli bir hedef olan akademik başarı da duygusal zekâ ile ilişkisi incelenen bir değişkendir. Güney Afrika, Kanada ve Birleşik Devletler’de yapılan araştırmalar (Bar-On, 1997, 2003; Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond ve Hogan, 2004; Swart, 1996) duygusal zekâ ile okul performansı arasında bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Duygusal zekâ okul performansının önemli bir yordayıcısıdır. Benzer biçimde Holt da(2007) duygusal zekâ ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu bulgulanmıştır. Deniz, Tıraş ve Aydoğan (2009) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinden uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarının öğrencilerin akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını bulgulanmıştır. Kavcar (2011) Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, duygusal zekâ ile akademik başarı arasında zayıf ama pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Altıntaş (2009) yaptığı araştırmada okul müdürünün duygusal zekasının sosyal farkındalık boyutunun, okul müdürünün ilişki liderlik tarzının ve öğretmenlerin örgütsel güven algılamalarının okul başarısını olumlu yönde etkilediği tespit etmiştir. Bunun yanı sıra okul müdürünün ilişki liderlik tarzı öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını artırmaktadır. Demokratik ve ilişki liderlik tarzı uygulayan okul müdürleri öğretmenlerin örgütsel güven algılamalarını pozitif yönde etkilemektedir.

Duygusal zekanın verimlilik ve etkililik gibi performansa yönelik etkilerine dair çalışmaların yapıldığını da görmek mümkündür. Boyatzis, Rochford ve Cavanagh’ın (2017)

bulgularına göre meslektaşlar tarafından algılanan duygusal ve sosyal zekâ mühendislerin etkililiğini yordamaktadır. Gürbüz ve Yüksel (2008), Wong ve Law (2002) duygusal zekanın performansla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler içinde olduğunu bulmuştur. Bharwaney ve Langhorn (2003) tarafından İngiltere'deki Whitbread'de yapılan çalışmada, duygusal zekâ ve örgütsel verimlilik arasında kesin bir ilişki olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir. Restoran yöneticilerinin duygusal zekasının yıllık kâr artışını önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada verimliliğin en iyi yordayıcısı olan duygusal zekâ faktörleri duygusal öz-farkındalık, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk ve mutluluk olarak bulunmuştur. Thiel, Connelly ve Griffith (2012) duyguların olumsuz reaksiyonları azaltırken aynı zamanda daha etkili bir performansı da sağlayabildiğini bulmuştur. Connelly ve Ruark (2010) liderlerin aktive edici olumlu duygularının çalışanların daha yüksek performans göstermelerinde etkili olduğunu bulmuştur. Bharwaney, Bar-On ve MacKinlay (2011) mesleki performansın yaklaşık %30'u duygusal zekaya dayandığını belirlemişlerdir. Özellikle iş performansı duygusal zekâ ile anlamlı bir şekilde ilişkilidir.

Örgütle ilgili olan örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık kavramlarının duygusal zekâ ile olan ilişkileri incelendiğinde ise Gürbüz ve Yüksel (2008) ve Sudak'ın (2011) duygusal zekâ ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğu görülebilir. Tokmak, Yıldız ve Turgut (2013) duygusal zekanın örgütsel vatandaşlık davranışını ve iş tatminini pozitif yönde etkilediğini ancak duygusal zekâ ile örgütsel vatandaşlık ilişkisi arasında iş tatmininin aracılık etkisinin bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Miao, Humphrey ve Qian (2017) yaptıkları meta analizde duygusal zekanın iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla pozitif olarak ilişkili iken işten ayrılma niyetiyle negatif olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sony ve Mekoth (2016) duygusal zekâ ile pazarlama çalışanlarının uyum sağlama becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Demir (2009) örgütsel değişkenlerin başat olduğu kavramlarla duygusal zekâ ilişkisini incelediği araştırmasında duygusal zekâ ile örgütsel sapma arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Duygusal zekâ ile çalışma yaşamının kalitesi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki saptamıştır. Duygusal zekâ ile işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Duygusal zekâ ile örgütsel sapma arasındaki ilişkide, çalışma yaşamının kalitesinin kısmi aracılık etkisi gözlemlenmiştir. Duygusal zekâ ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkide örgütsel sapmanın kısmi aracılık etkisi vardır. Duygusal zekâ ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkide örgütsel sapmanın negatif, çalışma yaşamının kalitesinin pozitif kısmi aracılık etkisi vardır.

Duygusal zekâ ile ilgili ilişkiyel araştırmalar incelendiğinde en çok ilişkiyel araştırılan değişkenin liderlik olduğunu söylemek abartı olmaz. Bu kapsamda duygusal zekâ ile dönüşümsel liderlik ilişkiyeline dair pek çok araştırma göze çarpmaktadır. Çakar ve Arbak (2003) toplam 106 yönetici üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada duygusal zekâsı yüksek kişilerin dönüşümcü liderlik davranışı göstermeye daha yatkın olduklarını sonucuna ulaşmışlardır. Parker ve Sorensen (2008) yüksek düzeyde duygusal zekâ ile yüksek düzeyde dönüşümsel liderlik stilleri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmacılar yüksek bir duygusal zekâ puanının dönüşümsel liderliği yordadığını ortaya koymuştur. Polychroniou (2009) yöneticilerin sosyal beceriler, motivasyon ve empati gibi duygusal zekâ bileşenlerinin çalışanların etkililiğini arttıran dönüşümsel liderlikle pozitif yönde ilişkiyel olduğunu saptamıştır. Benzer biçimde pek çok araştırmacı dönüşümsel liderlikle duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ilişkiyel bulgulamışlardır (Sayeed ve Shanker, 2009; Palmer, Walls, Burges ve Stough, 2001; Mandell ve Pherwani, 2003; Hayashi ve Ewert, 2006)

Downey, Papageorgiou ve Stough (2006) kadın yöneticilerin liderlik stilleri, duygusal zekâ ve sezgileri arasındaki ilişkiyelini incelemişlerdir. Sonuçlar dönüşümsel liderlik davranışları sergileyen kadın yöneticilerin, daha az dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen kadın yöneticilere oranla daha yüksek düzeyde duygusal zekâ ve sezgi gösterme olasılıklarının olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ dönüşümsel liderliğin iyi bir yordayıcısıdır. Kendi liderlik stillerini daha dönüşümcü olarak tanımlayan kadın yöneticilerin aynı zamanda kendi duygu ve ruh durumlarını anlayan, duygularını diğerlerine açıklayabilen, diğerlerinin duygularını anlayan ve tanımlayabilen, karar verme ve problem çözüme süreçlerinde duygulardan ve duyguların sağladığı bilgilerden yararlanabilen kişiler oldukları; iş yerindeki öfke, stres, hayal kırıklığı ve endişeleri etkili biçimde kontrol edebildikleri gözlemlenmiştir.

Rahman, Ferdausy ve Uddin (2012) duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik tarzı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve duygusal zekâ ile işlemsel liderlik tarzı arasındaki zayıf ilişkiyelini bulgulamışlardır. Gardner ve Stough (2002) üst düzey yöneticilerin dönüşümsel, işlemsel ve lasessez faire liderlik tarzları ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyelini incelemişlerdir. Etkili yöneticilerin işlemselden çok dönüşümsel liderlik davranışlarını sergiledikleri bulunmuştur. Duygusal zekâ dönüşümsel liderliğin bütün boyutları ile yüksek düzeyde ilişkilidir. Duygusal zekanın diğerlerinin duygularını anlama ve duygu yönetimi boyutları dönüşümsel liderliği en önemli yordayıcılarıdır.

Yukarıda kısaca özetlenen araştırma sonuçlarında dönüşümsel liderlikle duygusal zekâ arasında güçlü bir ilişkinin varlığına dikkat çekilse de dönüşümsel liderlikle duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki gözlemlemeyen araştırma sonuçları ile de karşılaşmak mümkündür. Brown, Bryant ve Reilly (2006) duygusal zekâ ile istenen sonuçlar arasında veya duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Lindebaum ve Cartwright (2010), Weinberger de (2003) duygusal zekâ ile dönüşümsel liderlik arasında bir ilişki gözlemlemeyen araştırmacılarıdır.

Duygusal zekâ ile ilişkisi incelenen tek liderlik biçimi dönüşümsel liderlik değildir. Acar (2002) yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre duygusal zekâ ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Benzer bir araştırma yapan İşliel (2013) de Acar'la (2002) aynı sonuca ulaşmıştır. Duygusal zekâ ile ilişkisi incelenen bir diğer liderlik tarzı da politik liderliktir. Bu araştırmalarda duygusal zekanın politik liderlikle pozitif yönlü ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Ferris, Treadway, Kolodinsky, Hochwarter, Kacmar, Douglas ve Frink, 2005; Ferris, Treadway, Perrewé, Brouer, Douglas ve Lux, 2007).

Vizyoner liderlik ve otantik liderliğin de duygusal zekâ ile ilişkisi incelenmiştir. Groves (2006) liderin duygusal duyarlılığının vizyoner liderliğe etkisini ve vizyoner liderlik örgütsel değişimin büyüklüğü ilişkisindeki liderin duygusal duyarlılığının aracılık rolünü araştırmıştır. Liderin duygusal duyarlılığı vizyoner liderlikle güçlü bir ilişki içerisindedir. Liderin duygusal duyarlılığı vizyoner liderlik ile örgütsel değişim büyüklüğü arasındaki ilişkiyi yönlendirmiştir. Başka bir deyişle bu ilişkide aracılık etkisi vardır. Yüksek duygusal ifade becerilerine sahip vizyoner liderler kendi kurumlarındaki en büyük örgütsel değişiklikleri kolaylaştırmaktadırlar. Miao, Humphrey ve Qian (2018) yaptıkları meta analizde duygusal zekanın önemli ve pozitif bir şekilde otantik liderlik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duygusal zekâ ile otantik liderlik arasındaki ilişki erkek egemen ve kadın egemen çalışmalar arasında farklılık göstermemektedir.

Liderlik tarzları ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkilere ulaşamayan araştırma sonuçlarını görmekte olasıdır. Usta (2015) ilkökul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı ilkökul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu ve ilkökul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Weinberger (2009) yöneticinin duygusal zekasıyla liderlik stili veya liderin algılanan etkililiği arasında bir ilişki bulamamıştır.

Grunes, Gudmundsson ve Irmer (2014) duygusal zekânın liderlik tarzı ve algılanan liderlik sonuçlarının tahmin edilmesinde yararlı bir yordayıcı olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde duygusal zekanın liderin etkililiğine ve performansına yönelik olası etkilerini incelemeyi amaçlayan araştırmalar da bulunmaktadır. Mills (2009) yaptığı meta analizde duygusal zekâ ve etkili liderlik arasında orta derecede güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Palmer ve diğerleri (2001) duygusal zekânın liderlikle ilişkili olduğunu ve duygusal zekanın etkili liderliğin bir bileşeni olduğunu ortaya koymuşlardır. Sadri, Weber ve Gentry (2011) astları tarafından empati becerisini kullanarak yönettiği düşünülen liderlerin kendi üstleri tarafından daha iyi performans gösterenler olarak algılandıklarını bulgulamıştır. Singh (2007) hem kadın hem de erkekler açısından duygusal zekâ ile örgütsel liderlik arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin olduğunu bulgulanmıştır. Kadınların ve erkeklerin duygusal zekâları onların etkili liderliğindeki toplama varyansı büyük oranda etkilemektedir. Ayoko ve Konrad (2012) liderin duygu yönetim becerisinin ilişki çatışmasının takım performansı üzerindeki olumsuz etkisini azalttığını gözlemlemiştir. Liderin duygu yönetim becerisi, etnik ve kültürel farklılıkların olduğu gruplarda performans düşüşüne yol açan çatışmaları azaltmaktadır.

Rosete ve Ciarrochi (2005) duygusal zekâ, kişilik, bilişsel zekâ ve liderlik etkinliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Korelasyon ve regresyon analizleri daha yüksek duygusal zekanın daha yüksek liderlik etkinliği ile ilişkili olduğunu ve duygusal zekanın kişilik ya da bilişsel zekâ tarafından açıklanmayan varyansı açıkladığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular duygusal zekâsı yüksek yöneticilerin hedeflere ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, astları ve üst yöneticileri tarafından etkili liderler olarak değerlendirildiklerini göstermektedir. Regresyon analizi duygusal zekanın özellikle de duyguları algılama kapasitesinin, etkili liderliği tahmin edebildiğini ortaya koymuştur.

Lewis (2000) bir laboratuvar çalışmasında liderin spesifik bir olumsuz duygusal tonunun katılımcıların duygusal durumunu etkilediğini gözlemlemiştir. Olumsuz duygusal göstergenin nötr bir duygusal göstergeye kıyasla katılımcıların liderin etkililiğine dair değerlendirmeleri üzerinde olumsuz bir etkisi vardı. Araştırmada liderin cinsiyeti ve duygu arasında anlamlı bir etkileşim bulunmuştur. Katılımcılar lider etkililiğini değerlendirirken erkek liderlere üzüntü veya öfke ifade ettiklerinde kadın liderlere göre daha düşük puan vermişlerdir.

Liderliğin özel bir alanı veya türünden ayrı genel olarak liderlik ve duygusal zekâ ilişkisine yönelik araştırmalar incelendiğinde de duygusal zekanın liderlik üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Bar-On ve diğerleri (2006) İsrail ordusu içindeki erkek

askerlere Őu soruyu sormuŐlardır “Biriminizde liderlik rolüne en uygun kiŐileri seąin.” Sonuąlar duygusal zekâ faktörlerinden yüksek seviyelere sahip olan kiŐilerin, liderlik potansiyellerinin yüksek olarak algılandığını göstermektedir. Bar-On (2006) örneklem grubu Kuzey Amerika’daki çeŐitli organizasyonlarda farklı liderlik pozisyonlarında ąalıŐan yöneticilerin olduğu ąalıŐmasında başarılı liderliğin en az %55’inin duygusal zekaya dayandığını bulgulamıŐtır. Mc Cleskey, Gruda ve Tumel (2016) duygusal zekâ ve liderliğin ortaya ąıkıŐı arasında pozitif bir iliŐki olduğunu gözlemlemiŐlerdir. Delice ve Günbeyi (2013) polislerden oluŐan bir örneklem grubu ile yaptığı araŐtırmada polis liderlerinin duygusal zekâ seviyeleri ile liderlik davranıŐları arasında pozitif, kuvvetli ve istatistikî olarak anlamlı bir iliŐki olduğunu bulgulamıŐlardır.

Slaski ve Cartwright (2002) liderlik ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, genel yönetsel performans, kuruluŐun hedef belirleme, planlama, organize etme ve karar verme yeteneği gibi başarı için kritik olduğu düşünölen 16 faktörü incelemiştir. Araştırmacılar ayrıca genel fiziksel ve psikolojik sağlık ve stres ile ilgili de veri toplamıŐlardır. Bulgular duygusal zekâ ve genel yönetim performansı arasında anlamlı derecede yüksek bir korelasyon ortaya koymanın yanı sıra yüksek duygusal zekaya sahip yöneticilerin anlamlı derecede daha az stres yaşadıkları, daha sağlıklı oldukları ve daha düşük duygusal zekaya sahip yöneticilerle karşılaştırıldığında iŐlerinden daha fazla zevk aldıklarını ortaya koymaktadır.

Sunindijo, Bonaventura, Hadikusumo ve Ogunlana (2007) duygusal zekanın proje liderinin liderlik davranıŐını etkilediđini gözlemlemiŐlerdir. Daha yüksek duygusal zekaya sahip proje yöneticileri ve mühendislerin açık iletiŐim ve proaktif liderlik tarzlarını kullanma eđilimindedirler. Cummings, Hayduk ve Estabrooks (2005) duygusal zekâsı yüksek liderlerle ąalıŐan hemŐirelerin duygusal zekâsı düşük liderle ąalıŐan hemŐirelere oranla daha iyi duygusal sađlık, daha ąok iŐ birliđi ve hekim ile ekip ąalıŐması, daha ąok iŐ memnuniyeti bildirirken daha az duygusal tükenmiŐlik ve psikosomatik semptomlar, daha az karŐılanmamıŐ hasta bakımı gereksinimi durumları rapor ettiklerini bulgulamıŐlardır.

2.6.3.2. Duygusal zekâya kişisel özelliklerin etkisine dair yapılmış araştırmalar.

Duygusal zekâ ile ilgili araŐtırmalarda bulguların bir bölümü de duygusal zekâ üzerinde etkisi araŐtırılan kiŐisel özelliklerle ilgilidir. Bu bölümde araŐtırmalarda incelenen kiŐisel deđiŐkenlerin raporlanan sonuąlarına yer verilecektir.

Güllöce ve İŐcan (2010) duygusal zekâ ile tükenmiŐlik arasındaki iliŐkiyi incelediđi ąalıŐmasında duygusal zekâ öląeđinin kiŐiler arası iliŐkiler, bađımsızlık, kendini gerąekleŐtirme, kararlılık ve duygusal benlik bilinci boyutları aąısından kadın yöneticilerin

erkek yöneticilere kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu dolayısıyla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşmen (2001) duygusal zekâ ile problem çözme becerisi ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaştığı, kadınların üç boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. Tekin (2004) kadınların duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeylerinin erkeklerin duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer biçimde kadınların duygusal zekalarının erkeklerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğuna dair başka araştırma sonuçları ile karşılaşmak da mümkündür (Burgan, 2013; Mandell ve Pherwani, 2003; Özdenk, 2015).

Literatürde hakim olan kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden yüksek olduğu bulgusu ile tutarlı olmayan araştırma bulguları da vardır. Örneğin Bakan ve Güler (2017) erkeklerin duygusal zekalarının kadınlara göre daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Bazı araştırmacılar ise cinsiyet değişkeni açısından kişilerin duygusal zekalarında anlamlı farklılıklar gözlemlememişlerdir (Özdemir ve Özdemir, 2007; Rahman, Ferdausy ve Uddin, 2012; Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu, 2013; Demir, 2016).

Araştırmacıların duygusal zekâ üzerindeki etkisini inceledikleri bir diğer kişisel değişken de yaştır. Elde edilen araştırma bulguları genel olarak yaşın duygusal zekâ üzerinde etkisi olmadığı yönündedir (Özdemir ve Özdemir, 2007; İşmen, 2001; Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu, 2013; Güllüce ve İşcan, 2010). Bununla birlikte Özdenk (2015) yaşa göre duygusal zekâ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulmuştur. Araştırma bulgularına göre yaş arttıkça duygusal zekâ da artmaktadır.

Duygusal zekaya etkisi incelenen diğer kişisel değişkenler açısından ise durumu aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür. Özdemir ve Özdemir (2007) eğitim durumlarının duygusal zekâ düzeylerinde farklılığa yol açtığı sonucuna varmıştır. Araştırma bulgularına göre yüksek lisans eğitimi almış çalışanların doktora eğitimi almış çalışanlardan daha düşük kendini motive etme skoruna ve de doktora eğitimi almış çalışanların ön lisans ya da lisans eğitimi almış çalışanlardan daha yüksek empati skoruna sahip oldukları bulgulanmıştır. Tekin (2014) öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi ve algılanan akademik başarı açısından farklılaşmadığını raporlamıştır. Deneyim değişkeni açısından Vito (2009), Güllüce ve İşcan (2010) öğretmenlik deneyimi ile duygusal zekâ toplam puanı arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Öğretmenlik deneyimi daha fazla olanların duygusal zekâları daha yüksektir. Özdemir ve Özdemir (2007) ile Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu (2013) ise deneyim açısından duygusal zekada anlamlı bir farklılık bulgulayamamışlardır. Örgüt içindeki pozisyon açısından Özdemir ve Özdemir (2007)

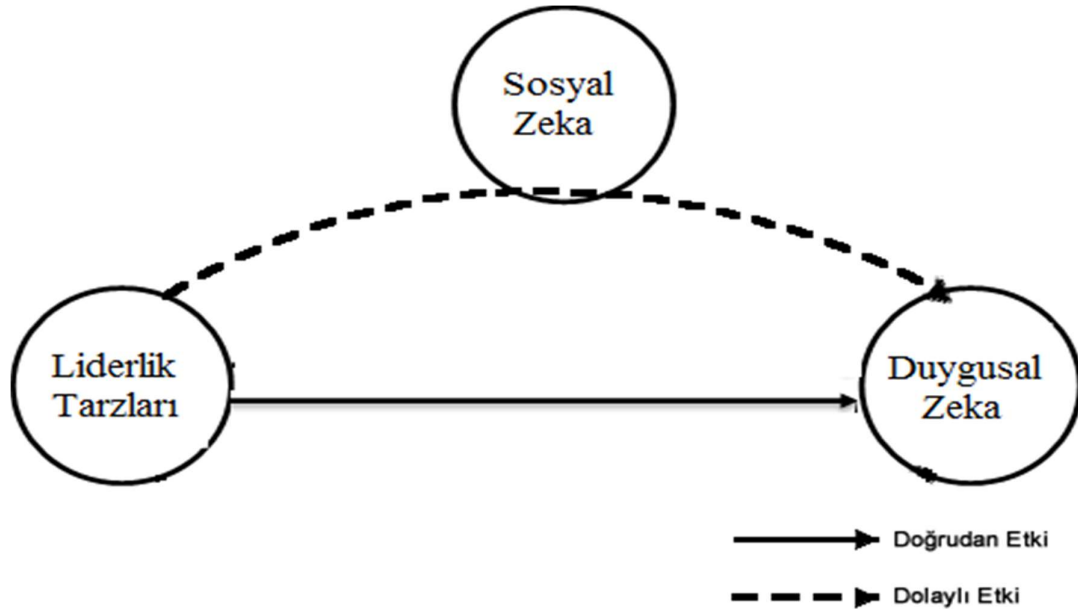
duygusal zekanın kendini motive etme boyutunda pozisyona (akademik ve idari personel arasında) göre anlamlı farklılık bulmuşlardır. Akademik personelin duygusal zekâsı daha yüksektir. Güllüce ve İşcan (2010) örgütsel kademedeki yukarı doğru çıkıldıkça esneklik dışındaki tüm duygusal zekâ boyutlarında bir artış gözlemlemişlerdir. Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu (2013) ise katılımcıların iş yerinde bulunduğu pozisyonlarına göre duygusal zekâlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulgulamışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesini içeren kısımlardan oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin liderlik tarzları ve sosyal zekanın öğretmenlerin duygusal zekâlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekâlarına etkisinde öğretmenlerin sosyal zekâlarının aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda analizlerin gerçekleştirilmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Şekil 3.1’de araştırmanın değişkenlerine yönelik model verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma modeli

Araştırmada okul müdürlerinin liderlik tarzları bağımsız, öğretmenlerin sosyal zekâları aracı, öğretmenlerin duygusal zekâları ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Modelde sosyal zekâ müdürlerin liderlik tarzlarından etkilenebileceğinden dolayı bağımlı, duygusal zekayı etkileyebileceğinden dolayı da bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Antalya ilinde bulunan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlenmesinde kuramsal örneklem büyüklüğü kriterleri göz önüne alınarak basit tesadüfi örneklem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan 17155 öğretmen oluşturmaktadır.

Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Balcı, 2004).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{t^2 \cdot (PQ)}{N \cdot d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Serbestlik derecesi

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

PQ= (.50).(.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan 17155 öğretmen evren olarak alındığında %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü yaklaşık 378 öğretmen olarak belirlenmiştir. Belirlenen katılımcı sayısı evreni temsil edebilse de Wolf, Harrington, Clark ve Miller'a (2013) göre YEM analizinde en az 460 kişilik örneklem büyüklüğü gereklidir. Bu nedenle araştırma için gerekli olan 378 kişilik örneklem büyüklüğü yeterli görülmemiş ve örneklem büyüklüğü YEM için gerekli olan 460'ın üzerine çıkartılmaya çalışılmıştır. Gerekli sayıya ulaşmak için Antalya ili merkez ilçelerinde yer alan okullar ilçe büyüklükleri de göz önüne alınıp seçkisiz olarak gezilmiştir. Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nın yaz dönemi mesleki çalışmaları periyodunda toplanmıştır. Bu dönemin seçilmesinde okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin fiilen bitmiş olması nedeniyle öğretmenlerin ölçekleri daha uygun koşullarda doldurabilecekleri düşüncesidir. Araştırmacı tarafından öğretmenlere 550 anket dağıtılmış ve yine araştırmacının kendisi tarafından öğretmenlerden 510 tanesi doldurulmuş olarak geri toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geri dönme oranı %92'dir. Bu oran Balcı'nın (2011) araştırma sonuçlarına ilişkin değerlendirme yapabilmek için geri dönüş oranının %80 aşması gerekir yönündeki saptamasına uygun gözükmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan

incelemeler sonucunda uygun doldurulmayan 32 ölçme aracı analiz aşamasında değerlendirilmeye alınmamış ve analizler 478 katılımcıdan sağlanan verilerle gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının birinci bölümü cinsiyet, okul kademesi, alan, öğrenim durumu, kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, mevcut okul müdürü ile ne kadar süredir çalışıldığı sorularının yer aldığı kişisel bilgiler formu; ikinci bölüm Liderlik Stilleri Betimleme Anketi, üçüncü bölüm Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği; dördüncü bölüm ise Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nden oluşmaktadır.

3.3.1. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlamasında aşamalı bir yol izlenmiştir. İzlenen aşamalı süreç aşağıda verilmektedir.

3.3.1.1. Ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi. Araştırmada duygusal zekâ değişkeni ile ilgili verileri toplamak amacıyla Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (Rotterdam Emotional Intelligence Scale) kullanılmıştır. Ölçek Rotterdam'da bulunan Erasmus Üniversitesi'nin Center of Excellence for Positive Organizational Psychology bölümünden bir grup araştırmacı tarafından duygusal zekâyı ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için araştırmacılardan gerekli izinler elektronik posta yolu ile alınmıştır.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği *kendi duygularını değerlendirmek, başkalarının duygularını değerlendirmek, kendi duygularını kontrol etmek ve başkalarının duygularını kontrol etmek* şeklinde sınıflandırılan dört boyutlu bir yapıdır. Kendi duygularını değerlendirmek boyutu, kişinin yaşadığı duyguların farkına varması, karmaşık duygular içinde ise bu duyguları ayırt edebilmesi ve duygularının nedenini anlayıp açıklayabilmesi ile ilgilidir. Bu boyutta “Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.”, “Çoğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim.” gibi ifadeler bulunmaktadır. Başkalarının duygularını değerlendirmek boyutu ise başkalarını yaşadıkları duyguların farkına varma, anlama ve onları açıklayabilme ile ilgili bir boyuttur. Bu boyutta “Çevremdeki insanların duygularının farkındayım.”, “Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.” gibi ifadeler mevcuttur. Kendi duygularını kontrol etmek boyutu, kişinin yaşadığı duygular üzerinde denetim kurabilme gücü ile ilgili bir boyuttur ve duyguların yere ve zamana göre düzenlenmesini içerir. Bu boyutta “Duygularımın beni kontrol etmesine izin vermem.”, “Gerekli olduğunda duygularımı içinde bulunduğum koşullara uygun hale getirebilirim.”

gibi maddeler söz konusudur. Başkalarının duygularını kontrol etme boyutu ise kişinin başkalarının duyguları üzerindeki kontrolüne ve etkisine odaklanır. Bu boyutta “Başka birinin farklı hissetmesini sağlayabilirim.”, “İnsanların duygusal durumlarını iyileştirmek için ne yapılması gerektiğini biliyorum.” gibi ifadeler bulunmaktadır. Ölçekte her bir boyutta yedişer olmak üzere toplam 28 maddeden bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler için cevaplama anahtarı hiç katılmam (1), az katılıyorum (2), orta derecede katılıyorum (3), çok katılıyorum (4), tam katılıyorum (5) olan beşli Likert tipi dereceleme şeklindedir (Pekaar vd., 2017).

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri işleminde iki aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Birinci aşamada ölçek araştırmacılar ve psikoloji alanından iki uzman tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için o maddeyi en iyi açıkladığı düşünülen Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Türkçe ve İngilizce formlar karşılaştırılmış ve psikoloji alanından bir uzman tarafından yeniden incelenerek yapılan çevirilerdeki tartışmalı maddelere son şekli verilmiştir. Elde edilen Türkçe form 20 öğretmene uygulanmış ve dilin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Çeviri ve dilin anlaşılabilirliği ile ilgili çalışmaların sonucunda ölçeğin Türkçe çevirisinin orijinal metinle uyumlu olduğu kabul edilmiştir. Ölçek araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

3.3.1.2. Verilerin toplanması. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması ayrı bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada evrene ilişkin genellemelerde bulunmaktan ziyade ölçeğe ilişkin genellemeler ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle olasılık temelli olmayan bir örneklem seçim yöntemi olan uygun örnekleme türü benimsenmiştir (Balcı, 2004). Uygun örneklemede katılımcılar ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçilmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini araştırmacının kolayca ulaşabildiği, Antalya ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 487 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3.1.3. Verilerin analizi. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması için toplanan verilerin analizinde paket programlar kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach Alfa (α) katsayısı ve birleşik güvenilirlik (Composite Reliability) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliliğinin sağlanması için ise alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılık derecesi incelenmiştir.

3.3.1.3.1 Yapı geçerliliği. Ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için en çok yapılan analizlerden biri faktör analizidir. Alanyazında faktör analizi

için gerekli örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının on katı olması gerektiğini (Kline, 1994) ileri sürerken, Bryman ve Cramer (2001) madde sayısının beş katı katılımcının yeterli olduğunu belirtmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin kestirilmesinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testinin sonuçları da önemli bir referanstır. KMO değerinin 0.60 ve üzerinde olması Pallant'a (2001) göre yeterliyken Şencan (2005) ve Seçer'e (2013) göre bu değer 0.80 ve üstü olması örneklem büyüklüğünün yeterliliğini göstermektedir. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini gerçekleştirmek için 487 katılımcı iki ayrı gruba ayrılmıştır. Birinci grup 240 ikinci grup ise 247 kişiden oluşmaktadır. 28 maddeden oluşan duygusal zekâ ölçeği için madde sayısının beş katı ($28*5=140$) yeterli görülmüştür. Bu nedenle 240 ve 247 katılımcıdan oluşan grupların faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Birinci gruptan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci gruptan elde edilen verilerle ise doğrulayıcı faktör analiz (DFA) uygulanmıştır.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek için temel bileşenler analizi kullanılarak AFA uygulanmıştır. Ölçekte madde yükleri literatürde genel kabul gören 0.30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). AFA'da faktörler arasında ilişki olduğu düşünülüyorsa eğik döndürme yönteminin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu nedenle çalışmada duygusal zekanın boyutları arasında ilişki olduğu düşünülerek eğik döndürme yöntemlerinden biri olan (*direct oblimin*) tekniği kullanılmıştır.

Büyüköztürk (2012) faktör analizini, birbiriyle ilişkili gözlenen değişkenleri bir araya getirerek daha az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (boyut, faktör) belirlemeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlamaktadır. Araştırmada toplanan verilerin yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla KMO analizi yapılmıştır. Literatürde KMO değerinin 0.90'ın üstünde olması "mükemmel", 0.80'in üzerinde olması "çok iyi", 0.60'ın üzerinde olması "kabul edilebilir" olarak görülmektedir. Bununla birlikte faktör analizinde verilerin normal dağılımı da karşılanması gereken bir ölçüttür. Verilerin normal dağılım ölçütünü karşılayıp karşılamadığı ise Bartlett küresellik testi sonucunda belirlenmektedir (Tavşancıl, 2014).

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği için yapılan AFA sonucunda elde edilen verilen Tablo 3.2'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde KMO örneklem uygunluğu değerinin .940 ile yeterli olduğu görülür. Başka bir deyişle faktör analiz için gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonucunda ki-kare değeri 9989,326 olarak hesaplanmış

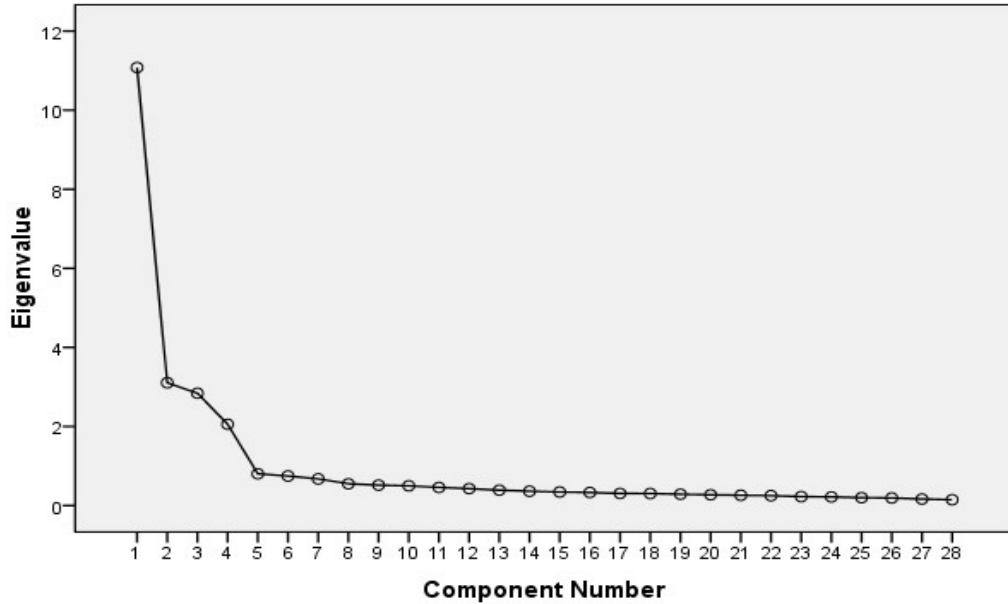
ve bu değer $p=0.00$ olduğu için anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun anlamlı bulunması faktör analizi için gerekli olan verilerin normal dağılımını ölçütünün sağlandığı anlamına gelir.

Tablo 3.2. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Uygunluğu Ölçüsü	Örneklem	0.940
	Yaklaşık χ^2 değeri	9989.326
Bartlett Küresellik Testi	<i>Sd</i>	378
	<i>p</i>	0.00

28 maddeden oluşan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği özgün haliyle dört faktör tarafından açıklanmaktadır. Yeniden yapılan AFA'da yamaç birikinti grafiği incelendiğinde dördüncü dik çizgiden sonra grafiğin yatay bir görünüm aldığı görüldü. Bu nedenle uyarlanan ölçeğin, özgün ölçekteki gibi dört boyutlu bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Yamaç birikinti grafiği Şekil 3.2'de, yeniden yapılan açımlayıcı faktör anali değerleri ise Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Scree Plot



Şekil 3.2. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği faktör analizi yamaç birikinti grafiği

Tablo 3.2. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin AFA Değerleri

Faktör	M.	N ^ç Maddeler	Faktör Yüğü
Kendi Değerlendirme	1	Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.	.86
	2	Kendi duygularımı çok iyi ayırt edebilirim.	.88
	3	Kendi duygularımın farkındayım.	.86
	4	Neden öyle hissettiğimi anlarım.	.78
	5	Hangi duyguları yaşadığımı bilirim.	.87
	6	Çoğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim.	.63
	7	Beni duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	.61
		Açıkladığı Varyans %	11.09

Tablo 3.2. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin AFA Değerleri (Devamı)

Faktör	M.	N ^ç Maddeler	Faktör Yüğü	
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	8	Çevremdeki insanların duygularının farkındayım.	.81	
	9	Başkalarının hangi duygular içerisinde olduğunu bilirim.	.88	
	10	Diğer insanlara baktığımda onların neler hissettiklerini anlayabilirim.	.82	
	11	Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.	.61	
	12	Diğer insanların neden öyle hissettiklerini anlarım.	.80	
	13	Diğer insanların duygularını çok iyi ayırt edebilirim.	.81	
	14	Başkalarını duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	.78	
			Açıkladığı Varyans %	39.56
Kendi Kontrol	15	Kendi duygularımı kontrol edebilirim.	.69	
	16	Duygularımı kolayca bastırabilirim.	.77	
	17	Duygularımın beni kontrol etmesine izin vermem.	.78	
	18	Duygularımı sadece durum uygun olduğunda dışa vururum.	.81	
		19	Öfkeli olsam bile, sakin kalabilirim.	.76
		20	Eğer istersem, duygularımı kimseye belli etmem.	.78

	21	Gerekli olduğunda duygularımı içinde bulunduğum koşullara uygun hale getirebilirim.	.72
		Açıkladığı Varyans %	10.14
Başkalarının Duygularını Kontrol	22	Başka birinin farklı hissetmesini sağlayabilirim.	.81
	23	Başka bir insanın ruh halini değiştirebilirim.	.92
	24	Başkalarının duygularını coşturabilir veya yatıştırabilirim.	.90
	25	Başkalarının hisleri üzerindeki etkim büyüktür.	.89
	26	İnsanların duygusal durumlarını iyileştirmek için ne yapılması gerektiğini biliyorum.	.72
	27	İnsanları nasıl etkileyeceğimi biliyorum.	.80
	28	Başkalarını sakinleştirebilirim.	.73
			Açıkladığı Varyans %
Açıklanan Toplam Varyans			68.14

Kline'a (1994) göre maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30'un üzerinde olması faktör yükünün belirgin olduğunun göstergesidir. Tablo 3.2 incelendiğinde bütün maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30 üstünde olduğu ve her bir maddenin sadece tek faktörde yüksek değer verdiği görülür. Bu nedenle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Analiz sonucunda özgün ölçekteki gibi dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Literatürde sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranının %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Karagöz, 2016). Bu bağlamda ölçüğün toplam varyansın %68,14'ünü açıklamasının yeterli olduğu söylenebilir.

Belirlenen faktörler orijinal ölçekte olduğu gibi "kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol, başkalarının duygularını kontrol" olarak adlandırılmıştır. AFA sonuçlarına göre kendi duygularını değerlendirme boyutunun faktör yükleri 0.61 ile 0.88 arasında değişmektedir ve bu boyut toplam varyansın %11.09'unu açıklamaktadır. Başkalarının duygularını değerlendirme boyutunun faktör yükleri 0.61 ile 0.88 arasında değişmektedir. Bu boyut toplam varyansın %39.56'sını açıklamaktadır. Kendi duygularını kontrol boyutu ile ilgili maddelerin faktör yükleri 0.69 ile 0.81 arasında değişirken bu boyut toplam varyansın %10.14'ünü açıklamaktadır. Son olarak başkalarının duygularını kontrol boyutunun ise faktör yükleri 0.72 ile 0.92 arasında değişmektedir. Boyut toplam varyansın %7.34'ünü açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanarak faktörleri belirlemeyi amaçlarken doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) faktörlerin doğruluğunu dener.

Başka bir deyişle DFA’da yapı geçerliliği test edilir (Karagöz, 2016). Yeni geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizinden yararlanılırken doğrulayıcı faktör analizinde daha önce faktör yapısı belirlenen ölçeklerin yeni örneklem gruplarında da aynı olup olmadığı test edilir (Bayram, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015).

Doğrulayıcı faktör analizinde doğruluğu test edilen modelin değerlendirilmesinde kullanılan uyum indeksi değerleri konusunda bir uzlaşma yakalanamamıştır. Bu nedenle hangi uyum indeksi değerlerinin raporlaştırılması gerektiği belirsizliğini koruyan bir durumdur. Araştırmanın gerek bu aşamasında gerekse ilerleyen aşamalarında yapısal modellerin raporlaştırılmasında kullanılacak olan uyum indeksi değerleri ile ilgili çeşitli kaynaklarda yer alan referans aralıkları Tablo 3.3.’de verilmiştir.

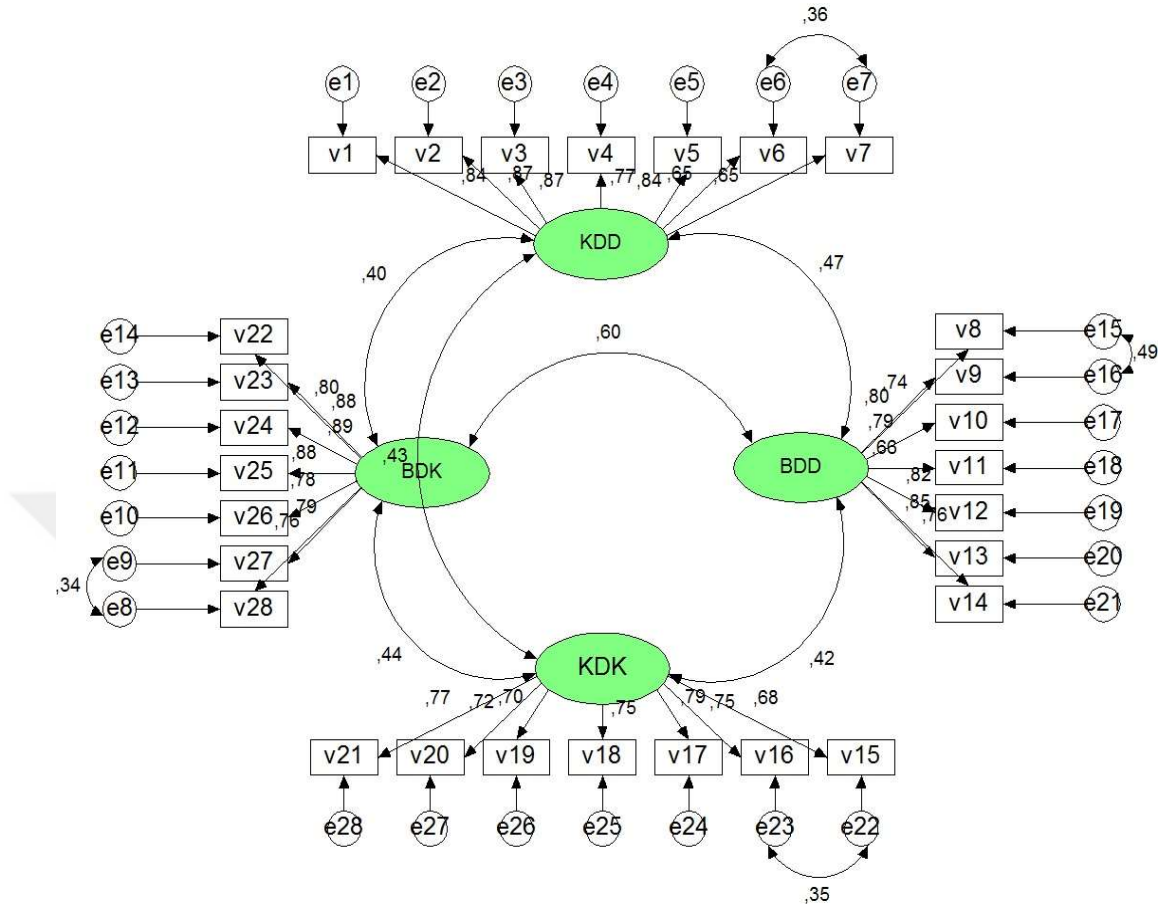
Tablo 3.3. *DFA ve YEM Kabul Edilebilir Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İndeksi	Karagöz, 2016	Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014	Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Hou ve Wen, 2004
χ^2/sd	0 ile 5 arasında	≤ 3 =mükemmel uyum (Kline, 2005; Sümer, 2000) ≤ 5 =orta düzeyde uyum (Sümer, 2000)	
RMSEA	≤ 0.08	≤ 0.08 iyi uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000)	≤ 0.06 mükemmel uyum ≤ 0.08 iyi uyum
GFI/AGFI	0.85 ile 1.00 arasında	≥ 0.90 iyi uyum (Schumacker ve Lomax, 1996; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kelloway, 1989; Sümer, 2000)	
CFI	≥ 0.95	≥ 0.90 iyi uyum (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001)	≥ 0.90

Tablo 3.3. *DFA ve YEM Kabul Edilebilir Uyum İndeksi Değerleri (Devamı)*

Uyum İndeksi	Karagöz, 2016	Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014	Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Hou ve Wen, 2004
NFI/NNFI (TLI)	0.90 ile 1.00 arasında	≥ 0.90 iyi uyum (Kelloway, 1989; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004)	≥ 0.90
RMR/SRMR	≤ 0.08	≤ 0.05 mükemmel uyum (Brown, 2006; Byrne, 1994)	≤ 0.06 mükemmel uyum
		≤ 0.08 iyi uyum (Brown, 2006)	≤ 0.08 iyi uyum
IFI	0.90 ile 1.00 arasında		≥ 0.90

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin faktör yapısının Türk örneklem grubunda geçerliliğini test etmek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA'da açımlayıcı faktör analizinde kullanılan verilere yer verilmemiştir. Örneklem grubundan 247 katılımcının verileri ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda Şekil 3.3'de yer alan model elde edilmiştir.



Şekil 3.3. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği DFA modeli

Şekil 3.3 incelendiğinde dört boyutlu modele ilişkin faktör yüklerinin kendi duygularını değerlendirme (KDD) alt boyutu için faktör yükleri 0.65 ile 0.87; başkalarının duygularını değerlendirme (BDD) alt boyutu için 0.66 ile 0.85; kendi duygularını kontrol (KDK) alt boyutu için 0.68 ile 0.79; başkalarının duygularını kontrol (BDK) alt boyutu için ise 0.76 ile 0.89 arasında değişmektedir. Modele dair elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği DFA Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Değerine Uygunluğu
χ^2/sd	2.643	Kabul edilebilir
RMR	.048	Kabul edilebilir
SRMR	.057	Kabul edilebilir
IFI	.943	Kabul edilebilir
NNFI (TLI)	.937	Kabul edilebilir
CFI	.943	Kabul edilebilir
RMSEA	.058	Kabul edilebilir

Tablo 3.4 incelendiğinde elde edilen uyum indeksi değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Gerek Şekil 3.3 gerekse Tablo 3.4 bir bütün olarak incelendiğinde 28 maddeden oluşan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin dört boyutlu yapısının bir model olarak doğrulandığını ifade etmek mümkündür.

3.3.1.3.2. Ölçüt geçerliliği

Ölçeğin iç ölçüt geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için madde toplam test korelasyonu ve alt-üst %27'lik gruplar arasındaki ortalamaların anlamlılığına bakılmıştır. Ölçeğe ait ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonları Tablo 3.5.'de verilmiştir.

Tablo 3.5. *Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Madde Toplam İstatistikleri*

Madde No	\bar{X}	ss	Madde Korelasyonu	Toplam	Madde No	\bar{X}	ss	Madde Korelasyonu	Toplam
1	4.12	0.844	0.571		15	3.66	0.975	0.558	
2	4.15	0.827	0.585		16	3.36	1.030	0.570	
3	4.31	0.769	0.576		17	3.28	1.016	0.586	
4	4.19	0.805	0.535		18	3.49	1.042	0.489	
5	4.26	0.761	0.567		19	3.06	1.159	0.477	
6	3.91	0.951	0.551		20	3.27	1.150	0.477	
7	4.09	0.861	0.570		21	3.21	1.047	0.606	
8	3.69	0.885	0.617		22	3.41	0.909	0.615	
9	3.57	0.904	0.612		23	3.28	0.961	0.610	
10	3.58	0.880	0.598		24	3.37	0.930	0.638	
11	4.12	0.804	0.550		25	3.24	0.940	0.638	
12	3.73	0.858	0.625		26	3.43	0.869	0.666	
13	3.46	0.880	0.665		27	3.37	0.878	0.654	
14	3.56	0.874	0.597		28	3.60	0.896	0.678	

Karagöz'e (2016) göre madde toplam korelasyonlarının 0.25 den fazla olması maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiğinin bir göstergesidir. Madde toplam istatistiklerini gösteren tablo incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının 0.477 ile 0.951 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda ölçekteki maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiği söylenebilir.

Ölçeğin toplam puanlarına göre belirlenen alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak test edilmesi madde analizi kapsamında yapılan bir diğer analizdir. Tablo 3.6'da alt ve üst %27'lik grupların madde puan

ortalamları sonuçlarına göre gerçekleştirilen t-testi sonuçları verilmiştir. Bu analizde t değerlerinin anlamlı olması ($p \leq 0.01$) maddelerin katılımcıları ayırt ettiği ve madde geçerliliklerinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2006).

Tablo 3.6. *Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Madde	Grup	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p																																																																																																																																																								
1	Alt %27	131	3.38	0.817	260	-15.344	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.69	0.539				2	Alt %27	131	3.43	0.814	260	-15.489	0.00	Üst %27	131	4.71	0.484	3	Alt %27	131	3.64	0.831	260	-14.990	0.00	Üst %27	131	4.83	0.368	4	Alt %27	131	3.54	0.843	260	-13.517	0.00	Üst %27	131	4.69	0.478	5	Alt %27	131	3.60	0.771	260	-14.783	0.00	Üst %27	131	4.75	0.448	6	Alt %27	131	3.12	0.906	260	-14.100	0.00	Üst %27	131	4.51	0.660	7	Alt %27	131	3.35	0.895	260	-13.469	0.00	Üst %27	131	4.63	0.610	8	Alt %27	131	2.96	0.738	260	-15.477	0.00	Üst %27	131	4.35	0.655	9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00	Üst %27	131	4.25	0.660	10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00
2	Alt %27	131	3.43	0.814	260	-15.489	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.71	0.484				3	Alt %27	131	3.64	0.831	260	-14.990	0.00	Üst %27	131	4.83	0.368	4	Alt %27	131	3.54	0.843	260	-13.517	0.00	Üst %27	131	4.69	0.478	5	Alt %27	131	3.60	0.771	260	-14.783	0.00	Üst %27	131	4.75	0.448	6	Alt %27	131	3.12	0.906	260	-14.100	0.00	Üst %27	131	4.51	0.660	7	Alt %27	131	3.35	0.895	260	-13.469	0.00	Üst %27	131	4.63	0.610	8	Alt %27	131	2.96	0.738	260	-15.477	0.00	Üst %27	131	4.35	0.655	9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00	Üst %27	131	4.25	0.660	10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681								
3	Alt %27	131	3.64	0.831	260	-14.990	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.83	0.368				4	Alt %27	131	3.54	0.843	260	-13.517	0.00	Üst %27	131	4.69	0.478	5	Alt %27	131	3.60	0.771	260	-14.783	0.00	Üst %27	131	4.75	0.448	6	Alt %27	131	3.12	0.906	260	-14.100	0.00	Üst %27	131	4.51	0.660	7	Alt %27	131	3.35	0.895	260	-13.469	0.00	Üst %27	131	4.63	0.610	8	Alt %27	131	2.96	0.738	260	-15.477	0.00	Üst %27	131	4.35	0.655	9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00	Üst %27	131	4.25	0.660	10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																				
4	Alt %27	131	3.54	0.843	260	-13.517	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.69	0.478				5	Alt %27	131	3.60	0.771	260	-14.783	0.00	Üst %27	131	4.75	0.448	6	Alt %27	131	3.12	0.906	260	-14.100	0.00	Üst %27	131	4.51	0.660	7	Alt %27	131	3.35	0.895	260	-13.469	0.00	Üst %27	131	4.63	0.610	8	Alt %27	131	2.96	0.738	260	-15.477	0.00	Üst %27	131	4.35	0.655	9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00	Üst %27	131	4.25	0.660	10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																
5	Alt %27	131	3.60	0.771	260	-14.783	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.75	0.448				6	Alt %27	131	3.12	0.906	260	-14.100	0.00	Üst %27	131	4.51	0.660	7	Alt %27	131	3.35	0.895	260	-13.469	0.00	Üst %27	131	4.63	0.610	8	Alt %27	131	2.96	0.738	260	-15.477	0.00	Üst %27	131	4.35	0.655	9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00	Üst %27	131	4.25	0.660	10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																												
6	Alt %27	131	3.12	0.906	260	-14.100	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.51	0.660				7	Alt %27	131	3.35	0.895	260	-13.469	0.00	Üst %27	131	4.63	0.610	8	Alt %27	131	2.96	0.738	260	-15.477	0.00	Üst %27	131	4.35	0.655	9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00	Üst %27	131	4.25	0.660	10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																																								
7	Alt %27	131	3.35	0.895	260	-13.469	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.63	0.610				8	Alt %27	131	2.96	0.738	260	-15.477	0.00	Üst %27	131	4.35	0.655	9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00	Üst %27	131	4.25	0.660	10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																																																				
8	Alt %27	131	2.96	0.738	260	-15.477	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.35	0.655				9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00	Üst %27	131	4.25	0.660	10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																																																																
9	Alt %27	131	2.81	0.830	260	-15.484	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.25	0.660				10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00	Üst %27	131	4.22	0.685	11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																																																																												
10	Alt %27	131	2.89	0.796	260	-14.546	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.22	0.685				11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00	Üst %27	131	4.68	0.541	12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																																																																																								
11	Alt %27	131	3.56	0.814	260	-13.131	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.68	0.541				12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00	Üst %27	131	4.42	0.632	13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																																																																																																				
12	Alt %27	131	3.06	0.731	260	-16.172	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.42	0.632				13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00	Üst %27	131	4.19	0.669	14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																																																																																																																
13	Alt %27	131	2.73	0.721	260	-16.959	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.19	0.669				14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00	Üst %27	131	4.16	0.681																																																																																																																																												
14	Alt %27	131	2.80	0.748	260	-15.453	0.00																																																																																																																																																								
	Üst %27	131	4.16	0.681																																																																																																																																																											

15	Alt %27	131	2.99	0.948	260	-13.604	0.00
	Üst %27	131	4.37	0.671			

Tablo 3.6. Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin T-Testi Sonuçları (Devamı)

Madde	Grup	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
16	Alt %27	131	2.64	0.952	260	-14.656	0.00
	Üst %27	131	4.17	0.717			
17	Alt %27	131	2.58	0.875	260	-15.145	0.00
	Üst %27	131	4.12	0.768			
18	Alt %27	131	2.86	0.966	260	-11.849	0.00
	Üst %27	131	4.20	0.865			
19	Alt %27	131	2.41	1.058	260	-11.636	0.00
	Üst %27	131	3.88	0.989			
20	Alt %27	131	2.65	1.058	260	-11.260	0.00
	Üst %27	131	4.07	0.981			
21	Alt %27	131	2.45	0.929	260	-15.523	0.00
	Üst %27	131	4.11	0.800			
22	Alt %27	131	2.77	0.780	260	-14.962	0.00
	Üst %27	131	4.19	0.755			
23	Alt %27	131	2.60	0.791	260	-14.925	0.00
	Üst %27	131	4.11	0.847			
24	Alt %27	131	2.64	0.763	260	-17.219	0.00
	Üst %27	131	4.20	0.698			
25	Alt %27	131	2.52	0.726	260	-18.287	0.00
	Üst %27	131	4.10	0.670			
26	Alt %27	131	2.70	0.684	260	-17.600	0.00
	Üst %27	131	4.19	0.684			
27	Alt %27	131	2.67	0.673	260	-18.683	0.00
	Üst %27	131	4.19	0.649			
28	Alt %27	131	2.81	0.721	260	-18.978	0.00
	Üst %27	131	4.41	0.643			

Tablo 3.6 incelendiğinde elde edilen bütün t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin maddelerinin katılımçıları iyi ayırt ettiği söylenebilir.

3.3.1.3.3. Ölçme aracının güvenilirliği

Güvenirlilik analizi bir ölçme aracının ölçmek istediği değişkeni sorgulama gücü ve yeterliliğini test etmek için yapılır. Başka bir deyişle güvenirlilik ölçme aracının ölçmek istediği yapıyı tutarlı ve istikrarlı biçimde ölçme derecesidir (Karagöz, 2016; Özdamar, 2017). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin güvenirliliği iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) ve bileşik güvenirlilik (composite reliability) yöntemleriyle hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alır. Literatürde alfa değerinin düzeyi ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Özdamar (2017) eğitim ve sosyal bilimler için alfa (α) değerini 0.40 altı için "güvenilir değil", 0.40 – 0.50 arasını "düşük derecede güvenilir", 0.50-0.60 arasını "orta düzeyde güvenilir", 0.60 – 0.75 arasını "genel kabul gören düzeyde güvenilir", 0.75 – 0.85 arasını "yüksek düzeyde güvenilir", 0.85 üzerini ise "mükemmel derecede güvenilir" şeklinde sınıflandırmıştır. Özetle alfa değerinin 0.70'in üzerinde olması genel kabul gören bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, 2006; Karagöz, 2016; Seçer, 2017). Ölçeğin güvenirlilik analizini dair sonuçlar Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Güvenirlilik Değerleri

Boyutlar	Cronbach's Alpha	Bileşik Güvenirlilik	Test Yarılama
Kendi Duygularını Değerlendirme	0.91	0.92	0.77
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	0.91	0.92	0.80
Kendi Duygularını Kontrol	0.89	0.90	0.73
Başkalarının Duygularını Kontrol	0.93	0.93	0.80
Ölçeğin Tümü	0.94	0.91	

Tablo 3.7. incelendiğinde Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin alt boyutu olan kendi duygularını değerlendirme boyutunun iç tutarlılık değeri 0.91, bileşik güvenirlilik değeri ise 0.92'dir. Başkalarının duygularını değerlendirme boyutunun iç tutarlılık değeri 0.91, bileşik güvenirlilik değeri ise 0.92'dir. Kendi duygularını kontrol boyutunun iç tutarlılık değeri 0.89, bileşik güvenirlilik değeri 0.90'dır. Başkalarının duygularını kontrol boyutunun iç tutarlılık değeri 0.93, bileşik güvenirlilik değeri 0.93'dür. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'ne bir bütün olarak bakıldığında ise ölçeğin tümünün iç tutarlılık değerinin 0.94, bileşik güvenirlilik değerinin 0.91 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılıklarının belirlenmesi için iki yarı test güvenirlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm alt boyutlarda iki yarımlar arası korelasyon değerlerinin 0.70'in üzerinde olduğu verisine ulaşılmıştır.

3.3.2. Araştırmada Kullanılan Diğer Ölçekler

Bu bölümde araştırmada kullanılan Liderlik Stilleri Betimleme Anketi, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği hakkında bilgilere, çalışmadaki verilere göre güvenilirlik analizleri ve faktör yapılarının test edildiği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

3.3.2.1. Liderlik Stilleri Betimleme Anketi. Araştırmada liderlik tarzlarının belirlenmesine yönelik olarak Bolman ve Deal (1991a) tarafından geliştirilen Liderlik Stilleri Betimleme Anketi (Leadership Orientations Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek Türkçeye Dereli (2003) tarafından uyarlanmıştır. Bolman ve Deal dört tip liderlik davranışı üzerinde durmaktadır. Bunlar yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarıdır (Bolman ve Deal, 1991a). Ölçme aracında liderlik davranışlarının ortaya çıkarılmasına yönelik olarak dört boyutlu bir yapı oluşturulmuştur. Birinci boyut “yapısal liderlik”, ikinci boyut “insan kaynağı liderliği”, üçüncü boyut “politik liderlik”, dördüncü boyut ise “sembolik liderlik” olarak isimlendirilmiştir. Her bir boyut sekiz ifadeden oluşmaktadır ve toplamda 32 madde yer almaktadır. Ölçek “hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman” olarak derecelendirilen 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeği oluşturan dört boyut toplam varyansın %68’ini açıklamaktadır (Tanrıoğen, 2013). Bolman ve Deal’ın (1991a) Liderlik Stilleri Betimleme Anketi’nin için elde ettiği Cronbach’s Alpha katsayıları ve bu çalışmada elde edilen katsayılar Tablo 3.8.’de verilmiştir. Çalışmada ulaşılan katsayıların kabul edilebilir düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

Tablo 3.8. *Liderlik Stilleri Betimleme Anketi Güvenirlik Katsayıları*

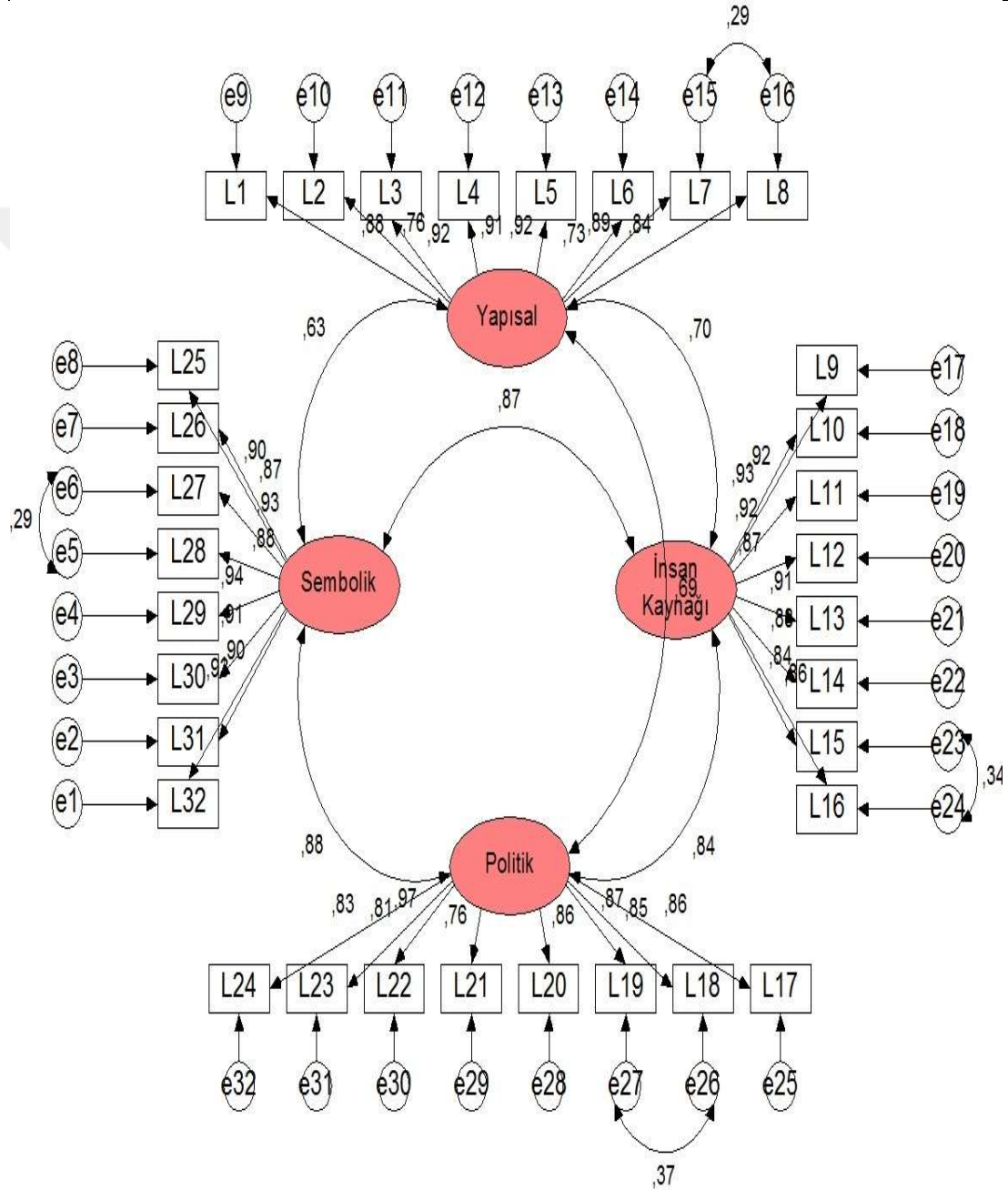
Boyutlar	Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Orijinal Ölçek	Mevcut Çalışma
Yapısal	0.93	0.95
İnsan Kaynağı	0.93	0.97
Politik	0.91	0.95
Sembolik	0.93	0.97

Liderlik stilleri Betimleme Anketi’nin mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örnekleme uygunluğunu test etmek için DFA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen DFA için uyum indeksi değerleri Tablo 3.9’da ölçek yapısı ise Şekil 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.9. *Liderlik Stilleri Betimleme Anketi DFA Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İyiliği İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Değerine Uygunluğu
χ^2/sd	2.961	Kabul edilebilir
RMR	0.053	Kabul edilebilir

SRMR	0.040	Kabul edilebilir
IFI	0.955	Kabul edilebilir
NNFI (TLI)	0.951	Kabul edilebilir
CFI	0.955	Kabul edilebilir
RMSEA	0.064	Kabul edilebilir



Şekil 3.4. Liderlik Stilleri Betimleme Anketi DFA modeli

Tablo 3.9 incelendiğinde modelin uyum değerlerinin yeterli olduğu görülebilir. Şekil 3.4'deki modelden elde edilen DFA değerlerine göre de ölçme aracının faktör yapısının mevcut çalışmadaki örneklem ile uyum gösterdiği söylenebilir. Yapısal liderlik boyutundaki faktör yükleri 0.73 – 0.92 arasında, insan kaynağı liderliği boyutunda faktör yükleri 0.84 – 0.93 arasında, sembolik liderlik boyutunda 0.87 – 0.94, politik liderlik boyutunda faktör yükleri 0.81 – 0.97 arasında değişmektedir. Genel olarak ölçme aracının maddelerinin faktör yükleri Tabachnick ve Fidell'in (2001) ifade ettiği sınır değer olan 0.32'den ve Seçer'in (2017) kabul edilebilir değer olarak gördüğü 0.30 değerinden oldukça yüksektir.

3.3.2.2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (Tromso Social Intelligence Scale) Silvera ve diğerleri (2001) tarafından sosyal zekâ düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek Türkçeye Doğan ve Çetin (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçme aracı “sosyal bilgi, sosyal beceri ve sosyal farkındalık” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Sosyal bilgi boyutu sekiz, sosyal beceri boyutu altı, sosyal farkındalık boyutu ise yedi maddeden oluşmakta olup ölçek toplamında 21 ifade bulunmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipinde olup katılım düzeyi “1 ile 7” arasında (en düşük 1, en yüksek 2) değişmektedir. Doğan ve Çetin (2009) sosyal zekayı oluşturan üç boyutun açıkladığı toplam varyansı %44.79 olarak hesaplamışlardır. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin uyarlama aşamasında ve bu çalışmadaki Cronbach's Alfa katsayıları Tablo 3.10'da verilmiştir. Tablodaki verilere göre ölçeğin güvenilirliği kabul edilebilir değerlerin hayli üzerindedir.

Tablo 3.10. *Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Güvenirlik Katsayılar*

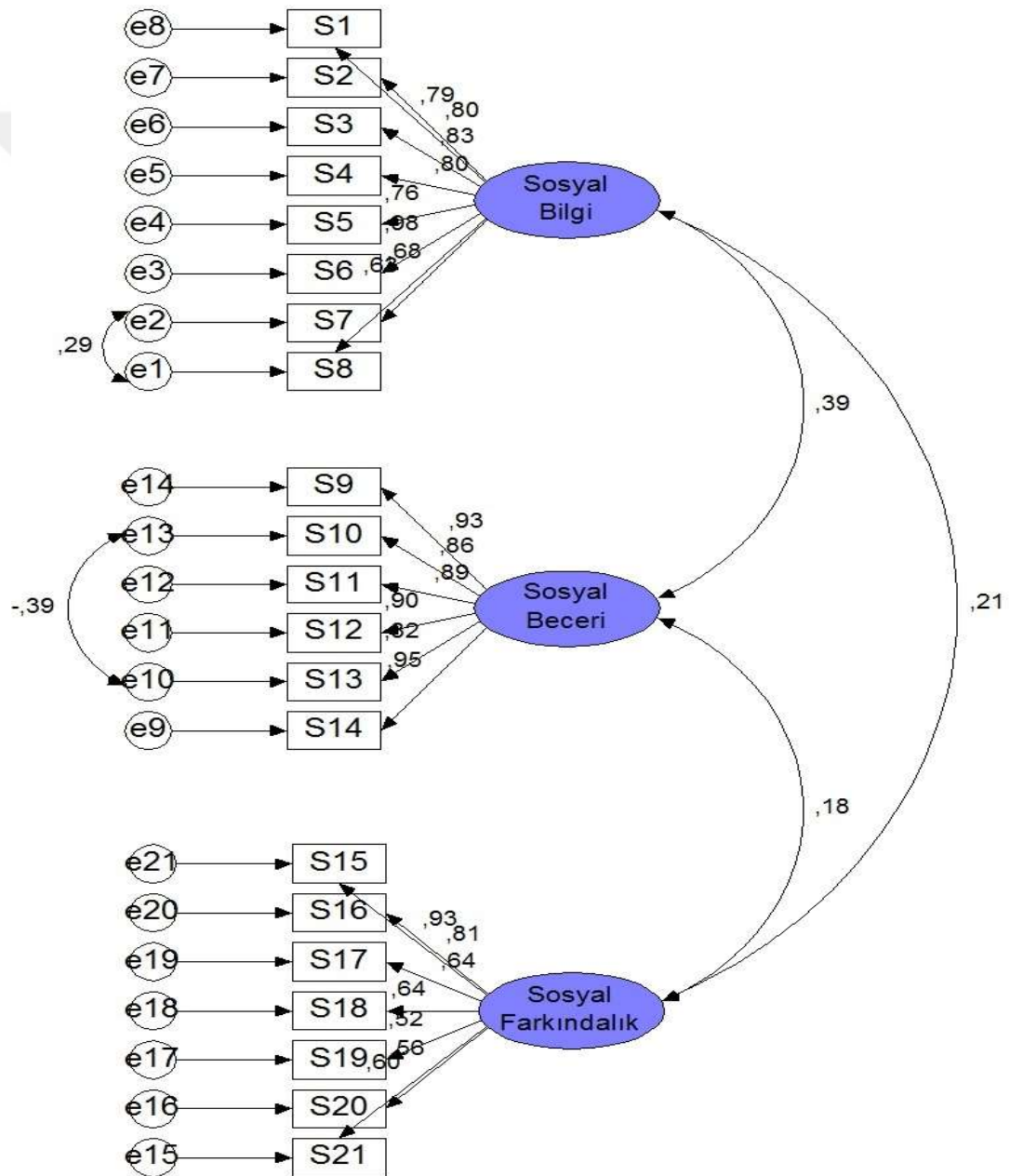
Boyutlar	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Doğan ve Çetin (2009)	Mevcut Çalışma
Sosyal Bilgi	0.77	0.92
Sosyal Beceri	0.84	0.95
Sosyal Farkındalık	0.67	0.83
Ölçeğin Tümü	0.83	0.90

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örnekleme uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin uyum indeksi değerleri Tablo 3.11'de ölçek yapısı ise Şekil 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.11. *Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği DFA Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İyiliği İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Değerine Uygunluğu
χ^2/sd	2.622	Kabul edilebilir

RMR	0.042	Kabul edilebilir
SRMR	0.039	Kabul edilebilir
IFI	0.965	Kabul edilebilir
NNFI (TLI)	0.960	Kabul edilebilir
CFI	0.965	Kabul edilebilir
RMSEA	0.058	Kabul edilebilir



Şekil 3.5. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği DFA modeli

Gerek Tablo 3.11’de yer alan uyum indeksleri gerekse Şekil 3.5 incelendiğinde ölçeğin önceden oluşturulan faktör yapısının bu çalışmadaki örneklem grubu ile de uyumlu olduğu görülür. Faktör yüklerinin sosyal bilgi boyutunda 0.68 ile 0.98 arasında; sosyal beceri boyutunda 0.82 ile 0.93 arasında; sosyal farkındalık boyutunda ise 0.52 ile 0.93 arasında değiştiği görülmektedir.

3.3.2.3. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği. Araştırmada kullanılan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Türkçeye araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında sürece ve ölçeğe dair ayrıntılara yer verilmiştir (Bölüm 3.3.1. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması). Uyarlama çalışması ayrı bir örneklem grubunda olduğundan dolayı araştırmanın asıl örneklem grubunu oluşturan 478 katılımcıdan toplanan verilerle yeniden doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda kendi duygularını değerlendirme boyutunda 0.90, başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda 0.91, kendi duygularını kontrol boyutunda 0.90, başkalarının duygularını kontrol boyutunda 0.92, ölçeğin genelinde ise 0.93 düzeyinde Cronbach’s Alpha değerleri elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ($\chi^2/sd=2.812$, RMR=0.040, SRMR=0.057, IFI =0.935, NNFI (TLI)=0.927, CFI=0.935, RMSEA=0.062) ise yeterli uyum iyiliği değerleri elde edilmiş ve mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örneklem grubu ile de uyumlu olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle yasal izinler alınmıştır. Bu kapsamda Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler (Ek 2) alınmıştır. Ölçme araçlarının yer aldığı formlar 2017/2018 Eğitim Öğretim Yılı haziran ayında Antalya ili merkez ilçelerinde (Muratpaşa, Konayaltı, Kepez, Döşemealtı, Aksu) eğitim öğretimi aksatmayacak biçimde, gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Bu amaçla mesleki çalışmaların yaz dönemi tercih edilmiştir. Bu dönemde eğitim öğretimin fiilen bitmiş olması nedeniyle öğretmenlerin formları doldurmakta güçlük çekmeyecekleri düşünülmüştür. Elde edilen verilerin sağlıklı olması için öğretmenlerin doldurduğu formların sadece araştırmacılar tarafından görüleceği vurgulanmış ve doldurulan formlar öğretmenlerin yanında kapalı zarflara yerleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama aşamasının sonunda 510 form doldurulmuş olarak elde edilmiştir. Formlardan elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Veri analizi yapmaya uygun olmadığı görülen 32 form analizlere dahil edilmemiştir. İşlemler elde kalan 478 form üzerinden sürdürülmüştür. Örneklem grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. *Örnekleme Ait Kişisel Bilgiler*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	322	67.4
	Erkek	156	32.6
Okul kademesi	Anaokulu-İlkokul	113	23.6
	Ortaokul	193	40.4
	Lise	172	36.0
Alan	Anasınıfı – Sınıf Öğretmeni	106	22.2
	Branş Öğretmeni	372	77.8

Tablo 3.12. *Örnekleme Ait Kişisel Bilgiler (Devamı)*

Öğrenim Durumu	Lisans	439	91.8
	Lisansüstü	39	8.2
Kıdem	1-10 Yıl	80	16.7
	11-20 Yıl	196	41
	21 Yıl ve Üzeri	202	42.3
Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 Yıl	187	39.1
	6-10 Yıl	154	32.2
	11 Yıl ve Üzeri	137	28.6
Mevcut Yöneticiyle Çalışma Süresi	1-4 Yıl	205	42.8
	5-8 Yıl	172	36
	9 Yıl ve Üzeri	101	21.2

Araştırmada kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesinde verilerin normal dağılıp dağılmadıkları temel bir ölçüttür. Bununla birlikte yapılması planlanan yapısal eşitlik modellemesinin (YEM) ön koşullarından biri de gözlenen ve gizli değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmasıdır (Bayram, 2016). Gerek kullanılacak analiz tekniklerini belirlemek gerekse YEM'in ön koşulunun oluşup oluşmadığını görmek için verilerin normal dağılıp dağılmadıkları ile ilgili çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Literatürde basıklık ve çarpıklık katsayıları için farklı yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin Bayram (2016) çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 arasında olmasını yeterli görmektedir. Bazı araştırmacılar ise +2 ile -2 aralığındaki basıklık ve çarpıklık katsayılarını verilerin çok değişkenli normal dağılımı için yeterli bulmaktadır (George ve Mallery, 2010; Karagöz, 2016). Ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık

katsayıları Tablo 3.13’de verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının literatürdeki kabul değerlerinin arasında olması verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir.

Tablo 3.13. *Normal Dağılım Testi Sonuçları*

Değişken	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Yapısal Liderlik	-0.589	-0.272
İnsan Kaynağı Liderliği	-0.857	-0.171
Politik Liderlik	-0.443	-0.518
Sembolik Liderlik	-0.304	-0.982
Sosyal Bilgi	-0.338	-0.179
Sosyal Beceri	-0.706	0.772
Sosyal Farkındalık	-0.390	0.237
Sosyal Zekâ	-0.489	0.904
Kendi Duygularını Değerlendirme	-0.593	-0.392
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	-0.354	-0.256
Kendi Duygularını Kontrol	-0.518	-0.127
Başkalarının Duygularını Kontrol	-0.113	-0.261
Duygusal Zekâ	-0.092	-0.277

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin, sosyal zekâ ve duygusal zekâ ile ilişkisini açıklamak için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak liderlik tarzları, bağımlı değişken olarak da duygusal zekâ belirlenmiştir. Sosyal zekâ ise liderlik tarzları ile olan ilişkisinde bağımlı değişkenken liderlik tarzları, duygusal zekâ ilişkisinin de ise aracı değişken konumundadır.



Yapısal eşitlik modellemesi bir istatistik tekniği olmaktan öte çok sayıda istatistik tekniğini içinde barındıran genel bir kavramdır. Bu yöntemle sosyal bilimlerde araştırmalarında büyük bir tartışma konusu olan nedensellik konusunda önemli bir çığır açılmıştır. Daha önce nedensel ilişkiler sadece deneysel araştırmalarla ortaya konabiliyorken yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan araştırmalar değişkenler arasında nedensel ilişkilerin tanımlanmasına büyük bir katkısı olmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi ile ifade edilmek istenen nedensellik araştırmacılar tarafından kurgulanan bir modeldeki değişkenler arasındaki doğrudan etkiler (direct effect) ile dolaylı etkilerin (indirect effect) test edilmesidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztür, 2014). Bu yönü ile yapısal eşitlik modellemesi açıklayıcı olmaktan çok, doğrulayıcı teknikleri içerir. Yapısal eşitlik modelinde araştırmacılar “uygun bir model” bulmak yerine “Bu model geçerli mi?” sorusuna cevap ararlar. Başka bir deyişle kuramsal olarak var olduğu düşünülen ilişkilerin veri ile




uyumlu olup olmadığı test edilir (Cudeck, Toit ve Sörbom, 2001; Kline, 2005; Akt: Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztür, 2014). Yapısal eşitlik modellemesi “Bu model geçerli mi?” sorusuna cevap ararken sadece gözlenebilen değişkenler üzerinden işlem yapan geleneksel yöntemlerin ötesinde gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin tek bir model içerisinde test edilebilmesine imkân verir. Ayrıca geleneksel yöntemler ölçüm hatalarının hesaplanması ya da düzeltilmesi imkanına sahip değilken yapısal eşitlik modelinin, verilen modeldeki gözlenen değişkenlere ilişkin ölçüm hatalarını da hesaba katması analizin bir diğer önemli bir avantajıdır (Bayram, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015).

Yapısal eşitlik modellemesi analizinde birbirini izleyen bir dizi işlem basamağının takip edilmesi gerekir. Bu işlemlerden ilki kuramsal altyapıya dayalı olarak teorinin oluşturulmasıdır. İkinci aşama oluşturulan teoriye uygun modelin kurgulanmasıdır. Daha sonraki adımlar verilerin toplanması, modelin test edilmesi, model uyum indekslerinin kontrolü ve modelin uyumsuzluk göstermesi durumunda modelin yeniden kurgulanması aşamalarından oluşur (Karagöz, 2016).

Yapısal eşitlik modellemesinde değişkenlerin ve ilişkilerin farklı sembollerle gösterilmesi söz konusudur. Tablo 3.14’de bu şekil ve sembollere yer verilmiştir. Yapısal eşitlik modellerinde bağımlı ve aracı değişkenlere “endojen değişken” bağımsız değişken ise “egzojen değişken” olarak isimlendirilmektedir. Bağımsız (Egzojen) değişkenler, bağımlı (endojen) değişkenlere tek yönlü oklarla bağlanırken; bağımsız (egzojen) değişkenler birbirlerine çift yönlü oklarla bağlanmaktadır. Yapısal eşitlik modellerinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken ve aracı değişken üzerinde etkisi varken, aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisi olmalıdır (Karagöz, 2016).

Tablo 3.14. *Yapısal Eşitlik Modeli İçin Şekiller ve Semboller (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztür, 2014)*

Kategori	Sembol	Açıklama
Gözlenen Değişken (Observed)		Araştırmacı tarafından ölçülen değişkendir. Açık (manifest) değişken ya da gizli değişkenleri ölçmek için kullanıldığında gösterge (indicator) olarak da adlandırılır.
Gizil Değişken (Latent)		Gözlenemeyen ya da varsayımsal yapı olarak tanımlanır. Faktör, örtük değişken, yapı olarak da adlandırılır.

Doğrudan Etki (Direct Effect)		Örneğin X → Y: X'in Y'yi tek yönlü bir yolla etkilediği varsayılır.
Karşılıklı Etki (Reciprocal Effect)		Örneğin X ↔ Y: X ve Y arasındaki etki iki yönlüdür. Karşılıklı etkiye, geri bildirim döngüsü (Feedback loop) adı da verilir.
Korelasyon ya da Kovaryans		İki değişken arasında ortak değişkenliğin olduğu varsayılır

Yapısal eşitlik modeli araştırmalarında rapor edilmesi gerekli uyum indeksleri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmalarda χ^2/sd 'nin rapor edilmesi konusunda araştırmacılar arasında bir uzlaşmadan söz edilebilse de (Mulaik vd., 1989); diğer uyum indeksleri konusunda aynı uzlaşma söz konusu değildir. Rapor edilmesi gereken uyum indeksleri konusunda Garver ve Mentzer (1999) RMSEA, CFI ve NNFI (TLI) değerlerini; Iacobucci (2010) CFI ve SRMR değerlerini; Brown (2006) RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (TLI) değerlerini; McDonald ve Ho (2002) ise CFI, GFI, NFI ve NNFI (TLI) değerlerinin rapor edilmesini yeterli görmektedir. Hu ve Bentler (1999) ise ikili sunum stratejisi diye ifade ettikleri ikili değerleri “NNFI (TLI) ve SRMR ikilisi”, “RMSEA ve SRMR ikilisi” veya “CFI ve SRMR ikilisi” olarak belirtmişlerdir. Hu ve Bentler'e (1999) göre bu ikili değerlerden bir çiftinin raporlaştırma aşamasında seçilmesi yeterlidir. Gerbing ve Anderson'a (1992) göre “Araştırmalarda hangi uyum indeksleri rapor edilmelidir?” sorusunu yanıtlamak, “Bir araba galerisindeki en iyi araba hangisidir?” sorusunu yanıtlamaya benzer. En iyi araba tanımı kişiden kişiye değiştiği gibi, araştırmalarda rapor edilmesi gereken uyum indeksleri de araştırmacıdan araştırmacıya farklılık gösterebilmektedir (akt: İlhan ve Çetin, 2014). Jakson, Gillaspay ve Stephenson (2009) yapmış oldukları çalışmada 1998-2006 yılları arasında American Psychological Association Journals'da yayımlanan ve yapısal eşitlik modelinin kullandığı 194 araştırmayı incelemişlerdir. Araştırmacılar inceledikleri 194 yayın içinde en çok kullanılan uyum indekslerinin ki-kare (%89.2), serbestlik derecesi (%89.2), CFI (%78.4), RMSEA (%64.9) ve NNFI (TLI) (46.4) değerleri olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürden hareketle bu çalışmada ki-kare, serbestlik derecesi, RMR, SRMR, IFI, NNFI (TLI), CFI, RMSEA uyum indeksleri raporlaştırılacaktır. Kabul edilebilir uyum indeksleri değerleri için de Tablo 3.3'de verilen kriterler esas alınacaktır.

Tablo 3.15. Ölçekler İçin Puan Aralıkları

Ölçek Puan Aralıkları	Düzey
4,20-5,00	Çok yüksek

3,40-4,19	Yüksek
2,60-3,39	Orta
1,80-2,59	Düşük
1,00-1,79	Çok düşük

Ölçeklerden elde edilen puanlar yorumlanırken Tablo 3.15’de yer alan aralıklar kullanılmıştır. 5.00-4.20 “çok yüksek”, 4.19-3.40 “yüksek”, 3.39-2.60 “orta”, 2.59-1.80 “düşük”, 1.79-1.00 “çok düşük” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada alt problemlere dair analizler SPSS 17.0 ve AMOS 16 paket programlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri çözümleme teknikleri Tablo3.16’da yer almaktadır.

Tablo 3.16. *Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri*

Alt Problem	Analiz Tekniği
Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ, öğretmenlerin duygusal zekâ algıları nasıldır? Bu algılar	T-testi, Tek yönlü ANOVA Analizi (Gruplar arası farklar için Post-Hoc testi kullanılmıştır)
a) Cinsiyet b) Okul kademesi c) Alan d) Öğrenim durumu e) Kıdem f) Mevcut okuldaki çalışma süresi g) Mevcut yöneticiyle çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	
Müdürlerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekasına etkisi var mıdır?	Yapısal Eşitlik Modeli
Müdürlerin liderlik tarzlarının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü var mıdır?	

Tek yönlü ANOVA testinde anlamlı farklılık ortaya çıktığında, farkın kaynağını belirlemek için Scheffe ve Games-Howell testi sonuçları değerlendirilmiştir. Scheffe veya Games-Howell testlerinin hangisinin kullanılacağına karar vermek için varyansların homojen olup olmadığını bilmek gerekir. Varyansların homojenliği ile ilgili Levene testi uygulanmıştır. Varyanslar homejen ise Scheffe, değil ise Games-Howell testi kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara dair yorumlara yer verilecektir.

4.1.Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Zekalarına Dair Betimleyici İstatistik Sonuçları

Araştırmanın alt problemleri olan “Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları nelerdir?”, “Öğretmen görüşlerine göre

öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyleri nedir?” ve “Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri nedir?” sorularına cevap verebilmek için öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir.

4.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Liderlik Tarzları	N	\bar{X}	Ss
Yapısal Liderlik	478	3.46	0.90
İnsan Kaynağı Liderliği	478	3.82	1.09
Politik Liderlik	478	3.51	0.97
Sembolik Liderlik	478	3.25	1.18

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri yüksek düzeyde “insan kaynağı” (\bar{X} =3.82), “politik” (\bar{X} =3.51) ve “yapısal” (\bar{X} =3.46) liderlik tarzlarına sahiptirler. Orta düzeyde de “sembolik” (\bar{X} =3.25) liderlik tarzı söz konusudur. Standart sapmalar incelendiğinde ise en homejen dağılımın yapısal liderlik tarzı (Ss=0.90); en heterojen dağılımın ise sembolik liderlik tarzında (Ss=1.18) olduğu görülmektedir. Öğretmenler müdürlerin liderlik davranışlarını sergilerken en çok insan kaynağını dikkate aldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum okul müdürlerinin liderlik davranışları sergilerken insan kaynağına daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Okulun temel işlevi olan eğitim öğretim faaliyetlerinin insan merkezli bir etkinlik olduğu düşünüldüğünde ve öğretmenlerin de okulun en önemli insan kaynaklarından biri olduğu göz önüne alındığında bu durumu olumlu değerlendirmek mümkündür. İnsan kaynağına yönelik liderliğin okulun insan kaynaklarının niteliğini geliştirmesi, bir bütün olarak okulun paydaş ve faaliyetlerini olumlu yönde etkileyebilir. Öte yandan okul kültürünün oluşmasında son derece etkili olabilen sembolik liderlik davranışlarının en düşük algılanan liderlik tarzı olması dikkat çekicidir. Sembolik liderlikte gözlemlenen bu zafiyet, insan kaynağına yönelik liderlik tarzının kazandırabileceği niteliklerin kurumsallaşmasını ve sürdürülebilirliğini sekteye uğratabilir.

4.1.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâ Düzeyleri

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin sosyal zekalarına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Öğretmenlerin Sosyal Zekaya Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Sosyal Zekâ	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Sosyal Bilgi	478	5.39	0.82
Sosyal Beceri	478	5.40	1.05
Sosyal Farkındalık	478	5.44	0.65
Sosyal Zekâ	478	5.41	0.60

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenler “sosyal farkındalık” boyutunda ($\bar{X}=5.44$), “sosyal beceri” boyutunda ($\bar{X}=5.40$), “sosyal bilgi” boyutunda ($\bar{X}=5.39$) ve bir bütün olarak sosyal zekaya ilişkin ($\bar{X}=5.41$) yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Standart sapmalar incelendiğinde ise en homejen dağılımın “sosyal farkındalık” boyutunda ($Ss=0.65$); en heterojen dağılımın ise sosyal beceri ($Ss=1.05$) boyutunda olduğu söylenebilir. Bir bütün olarak bakıldığında öğretmenlerin kendi sosyal zekalarını yüksek buldukları söylenebilir.

4.1.3. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3. *Öğretmenlerin Duygusal Zekaya Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Duygusal Zekâ	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Kendi Duygularını Değerlendirme	478	4.38	0.53
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	478	4.10	0.61
Kendi Duygularını Kontrol	478	3.69	0.78
Başkalarının Duygularını Kontrol	478	3.70	0.69
Duygusal Zekâ	478	3.97	0.49

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekanın “kendi duygularını değerlendirme” boyutunda çok yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.38$) görüş bildirdikleri; “başkalarının duygularını değerlendirme” boyutunda ($\bar{X}=4.10$); “başkalarının duygularını kontrol” boyutunda ($\bar{X}=3.70$) ve “kendi duygularını kontrol” boyutunda ($\bar{X}=3.69$) ise yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Standart sapmalar incelendiğinde ise en homejen dağılımın “kendi duygularını değerlendirme” boyutunda ($Ss=0.53$); en heterojen dağılımın ise “kendi duygularını kontrol” boyutunda ($Ss=0.78$) olduğu görülür. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini yüksek buldukları söylenebilir.

Bununla birlikte kendinin ve başkalarının duygularını anlama ile ilgili olan boyutlardaki ortalamaların, kendi ve başkalarının duygularını kontrol etme ile ilgili boyutlara nazaran daha yüksek olduğu görülür. Bu durum öğretmenlerin duyguları anlama konusunda, duyguları kontrol konusundan daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarına, Öğretmenlerin Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekâlarına Dair Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretmenlerin müdürlerin liderlik tarzları, sosyal zekâları ve duygusal zekâları ile ilgili algılarında, çeşitli değişkenlere bağlı farkların olup olmadığı değerlendirilecektir. Bunlar “cinsiyet, okul kademesi, alan, öğrenim durumu, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süresi, mevcut yöneticiyle çalışma süresi” değişkenleridir. Cinsiyet ve alan değişkenleri için farklılık analizi t-testi, diğer değişkenler içinse ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir.

4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Müdürlerin Liderlik Tarzlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarının, cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları*

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P	Levene (Sig)																																
Yapısal Liderlik	Kadın	322	3.44	0.91	-0.560	0.57	0.71																																
	Erkek	156	3.49	0.88				İnsan Kaynağı Liderliği	Kadın	322	3.83	1.10	0.349	0.72	0.38	Erkek	156	3.79	1.07	Politik Liderlik	Kadın	322	3.52	0.98	0.252	0.80	0.88	Erkek	156	3.50	0.96	Sembolik Liderlik	Kadın	322	3.25	1.19	0.088	0.93	0.76
İnsan Kaynağı Liderliği	Kadın	322	3.83	1.10	0.349	0.72	0.38																																
	Erkek	156	3.79	1.07				Politik Liderlik	Kadın	322	3.52	0.98	0.252	0.80	0.88	Erkek	156	3.50	0.96	Sembolik Liderlik	Kadın	322	3.25	1.19	0.088	0.93	0.76	Erkek	156	3.24	1.18								
Politik Liderlik	Kadın	322	3.52	0.98	0.252	0.80	0.88																																
	Erkek	156	3.50	0.96				Sembolik Liderlik	Kadın	322	3.25	1.19	0.088	0.93	0.76	Erkek	156	3.24	1.18																				
Sembolik Liderlik	Kadın	322	3.25	1.19	0.088	0.93	0.76																																
	Erkek	156	3.24	1.18																																			

Tablo 4.4 incelendiğinde Levene testinin Sig değerlerinin 0.05’den büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda varyansların eşit dağıldığı söylenebilir. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin müdürlerin liderlik tarzlarına dair görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$).

Öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin liderlik tarzlarına dair algıların okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine dair analizler Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. *Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları*

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark	Levene (Sig)
Yapısal Liderlik	Ana-İlkokul (1)	113	3.44	0.90				
	Ortaokul (2)	193	3.49	0.92	0.247	0.78	Yok	0.63
	Lise (3)	172	3.43	0.89				
İnsan Kaynağı Liderliği	Ana-İlkokul (1)	113	3.93	1.04				
	Ortaokul (2)	193	3.76	1.15	0.889	0.41	Yok	0.37
	Lise (3)	172	3.81	1.06				
Politik Liderlik	Ana-İlkokul (1)	113	3.61	0.96				
	Ortaokul (2)	193	3.55	1.02	1.708	0.18	Yok	0.25
	Lise (3)	172	3.41	0.92				
Sembolik Liderlik	Ana-İlkokul (1)	113	3.40	1.23				
	Ortaokul (2)	193	3.29	1.19	2.643	0.07	Yok	0.41
	Lise (3)	172	3.09	1.13				

Tablo 4.5 incelendiğinde Levene testinin Sig değerleri 0.05’den büyük olduğu için varyansların eşit dağıldığı söylenebilir. Fakat ANOVA analizlerinde okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin müdürlerin liderlik tarzlarını algılayışlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Öğretmen görüşlerinde göre okul müdürlerinin liderlik tarzına ilişkin algının öğretmenlerin alanı açısından değerlendirilmesine yönelik analiz sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Öğretmenlerin Alanlarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları*

Bağımlı Değişken	Alan	N	\bar{X}	Ss	t	P	Levene (Sig)
Yapısal Liderlik	Anasınıfı-Sınıf	106	3.45	0.92			
	Branş	372	3.46	0.90	1.41	0.88	0.39
İnsan Kaynağı Liderliği	Anasınıfı-Sınıf	106	3.96	1.03			
	Branş	372	3.78	1.11	1.51	0.13	0.40
Politik Liderlik	Anasınıfı-Sınıf	106	3.64	0.96	1.51	0.13	0.91

	Brans	372	3.48	0.97			
Sembolik Liderlik	Anasınıfı-Sınıf	106	3.45	1.23	1.95	0.05	0.32
	Brans	372	3.19	1.17			

Tablo 4.6 incelendiğinde Levene testinin Sig değerlerinin 0.05'den büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda varyansların eşit dağıldığı söylenebilir. Bununla birlikte alan değişkenine göre öğretmenlerin müdürlerin liderlik tarzlarına dair görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$).

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için gerçekleştirilen analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları*

Bağımlı Değişken	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	t	P	Levene (Sig)
Yapısal Liderlik	Lisans	439	3.47	0.90	0.65	0.51	0.67
	Lisansüstü	39	3.37	0.92			
İnsan Kaynağı Liderliği	Lisans	439	3.86	1.09	2.65	0.00	0.80
	Lisansüstü	39	3.37	1.04			
Politik Liderlik	Lisans	439	3.55	.96	2.42	0.01	0.93
	Lisansüstü	39	3.15	.99			
Sembolik Liderlik	Lisans	439	3.30	1.17	3.28	0.00	0.94
	Lisansüstü	39	2.65	1.15			

Tablo 4.7 incelendiğinde yapılan t-testi sonucunda elde edilen Sig değerlerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda varyansların eşit dağıldığı söylenebilir. Okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin öğretmen algıları yapısal liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). İnsan kaynağı liderliği ($p<0.05$), politik liderlik ($p<0.05$) ve sembolik liderlik ($p<0.05$) boyutlarında ise anlamlı farklar bulunmaktadır. Anlamlı farkların bulunduğu liderlik tarzlarının tamamında lisans öğrenimine sahip olan öğretmenlerin ortalamalarının lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4.7 incelendiğinde genel olarak eğitim düzeyi ile liderlik algısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça liderlik algıları azalmaktadır. Bu durum öğrenim düzeyindeki artışın öğretmenlerin beklentilerini arttırması ile mevcut liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde algılamalarının bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin liderlik tarzlarını algılayışlarında farkın olup olmadığına dair yapılan ANOVA testinin sonucu Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 *Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları*

Bağımlı Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Levene (Sig)
Yapısal Liderlik	1-10 yıl (1)	80	3.62	0.85	1.641	0.19	Yok	0.61
	11-20 yıl (2)	196	3.42	0.93				
	21+ (3)	202	3.43	0.89				
İnsan Kaynağı Liderliği	1-10 yıl (1)	80	3.86	0.92	0.149	0.86	Yok	0.01
	11-20 yıl (2)	196	3.79	1.15				
	21+ (3)	202	3.83	1.09				
Politik Liderlik	1-10 yıl (1)	80	3.60	0.6	1.142	0.32	Yok	0.75
	11-20 yıl (2)	196	3.43	0.98				
	21+ (3)	202	3.56	0.97				
Sembolik Liderlik	1-10 yıl (1)	80	3.34	1.10	0.753	0.47	Yok	0.19
	11-20 yıl (2)	196	3.17	1.17				
	21+ (3)	202	3.28	1.24				

Tablo 4.8 incelendiğinde kıdem değişkeninin liderlik tarzı algısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı söylenemez ($p>0.05$). Kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin algıladığı liderlik tarzlarında anlamlı bir farklılık gözlenemese de kıdem olarak en düşük grupta yere alan öğretmenlerin bütün liderlik tarzlarında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülür. Meslek yaşamının başlarında yer alan öğretmenlerin daha çok yönlendirmeye ihtiyaç duymaları bu farkın nedeni olabilir.

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre müdürlerin liderlik tarzlarına dair algılarını değerlendirmek için yapılan testin sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Öğretmenlerin Kurumda Çalışma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları*

Bağımlı Değişken	Kurumda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Levene (Sig)
Yapısal Liderlik	1-5 yıl (1)	187	3.52	0.87	2.738	0.06	Yok	0.51
	6-10 yıl (2)	154	3.32	0.92				
	11+ (3)	137	3.72	0.98				
	1-5 yıl (1)	187	3.87	1.05	3.455	0.03	2-3	0.15

İnsan Kaynağı Liderliği	6-10 yıl (2)	154	3.65	1.17				
	11+ (3)	137	4.04	0.99				
Politik Liderlik	1-5 yıl (1)	187	3.55	0.97				
	6-10 yıl (2)	154	3.36	0.96	3.639	0.02	2-3	0.86
	11+ (3)	137	3.73	0.95				
	1-5 yıl (1)	187	3.31	1.16				
Sembolik Liderlik	6-10 yıl (2)	154	2.99	1.19	6.743	0.00	1-2 2-3	0.93
	11+ (3)	137	3.61	1.17				

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkeninin onların liderlik tarzı algılarını etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan analizde istatistiki olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Levene testi Sig değeri 0.05’den büyük olduğu için varyansların eşit dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre liderlik alt boyutlarından insan kaynağı ve politik liderlik boyutlarında 6-10 yıl çalışanlarla 11 yıl ve üzeri çalışanlar arasında fark vardır. Sembolik liderlik boyutunda ise fark 1-5 yıl çalışanlarla 6-10 yıl çalışanlar ve 6-10 yıl çalışanlarla 11 yıl ve üzeri çalışanlar arasındadır. Tablo incelendiğinde bütün boyutlarda en yüksek düzeyde görüş bildirenlerin 11 yıl ve üzeri çalışanlar olduğu; en düşük görüş bildirenlerin ise 6-10 yıl çalışanlar olduğu görülmektedir. 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanların çalıştıkları kurumla kendilerini özdeşleştirmeleri ve bağlılık düzeylerinin görece yüksek olması bu denli yüksek düzeyde görüş bildirmelerinin nedeni olabilir. Öğretmenlerin uzun süre okullarını değiştirmeden aynı kurumda çalışmalarını da bu memnuniyet ve dolayısı ile yüksek liderlik algısının bir göstergesi olabilir.

ANOVA analizinde gruplar arasında anlamlı farklılık gözlemlendiğinde, farklılığın etki büyüklüğü incelenmelidir. Etki büyüklüğü 0.10’dan küçük ise “küçük etki”; 0.10 ile 0.40 arasında ise “orta etki”; 0.40’dan büyükse “büyük etki” söz konusudur (Cohen, 1992). Etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan formül: “etki büyüklüğü=gruplar arası kareler toplamı/Toplam kareler toplamı” şeklindedir (Fan, 2001).

İstatistiki olarak anlamlı farkların bulunduğu boyutlarda bu farkların etki büyüklüğü hesaplanmıştır. İnsan kaynağı boyutunda gruplar arası kareler toplamı 8.210, toplam kareler toplamı ise 572.577’dir bu durumda $(8.210/572.577)$ etki büyüklüğü 0.01 olarak hesaplanmıştır. Politik liderlik boyutunda etki büyüklüğü $(6.871/455.288)$ 0.01; sembolik liderlik boyutunda ise $(18.643/675.265)$ 0.02’lik etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Bu durumda “küçük etki” büyüklüğünden söz edilebilir.

Öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma süresi değişkenine göre, müdürlerin liderlik tarzlarına dair algılarını değerlendirmek için yapılan testin sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürleri ile Çalışma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Algıları*

Bağımlı Değişken	Müdürle Çalışma Süresi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	Levene (Sig)
Yapısal Liderlik	1-4 yıl (1)	205	3.44	0.89	0.476	0.62	Yok	0.28
	5-8 yıl (2)	172	3.56	1.01				
	9+ (3)	101	3.47	0.85				
İnsan Kaynağı Liderliği	1-4 yıl (1)	205	3.81	1.09	0.013	0.98	Yok	0.92
	5-8 yıl (2)	172	3.83	1.14				
	9+ (3)	101	3.85	1.07				
Politik Liderlik	1-4 yıl (1)	205	3.50	0.97	0.337	0.71	Yok	0.54
	5-8 yıl (2)	172	3.60	1.00				
	9+ (3)	101	3.46	0.86				
Sembolik Liderlik	1-4 yıl (1)	205	3.23	1.19	0.192	0.82	Yok	0.79
	5-8 yıl (2)	172	3.32	1.22				
	9+ (3)	101	3.32	1.11				

Tablo 4.10 incelendiğinde mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin liderlik tarzı algısında istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin kullandıkları liderlik tarzlarının genelde değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürleri sergiledikleri liderlik tarzlarını değiştirmeden ortaya çıkan koşulları kendi liderlik tarzlarına uydurmaya çalışabilmektedirler. Etkili bir liderlik için zamana ve koşullara göre liderlik tarzlarının kullanımının değiştirilebilmesi gerekir. Etkili liderler gerektiğinde mevcut bakış açılarını kırabilmelidirler. Bu nedenle sergilenen liderlik tarzındaki gözlemlenen bu durağanlık okul müdürlerinin liderliğini olumsuz etkileyebilir.

4.2.2 Öğretmenlerin Sosyal Zekalarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin sosyal zekalarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik analiz sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekası*

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Levene (Sig)
------------------	----------	----------	-----------	-----------	----------	----------	--------------

Sosyal Bilgi	Kadın	322	5.41	0.86	0.805	0.42	0.06
	Erkek	156	5.35	0.73			
Sosyal Beceri	Kadın	322	5.34	1.07	1.752	0.08	0.44
	Erkek	156	5.52	1.01			
Sosyal Farkındalık	Kadın	322	5.49	0.66	2.674	0.02	0.62
	Erkek	156	5.35	0.64			
Sosyal Zekâ	Kadın	322	5.42	0.62	0.786	0.73	0.17
	Erkek	156	5.40	0.56			

Tablo 4.11'e göre Levene testinin sonuçlarının 0.05'den büyük olması varyansların eşit dağıldığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından sosyal zekanın sosyal bilgi ve sosyal beceri boyutlarında ve sosyal zekanın genelinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Sosyal farkındalık boyutunda ise istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Kadın öğretmenlerin sosyal farkındalık boyutundaki ortalamaları daha yüksektir. Başka bir deyişle sosyal zekanın çevreyi anlama ve algılama ile ilgili boyutunda kadınların kendilerini daha iyi algıladıkları söylenebilir.

Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin sosyal zekalarında farkların olup olmadığını değerlendirmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir

Tablo 4.12. *Okul kademesine Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı*

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Levene (Sig)
Sosyal Bilgi	Ana-İlkokul (1)	113	5.54	0.77	3.423	0.03	1-3	0.297
	Ortaokul (2)	193	5.40	0.85				
	Lise (3)	172	5.28	0.80				
Sosyal Beceri	Ana-İlkokul (1)	113	5.35	1.08	0.568	0.56	Yok	0.73
	Ortaokul (2)	193	5.46	1.04				
	Lise (3)	172	5.36	1.05				
Sosyal Farkındalık	Ana-İlkokul (1)	113	5.50	0.70	1.292	0.27	Yok	0.57
	Ortaokul (2)	193	5.39	0.63				
	Lise (3)	172	5.46	0.64				
Sosyal Zekâ	Ana-İlkokul (1)	113	5.47	0.62	1.075	0.34	Yok	0.38
	Ortaokul (2)	193	5.41	0.58				
	Lise (3)	172	5.37	0.61				

Tablo 4.12 incelendiğinde sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında ve sosyal zekanın genelinde istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0.05$). Sosyal bilgi boyutunda ise anlamlı bir fark söz konusudur. Levene testi Sig değeri 0.05’den büyük olduğundan dolayı varyansların eşit dağıldığı görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anaokulu-ilkokul öğretmenlerinin görüşleri ile lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Lise öğretmenleri sosyal bilgi boyutunda daha düşük görüş bildirmişlerdir. Anlamlı bu farkın yanısıra genel olarak lise öğretmenlerinin daha düşük bir sosyal zekâ algılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum lise çağındaki öğrencilerin kişiliklerinin büyük bir dönüşüm içinde olması ile açıklanabilir. Bu dönemde öğrencilerin kimlik arayışlarının bir sonucu olarak büyük değişimler yaşamaları ve onların içinde buldukları sosyal çevrenin anlaşılmasının zorluğu lise öğretmenlerinin düşük sosyal zekâ algıları ile sonuçlanmış olabilir.

İstatistiki olarak anlamlı farkların bulunduğu ANOVA analizlerinde bu farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek gerekir. Sosyal bilgi boyutunda tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü ise (4.604/324.082) 0.01 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda “küçük etki” büyüklüğünden söz edilebilir.

Öğretmen algılarına göre sosyal zekanın alan değişkeni açısından değerlendirilmesine yönelik analiz sonuçları tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. *Alana Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı*

Bağımlı Değişken	Alan	N	\bar{X}	Ss	t	p	Levene (Sig)																																
Sosyal Bilgi	Anasınıfı-Sınıf	106	5.58	0.76	2.752	0.00	0.51																																
	Branş	372	5.34	0.83				Sosyal Beceri	Anasınıfı-Sınıf	106	5.44	1.03	0.450	0.65	0.69	Branş	372	5.39	1.06	Sosyal Farkındalık	Anasınıfı-Sınıf	106	5.52	0.70	1.461	0.14	0.22	Branş	372	5.42	0.64	Sosyal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	5.54	0.60	2.187	0.02	0.64
Sosyal Beceri	Anasınıfı-Sınıf	106	5.44	1.03	0.450	0.65	0.69																																
	Branş	372	5.39	1.06				Sosyal Farkındalık	Anasınıfı-Sınıf	106	5.52	0.70	1.461	0.14	0.22	Branş	372	5.42	0.64	Sosyal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	5.54	0.60	2.187	0.02	0.64	Branş	372	5.42	0.59								
Sosyal Farkındalık	Anasınıfı-Sınıf	106	5.52	0.70	1.461	0.14	0.22																																
	Branş	372	5.42	0.64				Sosyal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	5.54	0.60	2.187	0.02	0.64	Branş	372	5.42	0.59																				
Sosyal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	5.54	0.60	2.187	0.02	0.64																																
	Branş	372	5.42	0.59																																			

Tablo 4.13’e göre Levene testinin sonuçlarının 0.05’den büyük olması varyansların eşit dağıldığını göstermektedir. Sosyal zekanın bütün boyutlarında ve sosyal zekanın genelinde anasınıfı ve sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Fakat sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Sosyal bilgi boyutunda ve sosyal zekanın genelinde ise

istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Anasınıfı ve sınıf öğretmenleri sosyal bilgi boyutunda ve sosyal zekanın genelinde branş öğretmenlerden daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olması, onların görece daha dar bir öğrenci ve veli grubu ile ama daha derin sosyal ilişkiler içinde bulunmaları ile açıklanabilir. Branş öğretmenleri açısından ise aynı durum söz konusu değildir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin sosyal zekalarında farkın olup olmadığına dair t-testi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. *Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâları*

Bağımlı Değişken	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p	Levene (Sig)
Sosyal Bilgi	Lisans	439	5.42	0.81	2.66	0.00	0.44
	Lisansüstü	39	5.06	0.88			
Sosyal Beceri	Lisans	439	5.43	1.04	2.34	0.02	0.81
	Lisansüstü	39	5.02	1.09			
Sosyal Farkındalık	Lisans	439	5.44	0.65	0.44	0.65	0.50
	Lisansüstü	39	5.49	0.70			
Sosyal Zekâ	Lisans	439	5.43	0.60	2.39	0.01	0.45
	Lisansüstü	39	5.19	0.56			

Tablo 4.14’e göre Levene testi Sig değerleri 0.05’den büyüktür. Bu durumda varyansların homejen dağıldığı söylenebilir. Öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin algıları sosyal zekanın sosyal farkındalık boyutunda ($p > 0.05$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sosyal bilgi, sosyal beceri boyutlarında ve sosyal zekanın genelinde ise istatistiki olarak da anlamlı farklar bulunmaktadır ($p < 0.05$). Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının öğrenim düzeyleri ile ters orantılı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle öğrenim düzeyi arttıkça sosyal zekâ algısının düştüğü görülmektedir. Eğitim düzeyindeki artışla birlikte sosyal zekâ algısının düşmesi, eğitimin yarattığı farkındalık, beklentilerin artması ve kişilerin kendi değerlendirmelerini daha objektif yapabilme becerilerindeki artışla açıklanabilir.

Kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının incelenmesine dair analiz sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. *Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sosyal Zekâları*

Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Levene (Sig)
	1-10 yıl (1)	80	5.27	0.82	4.680	0.01	2-3	0.86

Sosyal	11-20 yıl (2)	196	5.30	0.84				
Bilgi	21+ (3)	202	5.52	0.78				
Sosyal	1-10 yıl (1)	80	5.21	1.07				
Beceri	11-20 yıl (2)	196	5.36	1.07	2.571	0.07	Yok	0.91
	21+ (3)	202	5.51	1.02				
Sosyal	1-10 yıl (1)	80	5.46	0.56				
Farkındalık	11-20 yıl (2)	196	5.36	0.69	2.765	0.06	Yok	0.99
	21+ (3)	202	5.63	0.64				
Sosyal	1-10 yıl (1)	80	5.31	0.55				
Zekâ	11-20 yıl (2)	196	5.34	0.60	5.601	0.00	1-3 2-3	0.47
	21+ (3)	202	5.52	0.60				

Tablo 4.15 incelendiğinde genel olarak kıdem artışı ile paralel biçimde sosyal zekâ algısının da arttığı görülmektedir. Fakat bu artış “sosyal beceri” ve “sosyal farkındalık” boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bulunamamıştır ($p>0.05$). “Sosyal bilgi” boyutunda ve sosyal zekanın genelinde ise istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Farkın kaynağına yönelik yapılan scheffe testi sonucuna göre sosyal bilgi boyutunda 11-20 yıl kıdeme sahip olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Sosyal zekanın genelinde ise 1-10 yıl kıdem ve 11-20 kıdeme sahip olanlarla, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. İstatistiki olarak anlamlı bulunan bu farkların ve genel olarak kıdem artışı ile sosyal zekada görülen artışın nedeni kişilerin mesleki anlamda deneyim kazandıkça sosyal çevrelerini daha iyi anlamaları ile açıklanabilir. Kıdem artışı ile birlikte öğretmenler içinde buldukları sosyal çevreyi ve çevredeki ilişki ve etkileşimleri daha iyi analiz edip elde ettiği bilgileri davranışlarında kullanarak sosyal zekalarında bir artış sağlamış olabilirler.

İstatistiki olarak anlamlı farkların olduğu sosyal bilgi boyutunda ve sosyal zekanın genelinde farkın etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Sosyal bilgi boyutundaki farkın etki büyüklüğü (6.263/324.082) 0.01; sosyal zekanın genelinde ise etki büyüklüğü (4.005/168.842) 0.02’dir. Elde edilen etki büyüklüğü değerleri bize “küçük etki” düzeyinde bir etkinin olduğunu göstermektedir.

Kurumda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin sosyal zekalarını incelemeye yönelik analiz sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Kurumda Çalışma Süresine Göre Sosyal Zekaları

Bağımlı Değişken	Kurumda Çalışma Süresi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	Levene (Sig)
Sosyal Bilgi	1-5 yıl (1)	187	5.31	0.81				
	6-10 yıl (2)	154	5.43	0.83	4.178	0.01	1-3	0.57
	11+ (3)	137	5.64	0.80				
Sosyal Beceri	1-5 yıl (1)	187	5.40	1.06				
	6-10 yıl (2)	154	5.38	1.06	0.041	0.96	Yok	0.90
	11+ (3)	137	5.43	1.02				
Sosyal Farkındalık	1-5 yıl (1)	187	5.45	0.65				
	6-10 yıl (2)	154	5.42	0.67	0.211	0.81	Yok	0.92
	11+ (3)	137	5.48	0.64				
Sosyal Zekâ	1-5 yıl (1)	187	5.38	0.59				
	6-10 yıl (2)	154	5.41	0.61	1.393	0.24	Yok	0.92
	11+ (3)	137	5.53	0.57				

Kurumda çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin sosyal zekâları değerlendirildiğinde “sosyal beceri” ve “sosyal farkındalık” boyutlarında ve genel olarak sosyal zekâda istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). “Sosyal bilgi” boyutunda ise anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan scheffe testinin sonuçlarına göre kurumda 1-5 yıl çalışanlarla 11 yıl ve üzeri çalışanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. Sosyal bilgi boyutunda gözlemlenen bu farkın nedeni kurumda çalışma süresinin o kurumu ve kurumun içindeki sosyal çevreyi daha yakından tanımaya olanak vermesi ile açıklanabilir. Uzun yıllar aynı okulda çalışan bir öğretmenin o okulun sosyal yapısını iyi analiz edebilmesi beklenen bir durumdur. Sosyal bilgi boyutunda gözlemlenen bu farkın etki büyüklüğü ise (5.602/318.480) 0.01 olarak hesaplanmıştır. Sözkonusu etkinin “küçük etki” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin sosyal zekâlarına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre Sosyal Zekâları

Bağımlı Değişken	Müdürle Çalışma Süresi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	Levene (Sig)
Sosyal Bilgi	1-4 yıl (1)	205	5.38	0.81				
	5-8 yıl (2)	172	5.38	0.83	1.626	0.19	Yok	0.80
	9+ (3)	101	5.70	0.87				

	1-4 yıl (1)	205	5.39	1.04				
Sosyal Beceri	5-8 yıl (2)	172	5.44	1.17	0.237	0.78	Yok	0.20
	9+ (3)	101	5.53	1.02				
Sosyal Farkındalık	1-4 yıl (1)	205	5.43	0.65				
	5-8 yıl (2)	172	5.56	0.62	1.522	0.21	Yok	0.13
	9+ (3)	101	5.31	0.84				
Sosyal Zekâ	1-4 yıl (1)	205	5.40	0.60				
	5-8 yıl (2)	172	5.45	0.61	0.634	0.53	Yok	0.96
	9+ (3)	101	5.52	0.60				

Tablo 4.17 incelendiğinde genel olarak mevcut okul müdür ile çalışma süresi arttıkça sosyal zekaya dair ortalamaların arttığı görülmektedir. Bununla birlikte gözlenen bu durum istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin sosyal zekâlarında meydana gelen artış her ne kadar istatistiki olarak anlamlı olmasa da önemi göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma sürelerindeki artış onların okulu, okul müdürünü ve sosyal yapıyı daha iyi tanımalarına dolayısıyla sosyal etkileşimlerini daha üst seviyelere çıkarmalarına yardımcı olabilir. Bu da onların sosyal zekâ düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekalarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin duygusal zekalarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine dair analiz sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekaları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	Levene (Sig)
Kendi Değerlendirme	Kadın	322	4.40	0.53	1.086	0.27	0.50
	Erkek	156	4.34	0.54			
Başkalarının Değerlendirme	Kadın	322	4.13	0.60	1.887	0.06	0.91
	Erkek	156	4.02	0.62			
Kendi Duygularını Kontrol	Kadın	322	3.66	0.78	-1.29	0.19	0.98
	Erkek	156	3.76	0.79			
Başkalarının Kontrol	Kadın	322	3.66	0.71	-1.55	0.12	0.09
	Erkek	156	3.77	0.63			

Duygusal Zekâ	Kadın	322	3.96	0.49	-0.18	0.85	0.74
	Erkek	156	3.97	0.48			

Levene testi sonuçlarına göre Sig değeri 0.05’den büyük olduğu için varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir. Cinsiyete göre öğretmenlerin duygusal zekâ algıları bütün alt boyutlarda ve duygusal zekanın bütününde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bununla birlikte her ne kadar istatistiki olarak anlamlı olmasa da duygusal zekanın “kendi duygularını anlama” ve “başkalarının duygularını anlama” boyutlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte erkeklerin de “kendi duygularını kontrol” ve “başkalarının duygularını kontrol” boyutlarında kadınlara göre daha yüksek görüş bildirdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle kadınların duygusal zekanın duyguları anlama ile ilgili boyutlarında, erkeklerin ise duyguların kontrolü ile ilgili boyutlarda kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Duygusal zekanın duyguları anlama boyutunda kadınların, duyguları kontrol boyutunda ise erkeklerin daha yüksek düzeyde görüş bildirmeleri istatistiki olarak anlamlı olmasa da önemli bir bulgudur. Bu durumu kültürel nedenlere bağlamak mümkündür. Toplum içinde erkeklerin duygularını belli etmediklerine dair genel bir kanının varlığından söz edilebilir. Türk kültüründeki “Erkekler ağlamaz.” deyiminin varlığı da bu görüşü destekler niteliktedir. Erkeklerin duygularını çoğu zaman bastırmak zorunda kalmaları, onların duyguları kontrol konusunda kendilerini daha yeterli görmelerine yol açmış olabilir.

Öğretmenlerin duygusal zekalarının okul kademesi değişkeni açısından incelenmesine dair analiz sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. *Okul kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları*

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark	Levene (Sig)
Kendi Duygularını Değerlendirme	Ana-İlkokul (1)	113	4.44	0.55	1.664	0.19	Yok	0.51
	Ortaokul (2)	193	4.39	0.52				
	Lise (3)	172	4.32	0.52				
	Ana-İlkokul (1)	113	4.42	0.58	3.874	0.02	1-3	0.15

Başkalarının	Ortaokul (2)	193	4.12	0.62				
Duyularını	Lise (3)	172	4.00	0.61				
Değerlendirme								
Kendi	Ana-İlkokul (1)	113	3.88	0.78				
Duyularını	Ortaokul (2)	193	3.65	0.81	4.235	0.01	1-2	0.48
Kontrol	Lise (3)	172	3.62	0.75			1-3	
Başkalarının	Ana-İlkokul (1)	113	3.81	0.73				
Duyularını	Ortaokul (2)	193	3.71	0.68	2.906	0.05	1-3	0.42
Kontrol	Lise (3)	172	3.61	0.66				
	Ana-İlkokul (1)	113	4.08	0.53				
Duyusal Zekâ	Ortaokul (2)	193	3.97	0.50	5.310	0.00	1-3	0.03
	Lise (3)	172	3.89	0.43				

Okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal zekâları değerlendirildiğinde bir bütün olarak duygusal zekada ve onun alt boyutlarında anaokulu ve ilkokuldan liseye doğru gidildikçe duygusal zekâ puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu durum her ne kadar “kendi duygularını değerlendirme” boyutunda istatistiki olarak anlamlı olmasa da ($p>0.05$), diğer boyutlarda ve duygusal zekanın genelinde istatistiki olarak da anlamlıdır ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene testi sonuçları “başkalarının duygularını değerlendirme”, “kendi duygularını kontrol” ve “başkalarının duygularını kontrol” boyutlarında 0.05’den büyük olduğu için varyansların eşit dağıldığı kabul edilmiş ve Post Hoc testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Duygusal zekanın genelinde ise Levene testi anlamlıdır ($p<0.05$). Bu nedenle varyansların eşit olmadığı durumlarda kullanılan Games Howell testi kullanılmıştır. Başkalarının duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını kontrol boyutları ile duygusal zekanın genelinde anaokulu-ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Kendi duygularını kontrol boyutunda ise anaokulu-ilkokul öğretmenlerinin görüşleri hem ortaokul öğretmenlerinden hem de lise öğretmenlerinden farklılaşmaktadır. Okul kademesine göre gözlemlenen bu farkın nedeni anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre çok daha az öğrenciden sorumlu olmaları olabilir. Öğrenci sayısındaki azlığın getirdiği avantajla anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerini çok daha yakından tanıma ve duyguları üzerinde daha çok etki etme

potansiyelleri vardır. Bu da anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ algılarına pozitif yansımış olabilir.

Gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu boyutlarda, bu farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak gerekir. Başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda etki büyüklüğü (2.891/180.085) 0.01; kendi duygularını kontrol boyutunda etki büyüklüğü (5.210/297.391) 0.01; başkalarının duygularını kontrol boyutunda etki büyüklüğü (2.783/230.244) 0.01; duygusal zekanın genelinde ise etki büyüklüğü (2.544/116.322) 0.02 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar küçük bir etki büyüklüğünün olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin alanına göre duygusal zekalarının değerlendirildiği analiz sonuçları 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Alan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları

Bağımlı Değişken	Alan	N	\bar{X}	Ss	t	p	Levene (Sig)																																												
Kendi Duygularını Değerlendirme	Anasınıfı-Sınıf	106	4.49	0.49	2.496	0.01	0.443																																												
	Branş	372	4.35	0.54				Baskalarının Duygularını Değerlendirme	Anasınıfı-Sınıf	106	4.24	0.56	2.721	0.00	0.564	Branş	372	4.06	0.62	Kendi Duygularını Kontrol	Anasınıfı-Sınıf	106	3.92	0.72	3.515	0.00	0.890	Branş	372	3.62	0.79	Baskalarının Kontrol	Anasınıfı-Sınıf	106	3.86	0.72	2.753	0.00	0.288	Branş	372	3.65	0.67	Duygusal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	4.13	0.49	3.922	0.00	0.402
Baskalarının Duygularını Değerlendirme	Anasınıfı-Sınıf	106	4.24	0.56	2.721	0.00	0.564																																												
	Branş	372	4.06	0.62				Kendi Duygularını Kontrol	Anasınıfı-Sınıf	106	3.92	0.72	3.515	0.00	0.890	Branş	372	3.62	0.79	Baskalarının Kontrol	Anasınıfı-Sınıf	106	3.86	0.72	2.753	0.00	0.288	Branş	372	3.65	0.67	Duygusal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	4.13	0.49	3.922	0.00	0.402	Branş	372	3.92	0.48								
Kendi Duygularını Kontrol	Anasınıfı-Sınıf	106	3.92	0.72	3.515	0.00	0.890																																												
	Branş	372	3.62	0.79				Baskalarının Kontrol	Anasınıfı-Sınıf	106	3.86	0.72	2.753	0.00	0.288	Branş	372	3.65	0.67	Duygusal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	4.13	0.49	3.922	0.00	0.402	Branş	372	3.92	0.48																				
Baskalarının Kontrol	Anasınıfı-Sınıf	106	3.86	0.72	2.753	0.00	0.288																																												
	Branş	372	3.65	0.67				Duygusal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	4.13	0.49	3.922	0.00	0.402	Branş	372	3.92	0.48																																
Duygusal Zekâ	Anasınıfı-Sınıf	106	4.13	0.49	3.922	0.00	0.402																																												
	Branş	372	3.92	0.48																																															

Tablo 4.20 incelendiğinde Levene testi Sig değerlerinin 0.05’den büyük olduğu görülür. Bu durum varyansların eşit dağıldığı şeklinde yorumlanabilir. Duygusal zekanın bütün alt boyutlarında ve duygusal zekanın genelinde anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri gözükmektedir. Bu durum

istatistiki olarak da anlamlıdır ($p < 0.05$). Duygusal zekanın alt boyutlarında ve duygusal zekanın kendisinde anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklar vardır. Bu farklılık okul kademesine göre anasınıfı-ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları ile ortaokul ve lise öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları arasındaki farka benzetilebilir. Benzer biçimde farklılığın nedeni de anasınıfı ve ilkokul öğretmenlerinin görece daha az öğrenciden sorumlu olmaları ile açıklanabilir. Branş öğretmenleri çok sayıda sınıfa girmekte ve pek çok öğrenci ile etkileşim içine bulunmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilere ayırabilecekleri zaman, onları yakından tanımaları ve duyguları üzerinde etkili olabilmeleri anasınıfı ve sınıf öğretmenlerine nazaran çok daha sınırlıdır. Söz konusu sınırlılık da branş öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük algılamaları ile sonuçlanmış olabilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekalarına dair analiz sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. *Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları*

Bağımlı Değişken	Öğrenim Durumu	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Levene (Sig)																																												
Kendi Değerlendirme	Lisans	439	4.39	0.53	1.10	0.27	0.50																																												
	Lisansüstü	39	4.29	0.50				Başkalarının Değerlendirme	Lisans	439	4.11	0.61	1.97	0.04	0.84	Lisansüstü	39	3.91	0.61	Kendi Duygularını Kontrol	Lisans	439	3.72	0.79	2.60	0.00	0.16	Lisansüstü	39	3.38	0.65	Başkalarının Kontrol	Lisans	439	3.73	0.68	3.70	0.00	0.83	Lisansüstü	39	3.31	0.66	Duygusal Zekâ	Lisans	439	3.99	0.49	3.26	0.00	0.68
Başkalarının Değerlendirme	Lisans	439	4.11	0.61	1.97	0.04	0.84																																												
	Lisansüstü	39	3.91	0.61				Kendi Duygularını Kontrol	Lisans	439	3.72	0.79	2.60	0.00	0.16	Lisansüstü	39	3.38	0.65	Başkalarının Kontrol	Lisans	439	3.73	0.68	3.70	0.00	0.83	Lisansüstü	39	3.31	0.66	Duygusal Zekâ	Lisans	439	3.99	0.49	3.26	0.00	0.68	Lisansüstü	39	3.72	0.45								
Kendi Duygularını Kontrol	Lisans	439	3.72	0.79	2.60	0.00	0.16																																												
	Lisansüstü	39	3.38	0.65				Başkalarının Kontrol	Lisans	439	3.73	0.68	3.70	0.00	0.83	Lisansüstü	39	3.31	0.66	Duygusal Zekâ	Lisans	439	3.99	0.49	3.26	0.00	0.68	Lisansüstü	39	3.72	0.45																				
Başkalarının Kontrol	Lisans	439	3.73	0.68	3.70	0.00	0.83																																												
	Lisansüstü	39	3.31	0.66				Duygusal Zekâ	Lisans	439	3.99	0.49	3.26	0.00	0.68	Lisansüstü	39	3.72	0.45																																
Duygusal Zekâ	Lisans	439	3.99	0.49	3.26	0.00	0.68																																												
	Lisansüstü	39	3.72	0.45																																															

Tablo 4.21’de yer alan Levene testi Sig değerlerinin 0.05’den büyük olduğu görülmektedir. Bu durum varyansların eşit dağıldığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 4.21 incelendiğinde duygusal zekanın genelinde ve başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol, başkalarının duygularını kontrol boyutlarında öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı farklar oluşmaktadır ($p < 0.05$). Genel olarak duygusal zekada öğrenim düzeyinin artışı ile ters orantılı bir düşüş gözlenmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça duygusal zekaya ilişkin algıları

azalmaktadır. Öğrenim düzeyi arttıkça duygusal zekâ puanlarının azalması, öğrenim düzeyi ile birlikte kişilerin beklentilerinin artması ve objektif öz değerlendirme yeterliliklerinin artışı ile açıklanabilir.

Kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal zekalarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. *Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Duygusal Zekâları*

Bağımlı Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Levene (Sig)
Kendi Duygularını Değerlendirme	1-10 yıl (1)	80	4.19	0.50	8.567	0.00	1-2 1-3	0.30
	11-20 yıl (2)	196	4.36	0.55				
	21+ (3)	202	4.47	0.50				
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	1-10 yıl (1)	80	3.94	0.66	7.227	0.00	1-3 2-3	0.17
	11-20 yıl (2)	196	4.04	0.62				
	21+ (3)	202	4.21	0.56				
Kendi Duygularını Kontrol	1-10 yıl (1)	80	3.59	0.72	2.958	0.05	Yok	0.13
	11-20 yıl (2)	196	3.62	0.74				
	21+ (3)	202	3.79	0.84				
Başkalarının Duygularını Kontrol	1-10 yıl (1)	80	3.63	0.70	1.235	0.29	Yok	0.13
	11-20 yıl (2)	196	3.66	0.64				
	21+ (3)	202	3.75	0.73				
Duygusal Zekâ	1-10 yıl (1)	80	3.84	0.48	7.091	0.00	1-3 2-3	0.29
	11-20 yıl (2)	196	3.92	0.46				
	21+ (3)	202	4.06	0.50				

Tablo 4.22’ye göre kıdemin arttıkça duygusal zekâ düzeyinin de arttığı görülmektedir. Bu artış “kendi duygularını kontrol” ve “başkalarının duygularını kontrol” boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Duygusal zekanın genelinde ile “kendi duygularını değerlendirme” ve “başkalarının duygularını değerlendirme”

boyutlarında ise söz konusu artış istatistiki olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Levene testi Sig değeri incelendiğinde elde edilen bütün değerlerin 0.05'den büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle farkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için varyansların eşit dağıldığı durumlarda kullanılan Post Hoc analizlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre kendi duygularını değerlendirme boyutunda farkın nedeni 1-10 yıl arası kıdeme sahip olanlarla 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların farklı görüş bildirmeleridir. Başkalarının duygularını değerlendirme boyutu ve duygusal zekanın genelinde ise fark 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlarla 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar arasındadır. Kıdem artışı ile birlikte duygusal zekâ puanlarındaki bu artış duygusal zekanın yaşam boyu geliştirilebilir bir özellik olduğunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça duygusal zekâları da buna paralel bir artış göstermektedir.

Gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılığın olduğu durumlarda etki büyüklüğünü hesaplamak gerekir. Kendi duygularını değerlendirme boyutunda etki büyüklüğü (4.759/136.680) 0.03; başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda etki büyüklüğü (5.318/180.085) 0.02; duygusal zekanın genelinde ise etki büyüklüğü (3.372/116.322) 0.02 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen etki büyüklüğü değerleri küçük bir etkinin olduğunu göstermektedir.

Kurumda çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal zekalarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.23. Kurumda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Duygusal Zekâları

Bağımlı Değişken	Kurumda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	Levene (Sig)
Kendi Duygularını Değerlendirme	1-5 yıl (1)	187	4.33	0.55	4.979	0.00	1-3 2-3	0.01
	6-10 yıl (2)	154	4.39	0.52				
	11+ (3)	137	4.57	0.43				
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	1-5 yıl (1)	187	4.04	0.62	3.595	0.02	1-3	0.82
	6-10 yıl (2)	154	4.13	0.61				
	11+ (3)	137	4.27	0.56				
Kendi Duygularını Kontrol	1-5 yıl (1)	187	3.63	0.80	3.567	0.02	1-3	0.19
	6-10 yıl (2)	154	3.70	0.80				
	11+ (3)	137	3.93	0.63				
	1-5 yıl (1)	187	3.66	0.70	2.465	0.08	Yok	0.51

Başkalarının	6-10 yıl (2)	154	3.69	0.68				
Duygularını	11+ (3)	137	3.88	0.65				
Kontrol								
	1-5 yıl (1)	187	3.91	0.51				
Duygusal Zekâ	6-10 yıl (2)	154	3.98	0.46	6.256	0.00	1-3	0.35
	11+ (3)	137	4.16	0.43				

Tablo 4.23 incelendiğinde kurumda çalışma süresi ile paralel olarak duygusal zekanın da arttığı görülmektedir. Bu artışın yarattığı fark “başkalarının duygularını kontrol” boyutu dışındaki bütün boyutlarda ve duygusal zekanın genelinde istatistiki olarak anlamlıdır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden yararlanılmıştır. Levene değerinin anlamlı olduğu “kendi duygularını değerlendirme” boyutunda varyansların eşit olmadığı durumlarda kullanılan Post Hoc testlerinden Games Howell testi kullanılmıştır. Levene testinin 0.05’den büyük olduğu yani varyansların eşit dağıldığı boyutlarda ve duygusal zekanın genelinde ise Scheffe testi kullanılmıştır. Kendi duygularını değerlendirme boyutunda fark 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanlarla 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası süreye sahip olanlar arasındadır. Başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol boyutları ve duygusal zekanın genelinde ise fark 1-5 yıl çalışma süresine sahip olanlarla 11 yıl ve üzeri süreye sahip olanlar arasındadır. Okulda çalışma süresine bağlı olarak duygusal zekâ puanlarındaki bu artış duygusal zekanın yaş ve deneyimle gelişen bir özellik olduğu tezini destekler niteliktedir. Öğretmenlerin kurumda çalışma süresi arttıkça okulu ve öğrencileri tanıma, anlama ve duygular üzerinde etkili olma potansiyelleri artmakta buna bağlı olarak da duygusal zekâ puanları artabilmektedir.

Gruplar arası farkların olduğu boyutlarda etki büyüklüklerinin belirlenmesi için gruplar arası kareler toplamının toplam kareler toplamına oranının bilinmesi gerekir. Bu formülle kendi duygularını değerlendirme boyutunda etki büyüklüğü (2.806/136.680) 0.02 olarak, başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda etki büyüklüğü (2.686/180.085) 0.01 olarak, kendi duygularını değerlendirme boyutunda ise etki büyüklüğü (4.400/297.391) 0.01 olarak hesaplanmıştır. Duygusal zekanın genelinde ise etki büyüklüğü (2.985/116.322) 0.02 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen etki büyüklüğü değerleri küçük bir etkinin varlığını göstermektedir.

Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal zekalarının incelenmesine dair analiz sonuçları Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24. *Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Duygusal Zekâları*

Bağımlı Değişken	Müdürle Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark	Levene (Sig)
Kendi Duygularını Değerlendirme	1-4 yıl (1)	205	4.35	0.54	3.378	0.03	1-2	0.28
	5-8 yıl (2)	172	4.50	0.48				
	9+ (3)	101	4.53	0.44				
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	1-4 yıl (1)	205	4.07	0.61	2.719	0.06	Yok	0.61
	5-8 yıl (2)	172	4.23	0.62				
	9+ (3)	101	4.25	0.52				
Kendi Duygularını Kontrol	1-4 yıl (1)	205	3.65	0.80	2.634	0.07	Yok	0.34
	5-8 yıl (2)	172	3.88	0.64				
	9+ (3)	101	3.79	0.74				
Başkalarının Duygularını Kontrol	1-4 yıl (1)	205	3.69	0.69	2.896	0.05	Yok	0.93
	5-8 yıl (2)	172	3.82	0.67				
	9+ (3)	101	3.41	0.69				
Duygusal Zekâ	1-4 yıl (1)	205	3.94	0.49	3.360	0.03	1-2	0.73
	5-8 yıl (2)	172	4.11	0.72				
	9+ (3)	101	4.00	0.45				

Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal zekâlarının analiz edildiğinde “kendi duygularını değerlendirme” ve duygusal zekânın genelinde gruplar arasında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Levene testi Sig değerleri incelendiğinde 0.05’den büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda varyansların eşit dağıldığı söylenebilir. Bu nedenle Post Hoc testlerinde Scheffe testi farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre kendi duygularını değerlendirme boyutunda ve duygusal zekânın genelindeki fark, müdürle 1-4 yıl çalışanlarla 5-8 yıl arası çalışanlar arasındadır. Okul müdürü ile çalışma süresinin belli bir döneme kadar duygusal zekâ puanlarında artış sağladığı fakat bu artışın sekiz yıldan sonra başta olduğu kadar etkili olmadığı görülmektedir.

Gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılığın olduğu durumlarda etki büyüklüğünü hesaplamak gerekir. Kendi duygularını değerlendirme boyutunda etki büyüklüğü (1.917/136.680) 0.01 olarak; duygusal zekânın genelinde ise etki büyüklüğü

(1.623/116.322) 0.01 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda küçük bir etki büyüklüğünden söz edilebilir.

4.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkiler

Bu bölümde okul müdürlerinin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekâları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.3.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi iki ya da daha fazla değişken arasında var olan ilişki olarak tanımlanmaktadır. İki değişken arasındaki ilişki korelasyon analizinde +1 ile -1 arasında bir değer almaktadır. Değişkenler birlikte hareket ediyorsa başka bir deyişle birlikte artıyor veya azalıyor ise değişkenler arasındaki bu ilişkiye “pozitif ilişki” denilmektedir. Değişkenler arasında zıt bir ilişki olduğunda yani birisi artarken diğeri azalıyor veya tersi bir durum söz konusu ise bu durumda değişkenler arası ilişki “negatif ilişki” olarak tanımlanmaktadır (Seçer, 2017).

Elde edilen korelasyon değerleri değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü göstermektedir. Çalışmada elde edilen korelasyon değerleri yorumlanırken Akgül ve Çevik’in (2003) ifade ettiği aralıklar esas alınmıştır. Buna göre elde edilen korelasyon katsayısı “0.00 – 0.25 çok zayıf, 0.26 – 0.49 zayıf, 0.50 – 0.69 orta, 0.70 – 0.89 yüksek, 0.90 – 1.00 çok yüksek” olarak nitelendirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan duygusal zekâ ile bağımsız değişkenler olan liderlik tarzları ve sosyal zekâ arasındaki ilişkilere dair korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.25. *Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar*

	Kendi Duygularını Değerlendirme	Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Kendi Duygularını Kontrol	Başkalarının Duygularını Kontrol	Duygusal Zekâ
Yapısal Liderlik İnsan Kaynağı	0.051	0.028	0.003	-0.117*	-0.017
Liderliği Politik Liderlik	0.242**	0.256**	0.241**	0.134**	0.288**
Sembolik Liderlik	0.210**	0.254**	0.228**	0.145**	0.278**
Sosyal Bilgi	0.216**	0.295**	0.298**	0.211**	0.344**
Sosyal Beceri	0.457**	0.584**	0.293**	0.482**	0.592**
Sosyal Farkındalık	0.348**	0.237**	0.204**	0.414**	0.395**
Sosyal Zekâ	0.247**	0.128**	0.211**	0.136**	0.239**
	0.502**	0.469**	0.331**	0.508**	0.593**

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır. ** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi yapısal liderlik tarzı ile kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol boyutları ve duygusal zekanın geneli arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yapısal liderlik tarzı ve başkalarının duygularını kontrol boyutu ile ise negatif yönlü ve çok zayıf bir ilişki vardır. Örgütü bir makine insanları da o makinenin parçası gibi gören yapısalcı yaklaşımla, insanı ve duyguları merkeze alan duygusal zekâ arasında bir ilişkinin olmaması, ilişki varsa da negatif yönlü olması oldukça anlamlıdır. Yapısalcı yaklaşımın özünde duyguların ve insani unsurların örgütten dışlanması yattığı düşünüldüğünde, söz konusu bulgunun kuramsal olarak öngörülenin gerçek yaşamla da uyumlu olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

İnsan kaynağı liderlik tarzı ve duygusal zekanın kendi duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol ve başkalarının duygularını kontrol boyutları ile pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir ilişkisi vardır. İnsan kaynağı liderlik tarzının başkalarının duygularını değerlendirme boyutu ve duygusal zekanın geneli ile ise zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir

ilişkisi bulunmaktadır. Sahip olunan en önemli kaynağı çalışanları olarak gören ve insanı merkeze alan bir liderlik yaklaşımının, duygularla ilişkili bir kavramla pozitif yönlü ilişki içinde olması anlamlı ve kuramsal olarak da beklenen bir bulgudur.

Politik liderlik tarzının duygusal zekanın boyutları olan kendi duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol ve başkalarının duygularını kontrol boyutları ile pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde bir ilişkisi vardır. Politik liderlik tarzının başkalarının duygularını değerlendirme boyutu ve duygusal zekanın geneliyle pozitif yönde ve zayıf bir ilişki görülmektedir. Örgüt içi koalisyonlar, güç odakları, etki grupları gibi alanları belirleyen ve yönlendiren bir liderlik tarzının kuşkusuz duyguları etkileme ve yönlendirmek gibi bir fonksiyonu da olacaktır. Bu nedenle politik liderlik yaklaşımının duygusal zekâ ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olması dikkate değer bir bulgudur.

Sembolik liderlik tarzı ile duygusal zekanın kendi duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını kontrol boyutları arasında çok zayıf ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Sembolik liderlik tarzının kendi duygularını kontrol, başkalarının duygularını kontrol boyutları ve duygusal zekanın geneliyle ise zayıf düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bir örgütte duyguları etkilemeden ve yönlendirmeden değerler ve o değerlere dayalı bir kültür yaratmak mümkün değildir. Bu nedenle örgütte kültür yaratmakla ilgili bir liderlik yaklaşımının öncelikle duygulara nüfuz etmesi beklenir. Bu bağlamda sembolik liderlik yaklaşımının duygusal zekâ ile ilişkili olması beklenen bir durumdur.

Sosyal zekanın alt boyutlarından olan sosyal bilgi boyutu duygusal zekanın kendi duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol ve başkalarının duygularını kontrol boyutları ile pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki içindedir. Sosyal bilgi boyutunun başkalarını duygularını değerlendirme boyutu ve duygusal zekanın geneli ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkisi vardır. Sosyal beceri boyutunun başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol boyutları ile çok zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkisi mevcuttur. Sosyal beceri boyutunun kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını kontrol ve duygusal zekanın geneliyle olan ilişkisi ise pozitif yönlü ve zayıf düzeydedir. Sosyal farkındalık boyutunun duygusal zekanın geneli ve bütün alt boyutları ile pozitif yönde ve çok zayıf bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bir bütün olarak sosyal zekanın kendi duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını kontrol boyutları ile pozitif yönlü ve zayıf bir ilişkisi varken; kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını kontrol boyutları ve duygusal zekanın geneli ile pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkisi vardır.

Sosyal zekâ duygusal zekâ ilişkisine bir bütün olarak bakıldığında sosyal zekanın bütün alt boyutlarının ve genelinin, duygusal zekanın bütün alt boyutları ve geneli ile ilişkili

olduğu görülür. Kuramsal kısımda da değinildiği gibi sosyal zekâ da duygusal zekâ gibi insanı merkeze alan bir kavramdır. Her iki kavram da insan ilişkileri, bu ilişkilerin duygusal ve sosyal arka planları, kişinin kendisinin ve çevresinin farkına varması, bu süreçlerden elde ettiği bilgileri davranışlarına yansıtması gibi özelliklere odaklanmaktadır. Bu nedenle kavramlar arasında gözlemlene pozitif korelasyon, kuramsal olarak kurulan ilişkinin araştırma bulguları ile de desteklendiğini göstermektedir.

4.3.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Duygusal Zekalarına Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolüne İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli Analizi

Bu bölümde okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekanın aracılık rolüne ilişkin gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli analizine yer verilecektir. Liderlik en yalın hali ile bir grup insanı bir süreç içinde etkileyerek ortak amaçları gerçekleştirme çabası olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi etkileme, liderliğin en önemli işlevlerinden biridir. Bir lider örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerinin tümünde yönlendirdiği grubu etkilemek zorundadır. Duygusal zekâ kavramı ise kuramsal kısımda da dile getirildiği gibi çevresel faktörlerden çok etkilenebilmektedir. Bu kapsamda okullarda uygulanan liderliğin öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde etkili olması beklenir. Fakat liderliğin belirli bir tek yolu yoktur. Kuram ve uygulama alanında pek çok liderlik yaklaşımı mevcuttur. Var olan bütün liderlik yaklaşımlarının duygusal zekaya etkisini belirlemek ise bir tek çalışma ile mümkün değildir. Bu sınırlılığın bir sonucu olarak bu araştırmada yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerindeki etkisi incelenecektir. Araştırmada ayrıca liderlik tarzlarının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolünün olup olmadığı değerlendirilecektir. Analizler kurgulanan dört farklı model üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir modelde, okul müdürlerinin yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü incelenmiştir. Kurulan modellerde liderlik tarzları bağımsız değişken, duygusal zekâ bağımlı değişkendir. Sosyal zekâ ise liderlik tarzları ile olan ilişkisinde bağımlı değişken, duygusal zekâ ile olan ilişkisinde ise bağımsız değişken konumundadır. Başka bir deyişle sosyal zekâ modellerde aracı değişken konumundadır.

4.3.2.1. Yapısal liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü. Araştırmada kapsamında liderlik tarzları yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik olmak üzere dördü bir çerçevede incelenmiştir. Bu kapsamda her bir liderlik tarzı için ayrı bir model oluşturulmuştur. Birinci modelde okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde,

öğretmenlerin sosyal zekalarının aracılık rolü incelenmiştir. Oluşturulan birinci model Şekil 4.1’de, modeldeki ilişkilerin anlamlılığına dair yol katsayıları da Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. *Yapısal Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü*

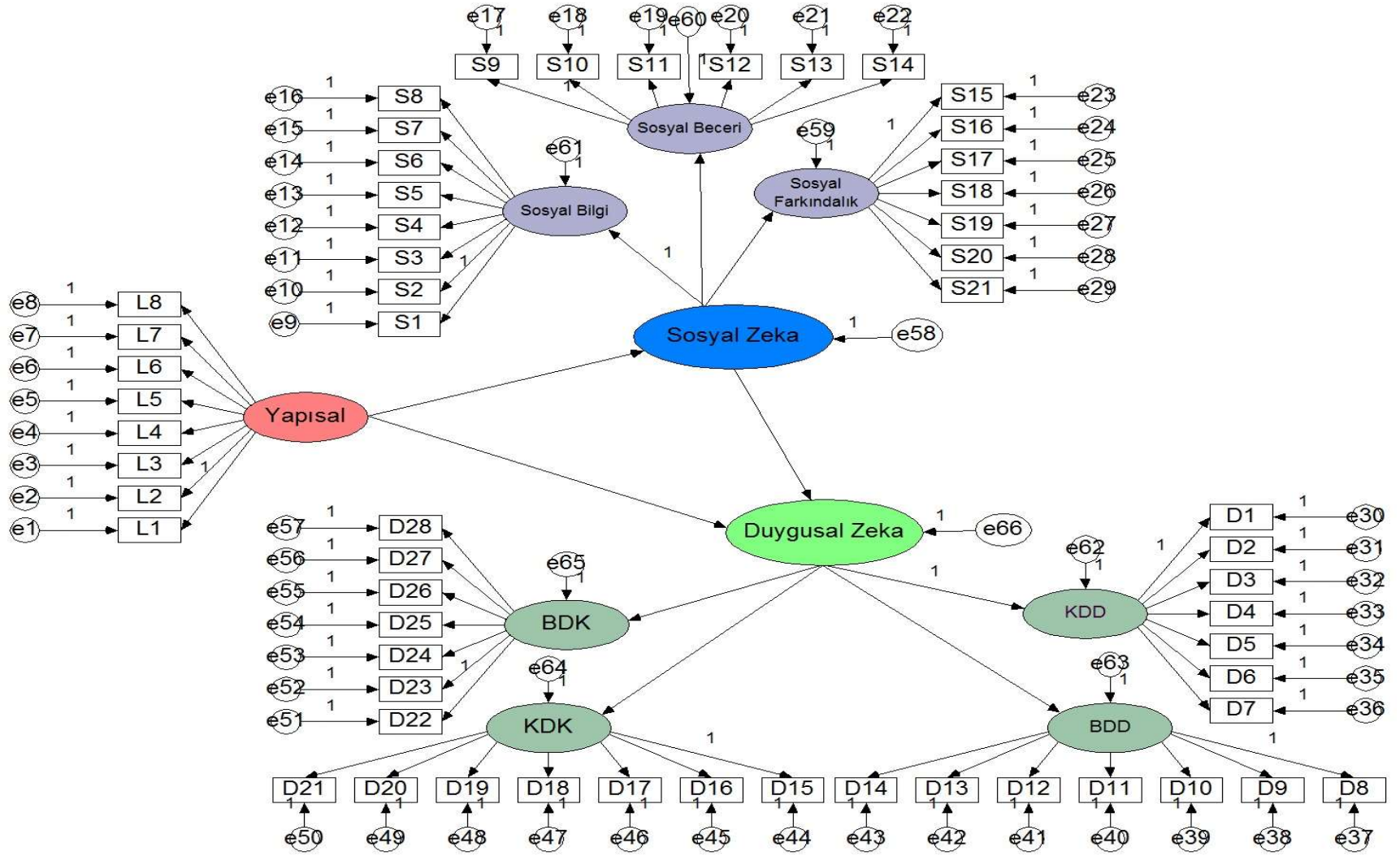
Değişkenler Arasındaki İlişkiler	B	β	S.E.	C.R.(t)	p
Sosyal Zekâ <--- Yapısal Liderlik	-027	-0.035	0.044	-0.610	0.54
Duygusal Zekâ <--- Yapısal Liderlik	0.013	0.037	0.017	0.814	0.41
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.438	0.914	0.054	8.052	**

(**p<0.01)

Kurgulanan modelin doğruluğunun test edilmesinde yol katsayılarının anlamlılığı önemli bir ölçüttür. Yol katsayılarının anlamlılığı için C.R. (t) değerine bakılır. t değerinin 1.96’yı aşması durumunda 0.05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusu iken; bu değer 2.56’yı aşması durumunda 0.01 düzeyinde bir anlamlılıktan söz edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014; Tabachnick ve Fidel, 2001). Tablo 4.26 incelendiğinde yapısal liderlik tarzının sosyal zekaya olan yol katsayısının (-0.610) ve duygusal zekaya olan yol katsayısının (0.814) 1.96’dan küçük olduğu görülür. Benzer biçimde yol katsayılarının anlamlılığını gösteren p değerlerinin de 0.05’den büyük olduğu görülmektedir. Kurgulanan modelle uyum içinde olan tek ilişki sosyal zekanın duygusal zekâ üzerindeki etkisidir. Bu etkinin yol katsayısı (8.052) 0.01 düzeyinde anlamlı bir sonuç vermektedir. Kurgulan modele bir bütün olarak bakıldığında modelin örneklem grubundan elde edilen verilerle doğrulanmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle yapısal liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı gibi sosyal zekâ üzerinden de dolaylı bir etkisi söz konusu değildir.

Yapısal liderlik yaklaşımına göre uzmanlaşmaya dayalı iş bölümü ve farklı eylemlerin örgüt politikaları doğrultusunda sıkı koordinasyonu, kurallar, veri temelli karar verme, resmi ilişkiler ve emir komuta zinciri etkili örgüt için hayatidir. Örgüt için hayati olan bu unsurlar arasında, insanın sosyal bir varlık olması ve duygularının onun eylemleri üzerinde etkili olduğu görüşüne yer yoktur. Oysa sosyal ve duygusal zekâ, yapısal liderlik yaklaşımın yok saydığı insan unsuru üzerine odaklanır. Dolayısı ile yapısal liderlik yaklaşımının öğretmenlerin sosyal zekâları ve duygusal zekâları üzerinde etkili olması, etkili olsa da bunun pozitif yönlü olması beklenen bir durum değildir. Bu yönü ile elde edilen bulgunun kuramsal öngörüü desteklediği söylenebilir.





Şekil 4.1. Yapısal liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model

4.3.2.2. İnsan kaynağı liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü. Yapısal eşitlik modeli ile kurgulanan ikinci model, okul müdürlerinin sergilemiş olduğu insan kaynağına yönelik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde, öğretmenlerin sosyal zekalarının aracılık rolünün incelenmesine ilişkindir. İnsan kaynakları lideri örgütün merkezinde insanı koyar. Bu liderlik tarzını benimseyen lider, örgütün ancak insanlar aracılığı ile amaçlarına ulaşabileceğini düşünür. İnsan kaynakları çerçevesi çalışanların becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak için kaynak yaratmaya, zaman ayırmaya ve eğitime odaklandığı kadar bağlılık ve katılıma da odaklanır. Bu nedenle insanlar arası ilişkiler, duyguları anlama ve etkileme insan kaynağına yönelik liderlik yaklaşımının en temel enstürümanlarından. Bu özellikleri ile insan kaynaklarına yönelik liderlik yaklaşımının öğretmenlerin sosyal zekâları ve duygusal zekâları üzerinde etkili olması beklenir. Teorik altyapıya uygun ikinci modeldeki ilişkilerin anlamlılığına yönelik yol katsayıları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. *İnsan Kaynağına Yönelik Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	B	β	S.E.	C.R. (t)	p
Sosyal Zekâ <--- İnsan Kaynağı Liderliği	0.124	0.202	0.035	3.537	**
Duygusal Zekâ <--- İnsan Kaynağı Liderliği	0.047	0.161	0.014	3.356	**
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.424	0.884	0.054	7.902	**

(**p<0.01)

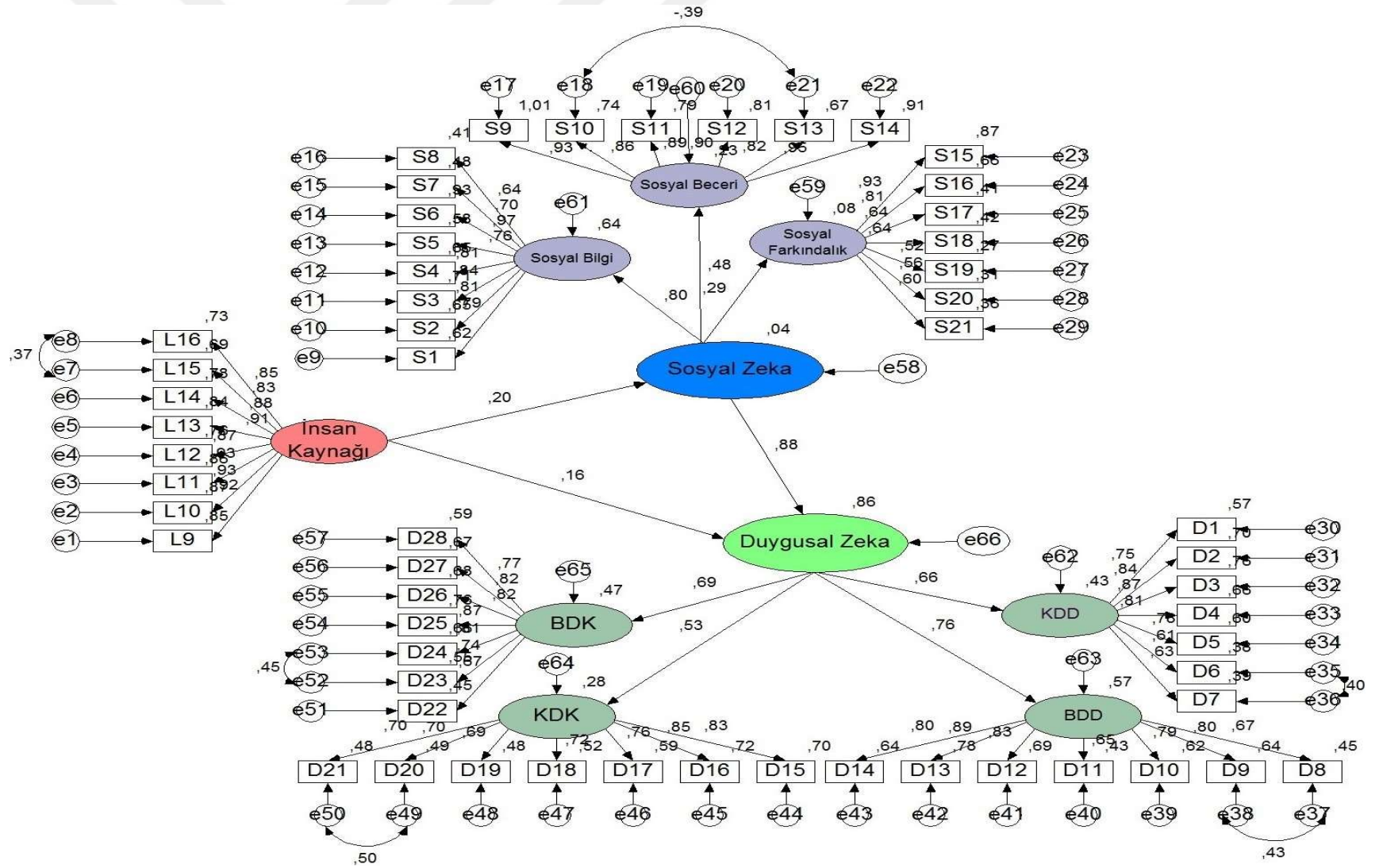
Tablo 4.27 incelendiğinde kurgulanan modeldeki tüm yolların ($t>2.56$) 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modeli ile kurgulanan yapının test edilmesinde yol katsayılarının anlamlılığından sonraki aşama uyum indeksi değerlerinin incelenmesidir. Modelin kabulü için uyum indeksi değerlerinin istatistiki olarak kabul aralığında olması gerekir (Byrne, 2010; Kline, 2010). Modele ilişkin uyum indeksi değerleri Tablo 4.28’de, modele ilişkin şekilde Şekil 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.28. *İnsan Kaynağına Yönelik Liderlik Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri*

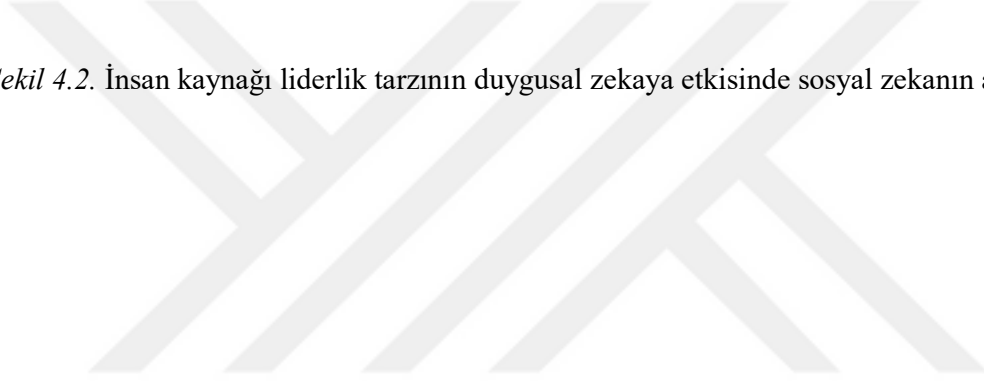
Uyum İyiliği İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Değerine Uygunluğu
χ^2/sd	2.076	Kabul edilebilir
RMR	0.051	Kabul edilebilir
SRMR	0.057	Kabul edilebilir
IFI	0.930	Kabul edilebilir
NNFI (TLI)	0.927	Kabul edilebilir

CFI	0.930	Kabul edilebilir
RMSEA	0.047	Kabul edilebilir





Şekil 4.2. İnsan kaynağı liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model



Tablo 4.28’de verilen uyum indeksi değerleri incelendiğinde ($\chi^2/sd < 5$; RMR, SRMR, RMSEA < 0.08; IFI, NNFI, CFI > 0.90) model uyumunun kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle modelin doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 4.29. *İnsan Kaynağı Liderliği Modeline Ait Standardize Edilmiş Etkiler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sosyal Zekâ	<--- İnsan Kaynağı Liderliği	0.202	---	0.202
Duygusal Zekâ	<--- İnsan Kaynağı Liderliği	0.161	0.178	0.339
Duygusal Zekâ	<--- Sosyal Zekâ	0.884	---	0.884

Tablo 4.29 ve Şekil 4.2’de yer alan standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde insan kaynağına yönelik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ üzerinden de dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde sosyal zekadaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.884 düzeyinde bir artış sağlamaktadır. Okul müdürlerinin insan kaynağına yönelik liderlik tarzındaki bir birimlik artış öğretmenlerin sosyal zekalarında 0.202 birimlik bir artış sağlayabilmektedir. İnsan kaynağına yönelik liderlik tarzındaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.161 birimlik bir artış meydana getirebilmektedir. İnsan kaynağına yönelik liderlik tarzının sosyal zekâ üzerinden duygusal zekaya olan dolaylı etkisi 0.178 iken toplam etkisi 0.339 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında insan kaynağına yönelik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde, sosyal zekanın aracılık etkisi olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin insan kaynağına yönelik liderlik sergilemeleri öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. İnsan kaynağına yönelik liderlik ve sosyal zekâ duygusal zekadaki varyansın %86’sını açıklamaktadır. İnsan kaynağına yönelik liderlik sosyal zekadaki varyansın %4’ünü açıklamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgunun kuramsal olarak oluşturulan öngörüü desteklemesi oldukça anlamlıdır.

4.3.2.3. Politik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü. Politik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolünün analiz edildiği yapısal eşitlik modeli bu bölümde yer alan üçüncü modeldir. Politik liderler örgütlerin kıt kaynaklar için mücadele eden koalisyonlardan oluştuğunu bilirler. Onlara göre örgüt formal yapısından öte adeta bir ormandır. Politik liderler zamanlarının çoğunu ilişki ağları kurarak, koalisyonlar yaratarak, güç tabanları inşa ederek, müzakere ve

pazarlık ederek geçirirler. Bu süreçler de sosyal zekâ ve duygusal zekanın etkili biçimde kullanılmasını gerekli kılar. Dolayısıyla da politik liderlik sosyal zekâ ve duygusal zekâ üzerinde etkili olmalıdır. Kuramsal altyapıya uygun olarak kurgulanan model araştırmadan elde edilen verilerle test edilmiştir. Modele dair yol katsayıları Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30. *Politik Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		B	β	S.E.	C.R.(t)	p
Sosyal Zekâ	<--- Politik Liderlik	0.131	0.180	0.041	3.158	0.002*
Duygusal Zekâ	<--- Politik Liderlik	0.061	0.176	0.017	3.698	**
Duygusal Zekâ	<--- Sosyal Zekâ	0.424	0.886	0.053	7.949	**

(*p<0.05) (**p<0.01)

Tablo 4.30 incelendiğinde politik liderlik ile sosyal zekâ arasındaki yolun 0.05 düzeyinde, diğer yolların ise 0.01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Bu nedenle modelin geçerliliğinin belirlenmesinde ikinci aşama olan uyum indekslerinin incelemek gerekir. Modele ilişkin uyum indeksi değerleri Tablo 4.31'de verilmiştir.

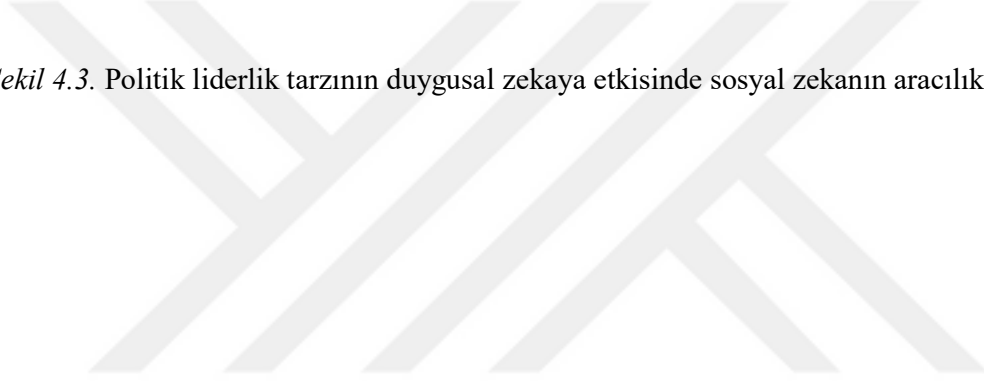
Tablo 4.31. *Politik Liderlik Tarzı Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İyiliği İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Değerine Uygunluğu
χ^2/sd	2.072	Kabul edilebilir
RMR	0.048	Kabul edilebilir
SRMR	0.056	Kabul edilebilir
IFI	0.928	Kabul edilebilir
NNFI (TLI)	0.924	Kabul edilebilir
CFI	0.928	Kabul edilebilir
RMSEA	0.047	Kabul edilebilir

Tablo 4.31'de verilen uyum indeksi değerleri incelendiğinde ($\chi^2/sd<5$; RMR, SRMR, RMSEA<0.08; IFI, NNFI, CFI>0.90) model uyumunun kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle doğruluğu kabul edilen model Şekil 4.3'de verilmiştir.



Şekil 4.3. Politik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model



Tablo 4.32 *Politik Liderlik Modelene Ait Standardize Edilmiş Etkiler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sosyal Zekâ <--- Politik Liderlik	0.180	---	0.180
Duygusal Zekâ <--- Politik Liderlik	0.176	0.159	0.335
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.886	---	0.886

Tablo 4.32 ve Şekil 4.3’de yer alan standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde politik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ üzerinden de dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde sosyal zekadaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.886 düzeyinde bir artış sağlamaktadır. Okul müdürlerinin politik liderlik tarzındaki bir birimlik artış öğretmenlerin sosyal zekalarında 0.180 birimlik bir artış sağlayabilmektedir. Politik liderlik tarzındaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.176 birimlik bir artış meydana getirebilmektedir. Politik liderlik tarzının sosyal zekâ üzerinden duygusal zekaya olan dolaylı etkisi 0.159 iken toplam etkisi 0.335 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında politik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık etkisi olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin sergiledikleri politik liderlik öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Politik liderlik ve sosyal zekâ duygusal zekadaki varyansın %87’sini açıklamaktadır. Politik liderlik sosyal zekadaki varyansın %3’ünü açıklamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgunun kuramsal öngörüyü desteklediği söylenebilir.

4.3.2.4. Sembolik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü. Yapısal eşitlik kullanılarak kurgulanan son model sembolik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü üzerinedir. Sembolik çerçeve örgütsel kültür, değerler, ritüeller, mitler, hikâyeler ve seremonilerle ilgilidir. Sembolik çerçeve dünyayı belirsizlikler içinde kesinliğin olmadığı bir yer olarak görür. Kişiler ve kurumlar bu dünyada bir anlam arayışı içindedirler. Bu nedenle anlam ve tahmin edilebilirlik sosyal yaratılardır ve gerçekler objektiflikten çok yoruma dayanır. Örgütler semboller ve kültürler yaratır. Bu yaratılanlar da insan davranışlarını farkına varmadan şekillendirerek paylaşılan duygular, görevler ve aidiyetler meydana getirir. Sembolik liderler örgütün iklim ve kültürünü iyi tanır ve bunların yaratılması sürecinde etkilidir. Bu bağlamda sembolik liderlik tarzının sosyal zekâ ve duygusal zekâ üzerinde etkili olması beklenir. Kuramsal alt yapıya uygun olarak kurgulanan model araştırmadan elde edilen verilerle test edilmiştir. Modele dair yol katsayıları Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33 *Sembolik Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	B	β	S.E.	C.R.(t)	p
Sosyal Zekâ <--- Sembolik Liderlik	0.142	0.233	0.035	4.093	**
Duygusal Zekâ <--- Sembolik Liderlik	0.054	0.188	0.014	3.843	**
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.409	0.872	0.053	7.783	**

(**p<0.01)

Tablo 4.33 incelendiğinde modeldeki tüm yolların 0.01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Bu nedenle modelin geçerliliğinin belirlenmesinde ikinci aşama olan uyum indekslerinin incelemek gerekir. Modele ilişkin uyum indeksi değerleri Tablo 4.34'de verilmiştir.

Tablo 4.34. *Sembolik Liderlik Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İyiliği İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Değerine Uygunluğu
χ^2/sd	2.092	Kabul edilebilir
RMR	0.053	Kabul edilebilir
SRMR	0.058	Kabul edilebilir
IFI	0.930	Kabul edilebilir
NNFI (TLI)	0.927	Kabul edilebilir
CFI	0.930	Kabul edilebilir
RMSEA	0.048	Kabul edilebilir

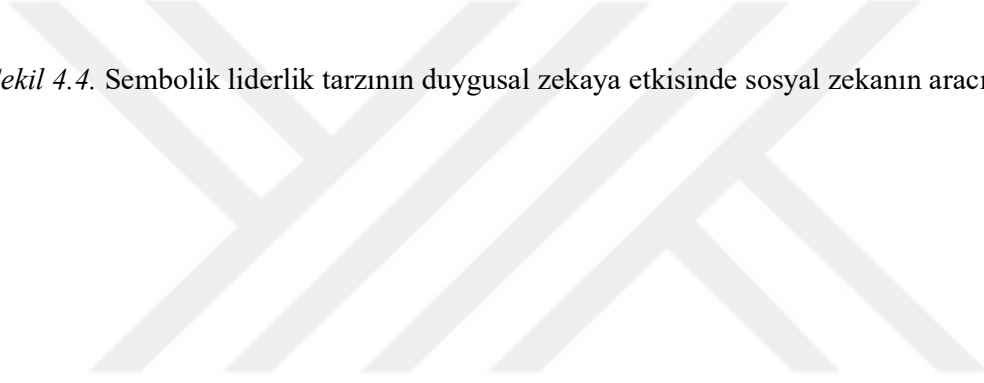
Tablo 4.34'de verilen uyum indeksi değerleri incelendiğinde ($\chi^2/sd<5$; RMR, SRMR, RMSEA<0.08; IFI, NNFI, CFI>0.90) model uyumunun kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle doğruluğu kabul edilen model Şekil 4.4'de, modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları da Tablo 4.35'de verilmiştir.

Tablo 4.35 *Sembolik Liderlik Modeline Ait Standardize Edilmiş Etkiler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sosyal Zekâ <--- Sembolik Liderlik	0.233	---	0.233
Duygusal Zekâ <--- Sembolik Liderlik	0.188	0.203	0.391
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.872	---	0.872



Şekil 4.4. Sembolik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model



Tablo 4.35 ve Şekil 4.4’de yer alan standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde sembolik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ üzerinden de dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde sosyal zekadaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.872 düzeyinde bir artış sağlamaktadır. Okul müdürlerinin sembolik liderlik tarzındaki bir birimlik artış öğretmenlerin sosyal zekalarında 0.233 birimlik bir artış sağlayabilmektedir. Sembolik liderlik tarzındaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.188 birimlik bir artış meydana getirebilmektedir. Sembolik liderlik tarzının sosyal zekâ üzerinden duygusal zekaya olan dolaylı etkisi 0.203 iken toplam etkisi 0.391 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında sembolik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık etkisi olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin sergiledikleri sembolik liderlik öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Sembolik liderlik ve sosyal zekâ duygusal zekadaki varyansın %87’sini açıklamaktadır. Sembolik liderlik sosyal zekadaki varyansın %5’ini açıklamaktadır. Elde edilen bulgunun kurgulanan modeli destekler nitelikte olduğu söylenebilir

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ulaşılan sonuçları ayrıntıları ile inceleyip tartışmadan önce bu sonuçların kısaca özetlenmesi faydalı olabilir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzları insan kaynağı, politik, yapısal ve sembolik liderlik olarak sıralanmaktadır. Öğretmenler kendi sosyal ve duygusal zekalarını genel olarak yüksek bulmaktadırlar. Duygusal zekanın geneli ve bütün alt boyutları yapısal liderlik tarzı dışındaki bütün liderlik tarzları ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili içindedir. Duygusal zekanın geneli ve bütün alt boyutları sosyal zekanın geneli ve bütün alt boyutları ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde doğrudan veya sosyal zekâ üzerinden dolaylı bir etkisi saptanamamıştır. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının ise öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları öğretmenlerin duygusal zekalarını arttırmaktadır. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerindeki etkisi hem doğrudan hem de sosyal zekâ üzerinden dolaylı olarak gerçekleşmektedir.

5.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Müdürlerin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı ve Duygusal Zekasına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları insan kaynağı, politik, yapısal ve sembolik liderlik olarak sıralanmaktadır. Müdürler en çok okulun insan kaynağına yönelik liderlik davranışları sergilerken en az sergilenen liderlik davranışı ise okulun sembolik boyutuna yönelik liderlik davranışlarıdır. Müdürlerin en çok kullandığı liderlik tarzının insan kaynağına yönelik liderlik olması alanyazınında yer alan pek çok araştırma ile paralellik göstermektedir (Dereli, 2003; Gagliardo, 2006; Goldsmith, 2005; Greenwood, 2008; Guidry, 2007; Harrell, 2006; Kotti, 2008; Messer, 2002; Monahan ve Shah, 2011; Pennix, 2009; Sasnett ve Ross, 2007; Sypawka, 2008; Tanrıöğen, Baştürk ve Başer, 2014a; Tanrıöğen, Baştürk ve Başer, 2014b). Araştırmada liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili ulaşılan bir diğer sonuç olan, sembolik liderlik davranışlarının görece en az sergilenen liderlik tarzı olmasıdır. Bu durum benzer araştırmalarda sıkça karşılaşılan bir sonuçtur (Al-Omari,2013; Dias, 2009; Gagliardo, 2006; Goldsmith, 2005; Harrell, 2006; Higgins, 2008; Özmen ve Şentürk, 2018; Sasnett ve Ross, 2007; Tanrıöğen, Baştürk ve Başer, 2014a; Tanrıöğen, Baştürk ve Başer, 2014b; Tedesco, 2004; Tripuraneni, 201).

Bolman ve Deal (2015) insan kaynağına yönelik liderliği açıklarken aile metaforunu kullanır. Lider insan kaynağı çerçevesini kullanırken çalışanların ihtiyaçlarını, duygularını, yeteneklerini, fikirlerini önemser. Onları karar verme süreçlerine dahil eder. Bu tarz liderlik örgütlerde insan unsurunun önem kazanmasında etkili olur. Liderin insan kaynağı çerçevesini kullanması ve çalışanların ihtiyaçlarına önem vermesi örgütün hedeflerini görmezden geldiği anlamı taşımaz. Bir örgütün yaşamını sürdürebilmesi için iki faktörün çok önemli olduğu söylenebilir. Bunlar etkililik ve yeterlidir. Hoy ve Miskel'e (1982) göre örgüt, bireylerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri oranında etkili; üyelerinin bireysel gereksinimlerini karşıladığı oranda da yeterlidir. Lider etkililik ve yeterlilik arasındaki dengeyi çok iyi kurmalıdır. Bu açıdan bireyle örgüt arasındaki ilişki tıpkı bir yaya benzetilebilir. Eğer yay çok fazla gerilirse kopar fakat yeterince gerilmezse de okun hedefe ulaşması mümkün olmaz. Bu bağlamda okul müdürlerinin insan kaynağına yönelik liderlik tarzını kullanmaları, okul için gerekli dengeyi sağlamalarına yardımcı olabilir. Müdürler sergiledikleri liderlik davranışları ile örgütle birey arasındaki dengeyi bozmadan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Karar süreçlerinde yer alan, duyguları önemsenen ve ihtiyaçları optimum düzeyde karşılanan öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının artması beklenebilir. Söz konusu artış örgütsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir. Milli Eğitim mevzuatının da buna yönelik düzenlemeler görmek mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2014) incelendiğinde pek çok konuda karar organının öğretmenler kurulu olduğu görülür. Aynı yönetmeliğin 39. maddesinde ise *“Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir.”* İfadesi yer almaktadır. Bu kapsamda mevzuat açısından da insan kaynağına yönelik liderliğin ilkelerinin önemsendiği, özellikle de kararlara katılımın esas kabul edildiği görülmektedir.

Bolman ve Deal'a (2013) göre sembolik çerçeve örgütsel kültür, değerler, ritüeller, mitler, hikâyeler ve seremonilerle ilgilidir. Sembolik çerçeve dünyayı belirsizlikler içinde kesinliğin olmadığı bir yer olarak görür. Kişiler ve kurumlar bu dünyada bir anlam arayışı içindedirler. Sembolik lider, çalışanların anlam aradıklarının farkındadır. Lider yaratılmasına öncülük ettiği kültürle çalışanların anlam arayışına yardımcı olur. Çalışanlar bu sayede yaptıkları işin önemli ve anlamlı olduğu hissini yaşarlar. Bu da hem örgütün amaçlarına ulaşmasını hem de çalışanların örgüte bağlanmasını kolaylaştırır. Günümüz insanı, insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar çok bilgiye ve bu bilgiye ulaşma imkanına sahiptir fakat gelenen bu noktanın insanın anlam arayışını kolaylaştırdığı söylenemez.

İnsanlar pek çok yanıltıcı ve yönlendirici bilgi ile de karşı karşıya kalabilmektedirler. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşması ile kitleleri yönlendirme girişimleri insanların siyasi tercihlerini bile etkiler hale gelmiştir. Bu olgudan hareketle Oxford Dictionaries (2016) yılının sözcüğü olarak “post-truth” kelimesini seçmiştir. Dilimize “hakikat ötesi” diye çevrilen sözcük “Kamuoyunu şekillendirmede duygu ve kişisel inançların nesnel verilerden daha etkili olduğunu gösteren ya da bununla ilgili olan durumlarla ilişkili kullanılan bir sıfat” olarak açıklanmaktadır. Oluşan bu kaotik ortam ve yönlendirmeler, kurumların ve değerlerin de hızla yıpranmasına neden olabilmektedir. Bu iklimin bir sonucu olarak son yıllarda öğretmenlerin çalışma süreleri ve tatillerinden mesleki niteliklerine kadar pek çok konuda yıpratıcı tartışmaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin en az kullandıkları liderlik tarzının sembolik liderlik olması öğretmenler ve okullar için birtakım olumsuz sonuçlar doğurabilir. Özellikle de öğretmenlerin toplumsal statülerinin yıpranmaya başladığı günümüzde öğretmenin yaptığı işi anlamlı bulmasını ve okula bağlanmasını zorlaştırabilir. Sağlıklı ve kurumsallaşmış bir okul kültürünün oluşmasını sekteye uğratabilir. Elde edilen kazanımların kişilere bağlı olmasına ve sürdürülememesine neden olabilir.

Sosyal zekâ değişkeni açısından araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kendi sosyal zekalarını yüksek buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal zekanın genelinde ve alt boyutları olan sosyal bilgi, sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında öğretmenler birbirine çok yakın ve yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal zekalarını yüksek olarak algılamaları onların başkalarını ve sosyal bağlamı iyi anlamaları ve buradan elde ettikleri bilgileri etkili biçimde kullanabilmeleri açısından önemlidir. Juchniewicz’in (2010) etkili sosyal beceriler gösteren öğretmenlerin etkili öğretmenler olarak algılandığı araştırma sonucu da bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmenler sosyal bağlamı anlayabildikleri ve buradan sağlıklı veriler elde edebildikleri sürece daha etkilidirler.

Öğretmenlerin sosyal zekalarının yüksek olması, öğretmenlerin sınıf içindeki sosyal ortama liderlik edebilmelerini sağlar. Öğretmen sosyal zekasını kullanarak öğrencilerin etkileşimini artırıp öğrenmeyi kolaylaştırabilir, istenmeyen davranışları bu sosyal çevre içinde azaltabilir. Bu görüşü destekleyen araştırma bulgularının olduğunu görmek de mümkündür. Örneğin Albrecht (2006) öğretmenlerin sınıf içi davranış yönetiminde oynadığı önemli rol için sosyal zekanın gerekli olduğunu ifade etmektedir. Marzano, Marzano ve Pickering (2003) sosyal olarak zeki olan öğretmenlerin tartışma, hissettirme, tanıma ve katılım gibi teknikleri uygulama konularında daha yeterli olduklarını vurgulamaktadır.

Jeloudar ve Yunus (2011) öğretmenlerin sosyal zekâları ile sınıf disiplini stratejileri olan tanınma, hissettirme, tartışma, katılım yöntemleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunurken saldırganlık ve ceza ile öğretmenlerin sosyal zekâları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Sosyal zekâsı yüksek öğretmenlerin varlığı okul iklimini de olumlu yönde etkileyebilir. Sosyal zekâsı yüksek öğretmenler iletişim becerileri, bağlılıkları ve kişilik özellikleri ile örgüt ikliminin açık, öğretmenlerin kendilerini dışlanmamış ve rahat hissettiği okullara dönüşmesine katkı sağlayabilir. Bu görüşü destekler nitelikte araştırma bulgularını görmek mümkündür. Bu kapsamda Kâhya ve Ceylan (2017) sosyal zekâ düzeyi ile iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Sosyal zekâ ve alt boyutları olan sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık ve sosyal beceri boyutları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler söz konusudur ve sosyal zekâ düzeyi, iletişim becerilerindeki varyansın %52'sini açıklamaktadır. Başka araştırmacılar da iletişim becerileri ile sosyal zekâ arasında pozitif ilişkiler gözlemlemişlerdir (Kaya vd, 2016; Ülker, 2016). Temiz (2010) öğretmeni okula bağlayan örgütsel vatandaşlık davranışının bireylerin sosyal zekâsı ile pozitif yönlü ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Yüksel (2017) iş yerinde dışlama davranışı ile sosyal zekâ arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Hampela ve diğerleri (2011) sosyal kaygı ile sosyal zekâ arasında negatif yönlü ilişki bildirmektedir. Birknerová, Frankovský ve Zbihlejšová (2013) sosyal zekâsı yüksek öğretmenlerin dışa dönüklük, açıklık, dürüstlük ve uzlaşmacılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu raporlamaktadırlar.

Araştırma sonuçları duygusal zekâ açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak duygusal zekâ düzeylerini yüksek buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar duygusal zekanın kendi duygularını değerlendirme boyutunda çok yüksek düzeyde görüş bildirirken başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol ve başkalarının duygularını kontrol boyutlarında yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte kendinin ve başkalarının duygularını anlama ile ilgili olan boyutlardaki ortalamaların, kendi ve başkalarının duygularını kontrol etme ile ilgili boyutlara nazaran daha yüksek olduğu görülür. Bu durum öğretmenlerin duyguları anlama konusunda, duyguları kontrol konusundan daha iyi oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Salovey ve Mayer'in duygusal zekâ modeli dört boyutlu bir yapıdadır. Modelin dördüncü boyutu duyguları yönetme ile ilgilidir. Modelde yeterlilikler birinci boyuttan dördüncü boyuta kadar temelden karmaşığa doğru evrilir. Başka bir deyişle duyguları yönetme boyutundaki davranışlar en karmaşık ve hiyerarşik olarak en üstte olan davranışlardır. Duyguları

yönetmek boyutu, duygusal zekanın en zor bileşenidir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Lopes, Salovey, Straus, 2003; Mayer, Caruso, Salovey ve Sitarenios, 2001; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008). Bu anlamda öğretmenlerin duyguları yönetmekle ilgili boyutlarda görece daha düşük düzeyde görüş bildirmeleri bu boyuttaki davranışların güçlüğünden kaynaklandığı söylenebilir. Kişiler bazen duyguları anlayabilmekte fakat ne kendilerinin ne de başkalarının duygularını kontrol edebilmektedirler.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini yüksek algılamalarının okula ve eğitime etkilerine değerlendirmek gerekir. Bu kapsamda duygusal zekanın farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırma sonuçlarını incelemek yararlı olabilir. Ju ve arkadaşları (2015) duygusal zekâ ile öğretmen tükenmişliği arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Benzer biçimde başka araştırmacılar da duygusal zekâ ile tükenmişlik arasında negatif ilişkiler bulgulamışlardır (Cazan ve Năstasă, 2015; Polatçı ve Özyer, 2015). Duygusal zekâ ile arasında negatif ilişki bulunan bir diğer değişken de strestir. Araştırmacılar duygusal zekanın arttıkça stres düzeyinin düştüğünü bulgulamışlardır (Batool, 2013; Genç, Genç ve Gümüş, 2016; Gohm, Corser ve Dalsky, 2005). Tükenmişlik ve stresle gözlemlenen negatif ilişkinin aksine duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Austin, Sakloske ve Egan, 2005; Bakan ve Güler, 2017; Cazan ve Năstasă, 2015; Extremera ve Rey, 2016; Özdemir ve Dikmen, 2016). Araştırmacılar duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasında buldukları ilişkinin bir benzerini iş doyumu ile de bulmuşlardır. Bulgular yüksek duygusal zekanın iş doyumunu da arttırdığını veya tam tersi bir etki yaptığını ortaya koymaktadır (Büyükbayram ve Gürkan, 2014; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Miao, Humphrey ve Qian, 2016; Ouyang vd, 2015; Rezvani vd, 2016; Sudak, 2011; Şahin, Aydoğdu ve Yoldaş, 2011; Turanlı, 2007). Özetle yüksek duygusal zekâ düşük stres ve tükenmişlik anlamına gelirken aynı zamanda yüksek iş ve yaşam doyumunun da önemli bir yordayıcısıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin bildirdiği yüksek duygusal zekâ düzeyi onların stres ve tükenmişlik düzeylerinin düşük, iş ve yaşam doyumlarının da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. Müdürlerin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâsı ve Duygusal Zekasının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde müdürlerin liderlik tarzları öğretmenlerin sosyal zekâsı ve duygusal zekasının cinsiyet, okul kademesi, alan, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, değerlendirilen yönetici ile beraber çalışılan süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelenmiştir.

5.1.2.1. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekasının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin müdürlerin liderlik tarzlarına dair görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Cinsiyet değişkeni açısından liderlik tarzlarının kullanımına dair elde edilen bu sonuç literatürce de desteklenmektedir. Monahan ve Shah (2011) yaptıkları araştırmada liderlik çerçeveleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Karataş (2017) öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile liderlik yönelimleri ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Bolman ve Deal (1991) kadın ve erkeklerin meslektaşlarının nasıl etkili bir lider ve yönetici oldukları yönünde görüş bildirdikleri ifadelerde cinsiyet değişkeni açısından bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. Benzer biçimde Joo (2014) ve Özmütlu da (2008) cinsiyet değişkeni açısından liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Alanyazınında liderlik tarzları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olduğuna dair bulguları görmek de mümkündür. Omari (2013) cinsiyet değişkeni açısından algılanan liderlik tarzları arasında anlamlı farklar gözlemlemiştir. Dört liderlik çerçevesinin dördünde de erkeklerin ortalamaları kadınlardan yüksektir. Pennix (2009) ise kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre insan kaynağı çerçevesini daha fazla kullandıklarını ifade etmektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin sergilenen liderlik davranışı üzerinde etkisinin olmadığı veya çok sınırlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından sosyal zekanın sosyal bilgi ve sosyal beceri boyutlarında ve sosyal zekanın genelinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. Sosyal farkındalık boyutunda ise istatistiki bir fark bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Bu sonuç, Ülker'in (2016) sosyal zekanın sosyal farkındalık alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre farklılaştı, kadınların erkeklere göre daha fazla sosyal farkındalığa sahip olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Alanyazını incelendiğinde pek çok araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kişilerin sosyal zekâ düzeylerinde anlamlı değişimlerin olmadığı görülür (Çetinkaya, Yıldız ve Toprak, 2016; Doğan, 2006; Doğan ve Çetin, 2008; Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009; Kâhya ve Ceylan, 2017; Yazıcı ve Yıldırım, 2017). Cinsiyet değişkeni açısından sosyal zekada anlamlı farklılıklara ulaşan araştırmalar da görmek mümkündür. Bu tür sonuçlarda ise kadınların sosyal zekalarının erkeklerden yüksek olduğu şeklinde raporlar göze çarpmaktadır. Örneğin Saxena ve Jain (2013), Silvera ve diğerleri (2001) kadınların sosyal

zekalarının erkeklerden daha fazla olduğunu bulgulamışlardır. Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulgunun genel olarak literatürce desteklendiği söylenebilir.

İstatistiki olarak anlamlı olmasa da sosyal zekanın sosyal bilgi ve sosyal farkındalık boyutlarında kadın öğretmenlerin, sosyal beceri boyutunda ise erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Sosyal bilgi ve sosyal farkındalık boyutlarının başkalarını ve sosyal bağlamı anlama, sosyal becerinin ise davranışa dönük bir boyut olduğu söylenebilir. Bu nedenle sosyal zekanın çevreyi anlama ve algılama ile ilgili boyutlarında kadınlar kendilerini daha iyi algılamakta, erkekler ise sosyal zekanın eyleme dönük, çevre ile etkileşimi kapsayan alanında kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Bu durumu kültürel etkenlere bağlamak mümkündür. Günümüz Türk toplumunda yasalar önünde kadın ve erkek eşit olsa da bu eşitliğin hayatın her alanına yayıldığını söylemek güçtür. Gözlemlenen bu farklılık istatistiki olarak anlamlı olmasa da toplumsal durumun bir yansıması olarak değerlendirildiğinde anlamlıdır.

Cinsiyete göre öğretmenlerin duygusal zekâ algıları bütün alt boyutlarda ve duygusal zekanın bütününde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alan yazını incelendiğinde genel olarak kadınların duygusal zekalarının erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Güllüce ve İşcan (2010) duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada duygusal zekâ ölçeğinin kişiler arası ilişkiler, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık ve duygusal benlik bilinci boyutları açısından kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu, dolayısıyla duygusal zekalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşmen (2001) duygusal zekâ ile problem çözme becerisi ilişkisini incelediği araştırma sonucunda duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaştığını, kadınların üç boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını bulgulamıştır. Tekin (2004) kadınların duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeylerinin erkeklerin duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer biçimde kadınların duygusal zekalarının erkeklerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğuna dair başka araştırma sonuçları ile karşılaşmak da mümkündür (Burgan, 2013; Mandell ve Pherwani, 2003; Özdenk, 2015).

Literatürde hakim olan kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden yüksek olduğu bulgusu ile tutarlı olmayan araştırma bulguları da vardır. Örneğin Bakan ve Güler (2017) erkeklerin duygusal zekalarının kadınlara göre daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Bazı araştırmacılar ise cinsiyet değişkeni açısından kişilerin duygusal zekalarında anlamlı farklılıklar gözlemlemişlerdir (Özdemir ve Özdemir, 2007; Rahman, Ferdausy ve Uddin, 2012; Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu, 2013; Demir, 2016). Bu anlamda elde edilen cinsiyet

değişkenin duygusal zekâ üzerinde etkili olmadığı bulgusu bu araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir.

5.1.2.2. Müdürlerin Liderlik Tarzları, Öğretmenlerin Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekasının Okul Kademesi Değişkeni Açısından İncelenmesi. Okul kademesi değişkeni açışınan öğretmenlerin müdürlerin liderlik tarzlarını algılayışlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte genel olarak anaokulu ve ilkokul öğretmenleri bütün liderlik tarzlarında en yüksek düzeyde görüş bildirirken, lise öğretmenlerinin görece en düşük düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Anasınıfı ve ilkokul öğretmenlerinin tek bir sınıftan ve dolayısıyla daha az öğrenciden sorumlu olmaları onlara nispeten özerk bir konum sağlıyor olabilir. Öte yandan lise ve ortaokul öğretmenleri hem daha çok sınıf hem de daha çok öğrenciden sorumludurlar ve anasınıfı-ilkokul öğretmenlerinin sahip olduğu görece özerklik onlar için söz konusu olmayabilir. Bu durum ortaokul ve lise öğretmenlerinin liderlik gereksinimlerinde artışa dolayısıyla mevcut liderlik algılarının da buna paralel düşüşe neden olabilir.

Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin sosyal zekanın sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında ve sosyal zekanın genelinde istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Sosyal bilgi boyutunda ise anlamlı bir fark söz konusudur Scheffe testinin sonuçlarına göre anaokulu-ilkokul öğretmenlerinin görüşleri ile lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Lise öğretmenleri sosyal bilgi boyutunda daha düşük görüş bildirmişlerdir. Genel olarak lise öğretmenlerinin daha düşük bir sosyal zekâ algılarının olması lise çağındaki öğrencilerin kişiliklerinin büyük bir dönüşüm içinde olması ile açıklanabilir. Bu dönemde öğrencilerin kimlik arayışlarının bir sonucu olarak büyük değişimler yaşamaları, lise öğretmenlerinin düşük sosyal zekâ algıları ile sonuçlanmış olabilir.

Okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal zekâları değerlendirildiğinde, bir bütün olarak duygusal zekada ve onun alt boyutlarında anaokulu ve ilkokuldan liseye doğru gidildikçe duygusal zekâ puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu durum her ne kadar kendi duygularını değerlendirme boyutunda istatistiki olarak anlamlı olmasa da diğer boyutlarda ve duygusal zekanın genelinde istatistiki olarak da anlamlıdır. Başkalarının duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını kontrol boyutları ile duygusal zekanın genelinde anaokulu-ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Kendi duygularını kontrol boyutunda ise anaokulu-ilkokul öğretmenlerinin görüşleri hem ortaokul öğretmenlerinden hem de lise öğretmenlerinden farklılaşmaktadır. Okul kademesine göre gözlemlenen bu

farkın nedeni anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre çok daha az öğrenciden sorumlu olmaları olabilir. Öğrenci sayısındaki azlığın getirdiği avantajla anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin, öğrencilerini çok daha yakından tanıma ve duyguları üzerinde daha çok etki etme potansiyeline sahip oldukları söylenebilir. Söz konusu ilişki de anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarındaki görece yüksekliğin bir nedeni olabilir.

5.1.2.3. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekasının alan değişkeni açısından incelenmesi. Alan değişkenine göre öğretmenlerin müdürlerin liderlik tarzlarına dair görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Her ne kadar alan değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark olmasa da anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin yapısal liderlik boyutu dışındaki alanlarda görece daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri göze çarpmaktadır. Bu durumun okul kademesi değişkeninde gözlemlenen anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde görüş bildirmeleri bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç okul kademesi değişkeninin analizinde ifade edildiği gibi anasınıfı ve ilkokul öğretmenlerinin görece daha özerk bir konumda ve daha düşük liderlik gereksinimi içinde olmaları ile açıklanabilir.

Sosyal zekanın bütün boyutlarında ve sosyal zekanın genelinde anasınıfı ve sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. Sosyal bilgi boyutunda ve sosyal zekanın genelinde ise istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Anasınıfı ve sınıf öğretmenleri sosyal bilgi boyutunda ve sosyal zekanın genelinde branş öğretmenlerden daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olması onların görece daha dar bir öğrenci ve veli grubu ile daha derin sosyal ilişkiler içinde bulunması olabilir. Branş öğretmenleri açısından ise aynı durum söz konusu değildir.

Duygusal zekanın alt boyutlarında ve duygusal zekanın genelinde anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmektedirler. Bu durum istatistiki olarak da anlamlıdır. Duygusal zekanın alt boyutlarında ve duygusal zekanın genelinde anasınıfı-sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklar vardır. Bu farklılık okul kademesine göre anasınıfı-ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları ile ortaokul ve lise öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları arasındaki farka benzetilebilir. Benzer biçimde farklılığın nedeni de anasınıfı ve ilkokul öğretmenlerinin görece daha az öğrenciden sorumlu olmaları ile açıklanabilir. Branş öğretmenleri çok sayıda sınıfa girmekte ve pek çok öğrenci ile etkileşim

içine bulunmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilere ayırabilecekleri zaman, onları yakından tanımaları ve duyguları üzerinde etkili olabilmeleri anasınıfı ve sınıf öğretmenlerine nazaran çok daha sınırlıdır.

5.1.2.4.Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekasının öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmesi. Okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin öğretmen algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Genel olarak eğitim durumu ile liderlik algısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça liderlik algıları azalmaktadır. Bu durum öğrenim düzeyindeki artışın öğretmenlerin beklentilerini arttırması, dolayısı ile mevcut liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde algılamalarının bir sonucu olabilir. Ulaşılan bu sonuç benzer farklılıkların bulgularandığı araştırma sonuçlarınc da desteklenmektedir (Sypawka, 2008; Karataş, 2017). Alanyazınında eğitim durumu değişkeninin liderlik tarzları üzerinde etkili olmadığına dair araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Guidry, 2007; Özmutlu, 2008; Joo, 2014).

Öğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin sosyal zekâ algılarının öğrenim düzeyleri ile ters orantılı olduğu görülebilir. Başka bir deyişle öğrenim düzeyi arttıkça sosyal zekâ algısının düştüğü söylenebilir. Bu fark sosyal farkındalık boyutunda istatistiki olarak anlamlı bulunmazken; sosyal bilgi, sosyal beceri boyutlarında ve sosyal zekanın genelinde istatistiki olarak da anlamlı bulunmuştur. Eğitim düzeyindeki artışla birlikte sosyal zekâ algısının düşmesi; eğitimin yarattığı farkındalık, beklentilerin artması ve kişilerin kendi değerlendirmelerini daha objektif yapabilme becerilerindeki artışla açıklanabilir. Elde edilen sonuç Abul'un (2015) eğitim durumu ön lisans ve öncesi olanların sosyal zekâ puanlarının, lisans ve lisansüstü/doktora olanlara göre daha yüksek olduğunu bulgularandığı araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte ulaşılan sonuç Albrecht (2006) ile Jeloudar ve Goodarzi'nin (2012) lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin sosyal zekâ düzeylerini daha düşük öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerden yüksek bulduğu araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Araştırmalara bakıldığında eğitim durumu değişkeninin sosyal zekâ üzerinde etkili olmadığına dair sonuçlar da göze çarpmaktadır (Wessel vd. 2008; Yazıcı ve Yıldırım, 2017; Ülker, 2016).

Duygusal zekanın genelinde ve onu meydana getiren alt boyutlarda öğrenim durumunda artışı ile ters orantılı bir düşüş gözlenmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça duygusal zekaya ilişkin algıları azalmaktadır. Bu durum duygusal zekanın genelinde ve kendi duygularını değerlendirme boyutu dışındaki bütün alt

boyutlarında istatistiki olarak da anlamlıdır. Öğrenim düzeyi arttıkça duygusal zekâ puanlarının azalması öğrenim düzeyi ile birlikte kişilerin beklentilerinin artması ve objektif öz değerlendirme yeterliliklerinin artışı ile açıklanabilir.

Öğrenim durumu değişkeninin duygusal zekâ üzerindeki etkisinin incelendiği başka araştırmalar da görmek mümkündür. Özdemir ve Özdemir (2007) eğitim durumlarının duygusal zekâ puanlarında farklılığa yol açtığı sonucuna varmıştır. Araştırma bulgularına göre yüksek lisans eğitimi almış çalışanların doktora eğitimi almış çalışanlardan daha düşük kendini motive etme skoruna, doktora eğitimi almış çalışanların ön lisans ya da lisans eğitimi almış çalışanlardan daha yüksek empati skoruna sahip oldukları bulgulanmıştır. Tekin (2014) öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi ve algılanan akademik başarı açısından farklılaşmadığını raporlamıştır.

5.1.2.5. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekasının kıdem değişkeni açısından incelenmesi. Öğretmen görüşlerine göre müdürlerin sergilediği liderlik tarzları öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazını incelendiğinde elde edilen bulguya benzer sonuçları görmek mümkündür. Sypawka (2008) bölüm başkanı olarak geçirilen sürenin kullanılan liderlik çerçevesini etkilemediğini ifade etmektedir. Sasnett ve Ross (2007) mevcut görev ve yöneticilik süresi açısından yönetici etkililiği, lider etkililiği ve çerçeveleri kullanma ustalığı değişkenlerinde anlamlı bir fark bulamamıştır. Joo (2014) mesleki deneyim ve yönetim tecrübesi gibi demografik değişkenlerin liderlik tarzlarının kullanımı ile ilgili sonuçlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığını raporlamaktadır. Sypawka'ya (2008) göre eğitim dışı iş tecrübesi deneyimlerine göre kullanılan liderlik çerçeveleri arasında fark yoktur. Guidry (2007) görevde geçirilen süre değişkeni açısından kullanılan liderlik çerçevesinin farklılaşmadığını raporlamaktadır. Alanyazını incelendiğinde kıdemin liderlik tarzları üzerinde etkili olduğuna dair çeşitli araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Al-Omari (2013) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlik deneyimi (kısa, orta, uzun) değişkeni açısından yapısal, insan kaynağı ve politik liderlik çerçevelerinde anlamlı farklar gözlemlemiştir. Öğretmenlik deneyimi az olanların ortalamaları üç liderlik boyutunda da orta ve uzun mesleki deneyime sahip olanlardan yüksektir. Dereli (2003) 15 yıl ve üzeri çalışma deneyimi olan müdürlerin bütün çerçevelerde daha düşük puanlar sergilediğini bulgulanmıştır. Öğretmenler ise deneyim kazandıkça müdürlere bütün çerçevelerde daha yüksek puanlar vermektedirler. Messer (2002) müdürlükte geçirilen sürenin çerçeve kullanımı üzerinde etkili olduğunu bulgulanmıştır. 8- 11 yıldır müdürlük yapanlar 0-3 yıldır müdürlük yapanlara oranla çoklu

çerçeveyi daha sıklıkla kullanmaktadırlar. 0-3 yıl arası deneyimi olanlar 12-15 yıl arası müdürlük yapan meslektaşlarına oranla yapısalcı liderliği daha çok kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin sosyal zekâları kıdem artışı ile paralel biçimde artmaktadır. Artış sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında istatistiki olarak anlamlı değildir. Sosyal bilgi boyutunda ve sosyal zekanın genelinde ise istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. Sosyal bilgi boyutunda 11-20 yıl kıdeme sahip olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Sosyal zekanın genelinde ise 1-10 yıl kıdem ve 11-20 kıdeme sahip olanlarla, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Özetle kıdem arttıkça sosyal zekanın arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça sosyal bağlamı ve başkalarını anlama becerilerinin artması sosyal zekadaki bu artışın nedeni olabilir. Elde edilen bulgu Jeloudar ve Yunus'un (2011) yaşın artışıyla öğretmenlerin sosyal zekâlarının da arttığını buldukları araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Kıdem açısından sosyal zekada gözlemlenen ilişkinin duygusal zekâ açısından da gözlemlendiği söylenebilir. Kıdem arttıkça duygusal zekâ düzeyi de artmaktadır. Bu artış kendi duygularını kontrol ve başkalarının duygularını kontrol boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Duygusal zekanın geneli ile kendi duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını değerlendirme boyutlarında ise söz konusu artış istatistiki olarak anlamlıdır. Scheffe testi sonuçlarına göre kendi duygularını değerlendirme boyutunda farkın nedeni 1-10 yıl arası kıdeme sahip olanlarla 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların farklı görüş bildirmeleridir. Başkalarının duygularını değerlendirme boyutu ve duygusal zekanın genelinde ise fark 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlarla 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar arasındadır. Kıdem artışı ile birlikte duygusal zekâ puanlarındaki bu artış duygusal zekanın yaşam boyu geliştirilebilir bir özellik olduğunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça duygusal zekâları da buna paralel bir artış gösterebilmektedir. Alan yazını incelendiğinde kıdem değişkeninin duygusal zekâ üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülebilir. Bu kapsamda Vito (2009), Güllüce ve İşcan (2010) öğretmenlik deneyimi ile duygusal zekâ toplam puanı arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Öğretmenlik deneyimi daha fazla olanların duygusal zekâları daha yüksektir. Özdemir ve Özdemir (2007) ile Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu (2013) ise deneyim açısından duygusal zekada anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

5.1.2.6. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekasının kurumda çalışma süresi değişkeni açısından incelenmesi. Öğretmenlerin kurumda çalışma süresi liderlik tarzı algılarının değişmesine neden olmaktadır. Analiz sonuçlarına

göre liderlik alt boyutlarından insan kaynağı ve politik liderlik boyutlarında 6-10 yıl çalışanlarla 11 yıl ve üzeri çalışanlar arasında fark vardır. Sembolik liderlik boyutunda ise fark 6-10 yıl çalışanlarla 1-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri çalışanlar arasındadır. Farkın nedeni 6-10 yıl arası kurumda çalışması süresine sahip olanların görece en düşük görüşü bildirmiş olmalarıdır. En yüksek düzeyde görüş bildirenler ise 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanlardır. 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanların çalıştıkları kurumla kendilerini özdeşleştirmeleri ve bağlılık düzeylerinin görece yüksek olması bu denli yüksek düzeyde görüş bildirmelerinin nedeni olabilir. Öğretmenlerin uzun süre okullarını değiştirmeden aynı kurumda çalışmalarını da bu memnuniyet ve dolayısı ile yüksek liderlik algısının bir göstergesi olabilir.

Kurumda çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin sosyal zekâları sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutlarında ve genel olarak sosyal zekada farklılaşmamaktadır. Sosyal bilgi boyutunda ise anlamlı bir farklılık vardır. Kurumda 1-5 yıl çalışanlarla 11 yıl ve üzeri çalışanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanların ortalamaları daha yüksektir. Sosyal bilgi boyutunda gözlemlenen bu farkın nedeni, kurumda çalışma süresinin o kurumu ve kurumun içindeki sosyal çevreyi daha yakından tanımaya olanak vermesi ile açıklanabilir. Uzun yıllar aynı okulda çalışan bir öğretmenin o okulun sosyal yapısını iyi analiz edebilmesi beklenen bir durumdur. Bununla birlikte elde edilen sonuç Abul'un (2015) kurum çalışma yılı olarak daha tecrübesiz olanların sosyal zekâ puanlarının daha tecrübeli olanlara göre daha yüksek olduğu sonucu ile uyuşmamaktadır.

Kurumda çalışma süresi ile paralel olarak duygusal zekanın da arttığı söylenebilir. Bu artışın yarattığı fark başkalarının duygularını kontrol boyutu dışındaki bütün boyutlarda ve duygusal zekanın genelinde istatistiki olarak anlamlıdır. Kendi duygularını değerlendirme boyutunda fark 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanlarla 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası süreye sahip olanlar arasındadır. Başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol boyutları ve duygusal zekanın genelinde ise fark 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanlarla 1-5 yıl çalışma süresine sahip olanlar arasındadır. Okulda çalışma süresine bağlı olarak duygusal zekâ puanlarındaki bu artış duygusal zekanın yaş ve deneyimle gelişen bir özellik olduğu tezini destekler niteliktedir. Öğretmenlerin kurumda çalışma süresi arttıkça okulu ve öğrencileri tanıma, anlama ve duygular üzerinde etkili olma potansiyelleri artmakta buna bağlı olarak da duygusal zekâ puanları artabilmektedir.

5.1.2.7. Müdürlerin liderlik tarzları, öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekasının okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni açısından incelenmesi. Mevcut okul müdürü

ile çalışma süresi değişkeni öğretmenlerin liderlik tarzı algısında ve sosyal zekalarında anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Duygusal zekâ açısından ise mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Kendi duygularını değerlendirme boyutunda ve duygusal zekanın genelindeki fark müdürle 1-4 yıl çalışanlarla 5-8 yıl arası çalışanlar arasındadır. Bu durumun nedeni okul müdürünün zamanla daha iyi tanınması ve duygusal bilgilerin daha iyi anlaşılır hale gelmesi ile açıklanabilir.

5.1.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı ve Sosyal Zekanın Öğretmenlerin Duygusal Zekasına Etkisi

Liderlik tarzlarının ve sosyal zekanın duygusal zekaya etkisini değerlendirmeden önce duygusal zekanın diğer değişkenlerle olan ilişkilerine dair sonuçlara yer verilecektir. Bu kapsamda gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda duygusal zekanın genelini ve bütün alt boyutlarının yapısal liderlik tarzı dışındaki bütün liderlik tarzları ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde duygusal zekanın geneli ve bütün alt boyutları sosyal zekanın geneli ve bütün alt boyutları ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkilidir.

Duygusal zekanın yapısal liderlik dışındaki liderlik tarzları ile ilişkili olması sonucu alanyazınında yer alan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Literatür incelendiğinde duygusal zekâ ile etkili liderlik arasında pozitif yönde ilişkinin bulunduğu görülür (Mills, 2009; Palmer vd., 2001; Singh, 2007; Rosete ve Ciarrochi, 2005; Cummings, Hayduk ve Estabrooks, 2005; Delice ve Günbeyi, 2013; McCleskey, Gruda ve Tumel, 2016; Slaski ve Cartwright, 2002; Sunindijo, vd., 2007). Duygusal zekâ ile lider performansı arasında pozitif yönlü ilişki vardır (Sadri, Weber ve Gentry, 2011; Ayoko ve Konrad, 2012). Duygusal zekâ dönüşümsel liderliğin önemli bir yordayıcısıdır (Çakar ve Arbak, 2003; Downey, Papageorgiou ve Stough, 2006; Gardner ve Stough, 2002; Hayashi ve Ewert, 2006; Mandell ve Pherwani, 2003; Palmer, vd., 2001; Parker ve Sorensen, 2008; Polychroniou, 2009; Rahman, Ferdausy ve Uddin, 2012; Sayeed ve Shanker, 2009). Duygusal zekâ ile vizyoner liderlik ve otantik liderlik arasında pozitif yönlü ilişkiler vardır (Groves, 2006; Miao, Humphrey ve Qian, 2018). Bar-On'a (2006) göre başarılı liderliğin en az %55'i duygusal zekaya dayanmaktadır.

Alanyazınında sosyal zekâ ile liderlik arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Wessel ve diğerleri (2008) hemşirelik ve fizik tedavi bölümü öğrencilerinin sosyal zekâları ile liderlik, yardımseverlik ve ahlak anlayışları arasındaki ilişkileri inceldikleri araştırmalarında sosyal zekâ ile liderlik arasında pozitif ilişki ortaya koymuşlardır. Gilbert (1994) sosyal zekâ ve sosyal bilgi yapılarının bilişsel becerilerin

ötesinde, lider etkinliğini ve örgütsel seviyeyi anlamlı şekilde yordadığını bulmuştur. Kobe, Palmon ve Rickers (2001) duygusal zekâ, sosyal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmada duygusal zekâ, sosyal zekâ ve liderlik arasında pozitif yönlü ilişkiler saptamışlardır.

Liderlik tarzlarının ve sosyal zekanın duygusal zekâ üzerindeki etkisini incelemek amacıyla her bir liderlik tarzı için ayrı bir model tasarlanmıştır. Her bir modelde etkisi araştırılan liderlik tarzı bağımsız değişken, sosyal zekâ aracı, duygusal zekâ ise bağımlı değişken konumundadır. Dört liderlik tarzının her birinin duygusal zekâ üzerindeki etkisine dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekâsı üzerinde etkisini araştırmak için kurgulanan model yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Yapısal liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan veya sosyal zekâ üzerinden dolaylı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Liderliğin kuramsal temelleri incelendiğinde yönetsel ve liderlik etkinliklerinin ayrıldığı görülür. Kotter (akt. Robbins ve Judge, 2013) liderlik işlevleri ile yönetim faaliyetlerinin farklı olduğunu savunmaktadır. Ona göre yönetimin en önemli işlevi örgüt içinde karmaşa ile başa çıkarak düzen ve uyumu sağlamaktır. Liderlik ise gelecek vizyonu ve hareket üreterek değişim ile başa çıkabilmektir. Benzer biçimde Bennis ve Nanus'da (akt. Northouse, 2014) yönetmeyi günlük işleri başarmak ve rutine egemen olmak diye tanımlarken liderliği başkalarını etkilemek ve vizyon yaratmak olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda yapısal liderlik tarzı örgütün yapısal boyutuna yöneliktir ve liderlikten çok yönetsel faaliyetleri kapsar. Yapısal çerçevede örgütsel etkililik için uzmanlaşmaya dayalı iş bölümü ve farklı eylemlerin örgüt politikaları doğrultusunda sıkı koordinasyonu, kurallar, veri temelli karar verme, resmi ilişkiler ve emir komuta zinciri hayati bir öneme sahiptir. Başka bir deyişle yapısal liderlik davranışları yönetim faaliyetlerine odaklanır (Bolman ve Deal, 2013; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Andrade, 2011; Sowell, 2014). Sonuç olarak yapısal liderliğin örgüt için vurguladığı unsurlar örgütün insan unsurunu asgari düzeyde tutmaya çalışan yanlarıdır. Sosyal ve duygusal zekâ ise yapısalcı yaklaşımın etkisini azaltmaya çalıştığı insan unsuru üzerine odaklanır. Dolayısı ile yapısalcı liderlik yaklaşımının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde etkili olmaması beklenen bir sonuçtur.

Alanyazınında yer alan araştırma sonuçları da yapısal liderlik tarzının yönetsel etkililiği ve üretimi vurguladığı görülür. Bolman ve Deal (1991) dörtlü liderlik çerçevesi ile etkili yöneticilik ve liderlik arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, yöneticilerin iyi yöneticiler ve iyi liderler olarak ayrıldıklarını gözlemlemişlerdir. Dörtlü liderlik çerçeveleri

yönetici ve lider olarak etkililiği tahmin edebilmekte fakat yönetsel etkililik ve etkili liderlik için farklı yapılar ortaya koymaktadır. Bolman ve Deal (1991) yapısal çerçevenin yönetsel etkililiği en iyi tahmin eden liderlik çerçevesi iken liderlik etkililiğinin yordanmasında ise en kötü çerçeve olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sasnett ve Ross (2007) sağlık bilgi yönetimi programı yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada yönetsel etkililik algısını en iyi yordayan liderlik tarzının yapısal liderlik olduğunu bulmuştur. Joo (2014) dörtlü liderlik çerçeveleri ile etkili liderlik ve örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada yapısal çerçevenin örgüt ikliminin üretim vurgusu boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğunu gözlemlemiştir.

Öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde etkisi araştırılan bir diğer liderlik tarzı da insan kaynağına yönelik liderliktir. Kurgulanan yapısal eşitlik modeli analizler sonucunda doğrulanmış ve insan kaynağına yönelik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ üzerinden de dolaylı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin insan kaynağına yönelik liderlik sergilemeleri öğretmenlerin duygusal zekâlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Alan yazınında elde edilen sonucu destekleyen çalışmalar görmek mümkündür. Benzer bir araştırmaları gerçekleştiren Acar (2002) ve İşliel (2013) yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre duygusal zekâ ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

İnsan kaynağına yönelik liderlik örgütün ancak insanlar aracılığı ile amaçlarına ulaşabileceğini varsayar. İnsan kaynağı çerçevesi çalışanların becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak için kaynak yaratmaya, zaman ayırmaya ve eğitime odaklandığı kadar, bağlılık ve katılıma da odaklanır. Bu nedenle insanlar arası ilişkiler, bireysel ihtiyaçların karşılanması, duyguları anlama ve etkileme insan kaynağına yönelik liderlik yaklaşımının en temel araçlarıdır (Bolman ve Deal, 2013; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Andrade, 2011; Sowell, 2014). Bu bağlamda insan kaynağına yönelik liderliğin örgütsel etkililiği amaçladığı kadar, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan yeterliliği de önemsedığı söylenebilir. Böylesine bir dengede yönetsel fonksiyonlar kadar belki de daha çok liderlik fonksiyonlarının kullanılmasını gerekli kılar.

Ulaşılan araştırma sonuçları insan kaynağı liderlik tarzının liderlik fonksiyonlarını önemsedığını ortaya koymaktadır. Bolman ve Deal (1991) insan kaynakları ve politik çerçevelerin hem yönetsel etkililiği hem de etkili liderliği öngörebildiğini sonucuna ulaşmıştır. Sasnett ve Ross (2007) etkili liderlik algısının tüm liderlik çerçeveleri ile ilişkili olarak bulmuştur. Etkin liderlik algısının içinde etkin yönetim algısında olmayan insan

kaynağı çerçevesi de yer almaktadır. Joo (2014) dörtlü liderlik çerçeveleri ile etkili liderlik ve örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada insan kaynağı çerçevesi ile de örgüt ikliminin değerlendirme boyutu arasında korelasyonel olarak pozitif ve anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Araştırmacı yapmış olduğu çoklu regresyon analizleri sonucunda insan kaynakları çerçevesinin, örgüt ikliminin değerlendirme boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014b) araştırmalarında insan kaynaklı liderlik davranışları ile örgüt kültürünün destek, başarı ve görev boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulmuştur. İnsan kaynaklı liderlik davranışları ile örgüt kültürünün bürokrasi boyutu arasında ise ilişki çıkmamıştır.

İnsan kaynağı liderlik tarzını benimseyerek yönetsel fonksiyonlardan çok liderlik fonksiyonuna önem veren bir yaklaşımın öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâları üzerinde etkili olması beklenen bir durumdur. İnsan kaynağını kullanan bir okul müdürü söylem ve eylemlerinin okulda yarattığı iklimle öğretmenlerin duygusal öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Duygusal zekanın geliştirilmesinde önemli engellerden biri motivasyonel faktörlerdir. Bu durum duygusal öğrenmeyi bilişsel öğrenmeden daha zorlu hale getirebilmektedir. Duygusal öğrenme genellikle düşünme ve eylemde kişilik özelliklerini daha çok merkeze almaktadır. Bir kişiye “yeni bir bilgisayar programı öğrenmelisin” denildiğinde “sakin olmayı veya daha iyi bir dinleyici olmayı öğrenmelisin” denildiğinden daha az üzüntü ve kendini savunma hissine kapılır. Bu nedenle duygusal öğrenmenin daha fazla değişime direnç yaratma eğilimi vardır (Cherniss vd., 1998). İnsan kaynağına yönelik liderlik bu direncin kırılmasını kolaylaştırabilir. Lider kurduğu ilişkiler ve davranışları ile duygusal zekanın geliştirilmesinin önündeki engelleri kaldırabilir.

Araştırmanın üçüncü modeli politik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisini ortaya koymaya yöneliktir. Modelin test edilmesi ile politik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ üzerinden de dolaylı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin sergiledikleri politik liderlik öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Okul müdürleri politik liderlik davranışlarını sergilerken okulun sadece formal yapıdan ibaret olmadığını, okul içinde farklı informal grupların olduğunu bilir. Politik lider bu grupların içerdeki ve dışarıdaki unsurlarını tanır ve onlarla iyi ilişkiler geliştirir. Politik lider ne istediğini bilir ve ihtiyaç duyduğunda kurmuş olduğu ilişkileri kullanır. İlişkilerini ve gücünü kullanırken dikkatlidir, dengeleri gözetir. Pazarlık gücünü sürekli yüksek tutmaya çalışır (Bolman ve Deal, 2013; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Bolman ve Deal, 2015; Andrade, 2011). Politik liderlik için gerekli beceriler etkili liderlik için hayatidir. Bu

açından Bolman ve Deal'ın (1991) politik liderliğin, etkili liderliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulgularları önemlidir.

Mintzberg'e (1984) göre örgütler birer politik arenadır ve liderlerin bu arenayı yönetebilmek için politik yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Ferris ve diğerleri (2005) politik yetileri dört boyutta ele almaktadırlar. Yetilerden ilki sosyal becerikliliklerdir. Bu yeti farklı sosyal durumlara kolaylıkla uyum sağlamayı ve sosyal etkileşimleri kolayca kavramayı sağlar. Kişi kendisinin ve başkalarının davranışlarını başarıyla yorumlar. İkinci yeti kişiler arası etkidir. Bu beceriye sahip insanlar çevrelerinde üretken ve hoş insanlar olarak tanınırlar. Üçüncü yeti ilişki ağı kurabilme becerisidir. Bu yetiye sahip olanlar kişisel ve örgütsel amaçlar için kolayca ilişki kurabilir ve gerektiğinde bu ilişkileri kullanabilirler. Son yeti ise içtenliktir. Bu beceriye sahip insanlar çevrelerince dürüst, açık ve samimi olarak bilinirler. Politik liderlik için Ferris ve diğerlerinin (2005) tanımladığı beceriler sosyal zekayı gerekli kılan sosyal bağlamı iyi analiz edebilmeyi ve duygusal zekayı gerekli kılan duyguları anlama ve kullanma becerilerini yaşamsal kılar. Başka bir deyişle duygusal zekâ kişilerarası davranışları da içermesi nedeniyle politik beceriler ile örtüşür (Ferris vd., 2007). Araştırma bulguları da duygusal zekanın politik liderlikle pozitif yönlü ilişki içinde olduğunu desteklemektedir (Ferris vd., 2005; Ferris vd., 2007). Politik liderlik davranışları elde edilen duygusal bilginin örgüt içindeki süreçlerde etkili biçimde kullanılması ile mümkün olabilir. Duygusal bilgiyi politik liderlik davranışlarını sergilerken etkili biçimde kullanabilen okul müdürleri öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekalarını etkileyebilir. Duygusal zekanın gelişimi için gerekli olan örgüt iklimini de yaratabilir. Bu da Cherniss ve diğerlerinin (1998) de belirttiği kolaylaştırıcı çevrenin oluşturulmasına dolayısıyla öğretmenlerin duygusal zekalarının gelişmesine katkı sağlar.

Araştırmada duygusal zekâ üzerinde etkisi incelenen son liderlik tarzı sembolik liderliktir. Okullarda müdürlerin sergiledikleri sembolik liderlik öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ üzerinden dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Sembolik çerçeve dünyayı belirsizlikler içinde kesinliğin olmadığı bir yer olarak görür. Kişiler ve kurumlar bu dünyada bir anlam arayışı içindedirler. Sembolik lider, çalışanların anlam aradıklarının farkındadır. Lider çalışanlardaki bu ihtiyacı onlara inanabilecekleri bir şeyler vererek karşılama yollarını bulmuştur. Sembolik çerçeveyi kullanan lider örgütün geçmişinden gelen değerleri ve vizyonlarını kullanarak kendine özgü kültürü olan örgütler yaratmaya çalışırlar. Bu yaratılanlar da insan davranışlarını farkına varmadan şekillendirerek paylaşılan duygular, görevler ve aidiyetler meydana getirir. Bu da hem örgütün amaçlarına ulaşmasını hem de çalışanların örgüte bağlanmasını kolaylaştırır

(Bolman ve Deal; 2013; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Bolman ve Deal, 2015; Andrade, 2011; Sowell, 2014).

Sembolik liderlik örgüt kültürünün yaratılmasına yöneliktir. Robbins ve Judge'a (2013) göre örgüt kültürü üç şekilde meydana gelir. Birincisinde liderler sadece kendileri gibi hisseden ve düşünen çalışanları işe alır ve onları örgütte tutarlar. İkincisinde liderler çalışanları kendi fikir ve hisleri doğrultusunda yönlendirir ve istedikleri biçimde sosyalleştirirler. Üçüncüsünde ise liderler çalışanları kendileri ile birlikte kültürü yaratmaya teşvik eder. Bu şekilde kültür oluşturulduğunda yaratım aşamasındaki duygu ve düşünceler kültürün içine gömülü hale gelir. Robbins ve Judge'ın (2013) açıklamalarından da anlaşılacağı gibi sembolik liderliğin etkili biçimde sergilenebilmesi için sosyal zekanın ve duygusal zekanın anahtar konumunda olduğu söylenebilir. Sembolik çerçevenin etkili kullanımı liderin sosyal ve duygusal becerileri kullanabilmesini gerektirir. Sembolik liderlik davranışlarını başarılı biçimde sergileyebilen okul müdürleri yarattıkları iklim ve kültürle öğretmenlerin duygusal zekasına etki edebilirler.

Palmer (2003) duyguların sadece bizim hissettiğimiz şeyler olmadığını, onların aynı zamanda bir bilgi kaynağı olduklarını savunur. Bu nedenle duygular tıpkı bilginin yayıldığı gibi yayılır ve bulaşıcı bir özellik gösterir. Örgüt içinde her bir çalışanın duyguları genel anlamda örgütü etkileyebilir. Özellikle liderlerin ruh hali ve davranışları herkesin ruh halini ve davranışlarını yönlendirir. Duygusal bilgiyi iyi kullanan bir lider örgütün kısa vadede iklimini, uzun vade de kültürünü şekillendirebilir (Moore, 2007; Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002). Araştırma bulguları da sembolik liderliğin örgüt iklimi ve kültürü üzerindeki etkisini doğrular niteliktedir. Bolman ve Deal (1991) sembolik çerçevenin yönetsel etkililiği en kötü yordarken, liderlik etkililiğini en iyi yordayan çerçeve olduğunu bulmuştur. Joo (2014) sembolik çerçevenin örgüt ikliminin yakınlık boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Tanrıoğen, Baştürk ve Başer (2014b) müdürlerin liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Örgüt kültürü ve sembolik boyut arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Lewis (2000) bir laboratuvar çalışmasında liderin spesifik bir olumsuz duygusal tonunun, katılımcıların duygusal durumunu etkilediğini gözlemlemiştir. Olumsuz duygusal göstergenin nötr bir duygusal göstergeye kıyasla katılımcıların liderin etkililiğine dair değerlendirmeleri üzerinde olumsuz bir etkisi vardır.

5.2. Öneriler

Andy Warhol yıllar öncesinden günümüzü öngören sözünde “Bir gün herkes on beş dakikalığına ünlü olacak.” demişti. Çağımızın sosyal medya düzeninde bunun mümkün

olduğu görülmektedir. Bu söz her ne kadar insanlar için söylene de günümüzde kavramlar için de bu durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitimle ilgili de neredeyse her gün yeni kavramların türetildiğini ve bu kavramların neredeyse bütün sorunları çözeceğinin vadedildiğini görmek mümkündür. Parlayan nesnelere sendromu diye tanımlanan bu süreçte bir anda parlayan kavramların aynı hızda söndüklerini görmek de mümkündür (Chesney, 2017). Bu yönü ile duygusal zekâ kavramı bir anda parlayan bir kavram gibi görünse de sahip olduğu potansiyeli bilimsel olarak kanıtlayan araştırmalar ve her geçen gün daha geniş bir kuramsal çerçeveye oturmayı başarması nedeniyle aynı hızda sönecek gibi gözükmemektedir. Duygusal zekanın öğretmene, öğrenciye, okula ve genel olarak topluma etkisi ve bu etkinin sağlanması için bu zekâ türünün geliştirilebilirliği, araştırmanın kuramsal bölümünde tartışılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar da duygusal zekanın sosyal zekadan ve liderlik tarzlarından etkilendiğini, dolayısıyla geliştirilebilirliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uygulamacı ve araştırmacılara yönelik birtakım öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmayla insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarında artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul yöneticileri seçilirken yönetici fonksiyonları kadar liderlik fonksiyonları da önemsenmeli ve liderlik özelliklerine sahip kişilerin okul müdürü olarak atanması sağlanmalıdır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en az sergilediği liderlik tarzı sembolik liderliktir. Bu nedenle mevcut okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarını geliştirici hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Araştırma sonuçları öğrenim durumu değişkeninin liderlik tarzları, sosyal ve duygusal zekâ üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenleri lisansüstü öğrenime özendiricek düzenlemeler yapılarak lisansüstü öğrenim teşvik edilmelidir.

Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâları anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinden düşük bulunmuştur. Lise ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sosyal ve duygusal zekalarını geliştirici hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Araştırma sonuçları genel olarak kıdem artışı ile birlikte öğretmenlerin sosyal zekâ ve duygusal zekâ düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Okullarda duygusal zekanın geliştirilmesine yönelik eğitim programları tasarlanırken deneyimli öğretmenlerden yararlanılabilir. Eğitimler sırasında kıdemli öğretmenlerin deneyimleri örnek olaylara dönüştürülerek eğitim faaliyetlerinin etkililiği artırılabilir.

Araştırma sonuçları kurumda çalışma süresinin ele alınan değişkenler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Zaman zaman gündeme gelen öğretmenlere yönelik zorunlu rotasyon uygulaması gibi düzenlemelerden vazgeçilmelidir.

5.2.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekalarına müdürlerin liderlik tarzları ve sosyal zekanın etkisi incelenmiştir. Duygusal zekâ üzerinde başka değişkenlerin de etkisi incelenebilir.

Duygusal zekanın bağımlı değişken değil de bağımsız değişken olduğu araştırmalarla duygusal zekanın başka değişkenlere etkisi incelenebilir.

Araştırmada sosyal zekanın sosyal farkındalık alt boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri erkek öğretmenlerden anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu durumun nedeninin belirlenebilmesi için nitel araştırmalar yapılabilir.

Duygusal zekayı geliştirmeye yönelik öğretim programları düzenlenip bunların etkisi incelenebilir.

Okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal zekâlarında ve sosyal zekânın sosyal bilgi boyutunda anlamlı farklar vardır. Anaokulu ve ilkokuldan liseye gidildikçe öğretmenlerin bu alanlardaki ortalamaları düşmektedir. Okul kademesinde görülen bu fark öğretmenlerin alanı açısından da söz konusudur. Sosyal zekanın ve duygusal zekanın bütün boyutlarında ve genelinde anasınıfı ve sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu durumun nedenlerinin ve etkilerinin belirlenmesi için daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik tarzları algıları, sosyal zekâ ve duygusal zekâ ortalamaları öğrenim düzeyi ile negatif bir ilişki içindedir. Öğrenim düzeyi arttıkça bu alanlardaki puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu durumun nedenlerinin belirlenmesi için araştırmalar düzenlenebilir.

Çalışma Antalya ilinde yer alan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini bütün ülkeyi kapsayacak biçimde genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Abul, A. (2015). *Sosyal zekâ düzeyi ve algılanan iş yaşam kalitesi etkileşimine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 53–68.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2004*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence: The New science of Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Al-omari, A. A. (2013). Leadership frame preference of jordanian schools principals' as perceived by their teachers: the Bolman and Deal four frames model. *European Journal of Social Sciences*, 38(2), 252 – 262.
- Altıntaş, Ö.C. (2009). *Duygusal zekâ elemanlarının liderlik tarzları ve örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisi: Isparta ili ilköğretim okullarında bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Álvarez, N.S., Extremera, N., & Berrocal, P.F. (2016) The relation between emotional intelligence and subjective well-being:A meta-analytic investigation, *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Andrade, M.S. (2011). Managing change engaging faculty in assessment opportunities. *Innov High Educ*, 36, 217–233. doi: 10.1007/s10755-010-9169-1.
- Arslan, A., ve Arslan, F. (2018). Yaratıcı drama eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ ve mental iyi oluş düzeylerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 71(2), 579-588.
- Arslan, H., ve Uslu, B., (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 1-15.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Labeling processes in the organization: Constructing the individual. *Research in Organizational Behavior*, 17, 413-461.
- Aslan, Ş. (2008). Duygusal zekâ, bireylerarası çatışmayı çözümüyle ilişkili midir? schutte'nın duygusal zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 179-200.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547–558. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.009>

- Ayoko, O.B., & Konrad, A.M. (2012) Leaders' transformational, conflict, and emotion management behaviors in culturally diverse workgroups. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(8), 694-724.
- Bakan, İ., & Güler, B. (2017). Duygusal zekânın, yaşam doyumu v e akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 19 (33): 1-11.
- Baker, B. (2008). *Leadership orientation and effectiveness of chief student affairs officers on coalition of christian colleges and universities campuses*. Unpublished doctoral thesis, Indiana State University Terre Haute, Indiana.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, Z. (2011). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E.K. (2000). Transformational and leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organizational Development Journal*, 21, 157-161.
- Barnes, M.L., & Sternberg, R.J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13, 263-287.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2004). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties*. In Glenn Geher (ed.): *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Batool, B. F. (2013). Emotional intelligence and effective leadership. *Journal of Business Studies Quarterly*, 34(3), 1-11.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Beavers, M. (2005). *Emotional intelligence, school leaders and high performing high poverty middle schools in the state of Virginia*. Unpublished doctoral thesis, Virginia Commonwealth University, Richmond
- Bender, M.T. (2006), *Resim-is eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bharwaney, G., & Langhorn, S. (2003). Lessons learned from implementing EQ programmes – The cutting edge of emotional intelligence interventions. *Competency & Emotional Intelligence*, 10(2), 19-25.
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2011). *EQ and the Bottom Line: Emotional Intelligence Increases Individual Occupational Performance, Leadership and Organisational Productivity*, EI World Limited, Bedfordshire.
- Birknerová, P. Z., Frankovský, M., & Zbihlejšová, M. L. (2013). Social intelligence in the context of personality traits of teachers. *University of Prešov in Prešov*, 3(7), 11–17.
- Blanchard, K., Zigarmi, P.Z. ve Zigarmi, D. (2014) *Liderlik ve bir dakika yöneticisi*. (M. Özcan, Çev.). İstanbul: Hümanist Kitap Yayıncılık.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak* (4. Baskı). (A. Aypay, A. Tanrıoğen, Çev.) Ankara: Seçkin.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991a). *Images of leadership*. NCEL Occasional Paper No. 7, January, Nashville, TN: National Center for Educational Leadership.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991b). Leadership and management effectiveness: a multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509-534.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (2015, Spring). *Think—or sink leading in a vuca world*. Executive Forum.
- Boyatzis, R.E., & Ratti, F. (2009). Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian leaders in private company and cooperatives. *Journal of Management Development*, 28(9), 821-838.
- Boyatzis, R. E. (2011). Managerial and leadership competencies: a behavioral approach to emotional, social and cognitive intelligence. *Vision*, 15(2), 91–100.
- Boyatzis, R. E., Good, D., & Massa, R. (2012). Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictors of sales leadership performance. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 19(2), 191–201.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). *Clustering competence in emotional intelligence insights from the emotinal competencie inventory*. Cleveland: Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management Case Western Reserve University.

- Boyatzis, R.E., Rochford, K., & Cavanagh, K.V. (2017). Emotional intelligence competencies in engineer's effectiveness and engagement. *Career Development International*, 22(1), 70-86, <https://doi.org/10.1108/CDI-08-2016-0136>
- Boyatzis, R.E., & Saatcioglu, A. (2007) A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27 (1), 92-108.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
- Brockert, S. and Braun, G. (2000). *Duygusal zekâ test kitabı*. (Çev: Nurettin Süleymangil). İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Brown, F.W., Bryant, S.E., & Reilly, M.D. (2006) Does emotional intelligence – as measured by the EQI – influence transformational leadership and/or desirable outcomes? *Leadership & Organization Development Journal*, 27(5), 330-351.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19*. Hove: Routledge.
- Buntrock, L. (2008). *Differences in emotional intelligence abilities between principals in high poverty AYP schools and principals in high poverty non-AYP schools in an urban school district*. Unpublished doctoral thesis, University of Virginia, Charlottesville, Virginia.
- Burgan, D.S. (2013). *A study of emotional intelligence levels of abilities of project management practitioners*. Unpublished doctoral thesis, Indiana Wesleyan University.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
- Büyükbayram, A., & Gürkan, A. (2014). The role of emotional intelligence in job satisfaction of nurses. *Journal of Psychiatric Nursing*, 5(1), 41–48. <https://doi.org/10.5505/phd.2014.50470>
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükkalvarcı, A., ve Gündoğan, H. (2018). Duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler: üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 782-792.
- Can, H., Akgün, A., ve Kavuncubası, S. (1998). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara.

- Cazan, A.M. & Năstasă, E.L. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180 (2015), 1574 – 1578.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace a technical report issued by the consortium for research on emotional intelligence in organizations*. The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations
- Chesney, S.M. (2017). *Navigating the terrain of stem education reform: teachers' perspectives*. Unpublished doctoral thesis, University of Pittsburgh.
- Chrusciel, D. (2006). Considerations of emotional intelligence (EI) in dealing with change decision management. *Management Decision*, 44, 644-657.
- Connelly, S., & Ruark, G. (2010). Leadership style and activating potential moderators of the relationships among leader emotional displays and outcomes. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 745–764. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.005>
- Cummings, G., Hayduk, L., & Estabrooks, C. (2005). Mitigating the Impact of Hospital The Responsibility of Emotionally Intelligent Leadership. *Nursing Research*, 54(1), 2–12.
- Çaka, U., ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(2), 83- 98.
- Çetinkaya-Yıldız, E., ve Toprak, E. (2016). Psikolojik danışman adaylarının empatik eğilim, utangaçlık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 513-530.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Darvishmotevali, M., Altinay, L., & Vita, G. De. (2018). International Journal of Hospitality Management Emotional intelligence and creative performance: Looking through the lens of environmental uncertainty and cultural intelligence. *International Journal of Hospitality Management*, 73(February), 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.01.014>
- Davis, K. (1988), *İşletmede insan davranışı- örgütsel davranış*. (K. Tosun, Çev.) İstanbul.
- Demir, A. (2016). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme süreci, zekâ ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Demir, M. (2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zekâ, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Deniz, M. E., Traş, Z., & Aydoğan, D. (2009). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 607–632.
- Dereli, M. (2003). *A Survey Research of Leadership Styles of Elementary School Principals*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Di Fabio, A., & Bar-On, R. (2012). The role of personality traits, core self-evaluation, and emotional intelligence in career decisionmaking difficulties. *Journal of employment counseling*, 49, 118-129. doi: 10.1002/j.2161-1920.2012.00012.x
- Dias, M. H. (2009). *The leadership perspectives of former student government presidents and the post-college impact of the presidency*. Unpublished Doctoral thesis, George Washington University.
- Doğan, T. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, T., Totan, T., ve Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zekâ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 235-247.
- Doğan, T., ve Çetin, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5:2, 1-19.
- Doğan, T., ve Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 691-720.
- Downey, L.A., Papageorgiou, V., & Stough, C. (2006) Examining the relationship between leadership, emotional intelligence and intuition in senior female managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), 250-264.
- Duckett, H. & Macfarlane, E. (2003). Emotional Intelligence and Transformational Leadership in Retailing, *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5/6), 309-317.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Ekman, P., (2003). *Darwin, Deception, and Facial Expression*, New York Academy of Sciences doi: 10.1196/annals.1280.010
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Elias, M.J. & Weissberg, R.P., (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve insan*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zekâ özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkuş, A., ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *PAID*, 102, 98–101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Fabio, A., & Kenny, M.K. (2016). Promoting well-being: the contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7(August), 1–13.
- Fabio, A.D., & Bar-On, R. (2012), The role of personality traits, core self-evaluation, and emotional intelligence in career decisionmaking difficulties. *Journal of employment counseling*, 49, 118-129.
- Fan, X. (2001). Statistical significance and effect size in education research: two sides of a coin. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 275-282. DOI: 10.1080/00220670109598763.
- Fehr, B., & Russell, J.A. (1991). The concept of love viewed from a prototype perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 425-438.
- Ferris, G.R., Treadway, D.C., Kolodinsky, R.W., Hochwarter, W.A., Kacmar, C.J., Douglas, C., & Frink, D.D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management*, 31, 126-152.
- Ferris, G.R., Treadway, D.C., Perrewé, P.L., Brouer, R.L., Douglas, C., & Lux, S. (2007). Political skill in organizations. *Journal of Management*, 33(3), 290-320.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gagliardo, M. J. C. (2006). *Temperament types and perceived leadership styles of north carolina community college chief academic officers*. Unpublished master thesis, EastCarolina University.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551–1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.

- Gardner, L., Stough, C. (2002) Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*. 23(2):68-78.)
- Garver, M.S., & Mentzer, J.T. (1999). Logistics research methods: Employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33-57.
- Geetu Bharwaney, G., Reuven Bar-On R., & MacKinlay, A. (2011). *EQ and the bottom line: emotional intelligence increases individual occupational performance, leadership and organisational productivity*. Bedfordshire: EI World Limited.
- Genç, G.S., Genç, V. ve Gümüş, M. (2016). Otel işletmelerinde duygusal zekanın iş stresi ve iş yaşam dengesi üzerindeki etkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 97-112.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional leadership. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Gilbert, J.A. (1994). *Leadership, social intelligence, and perceptions of environmental opportunities: a comparison across levels of leadership*. George Mason University, Virginia.
- Gilbert, J.A. (1994). *Leadership, social intelligence, and perceptions of environmental opportunities: a comparison across levels of leadership*. Unpublished doctoral thesis, George Mason University, Virginia.
- Gittel, J. H. (2001). Supervisory span, relational coordination, and flight departure performance: A reassessment of post-bureaucracy theory. *Organization Science*, 12, 468-483.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1017–1028. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.018>
- Goldsmith, C. S. (2005). *Leadership for creating a learning college: A study of perceived leadership styles*. Unpublished master thesis, California State University, California.
- Goleman, D. (2016a). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2016b). *İşbaşında duygusal zekâ*. (H. Balkan, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2016c). *Sosyal sekâ insan ilişkilerinin yeni bilimi*. (O.Ç. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership social intelligence and the biology of leadership the idea in brief the idea in practice.

Harvard Business Review, (November 2016).

- Goleman, D., (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, (spring), 55-65
- Gravetter, J. F. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Greenwood, M. (2008). *The role of the chief academic officer: Leadership frame alignment within the office of the CAO in the Massachusetts community college system*. Unpublished doctoral thesis, Capella University
- Groves, K.S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 566-583.
- Grunes, P., Gudmundsson, A., & Irmer, B. (2014). To what extent is the Mayer and Salovey (1997) model of emotional intelligence a useful predictor of leadership style and perceived leadership outcomes in Australian educational institutions. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 112–135.
- Guidry, T.C. (2007). *Women deans' perceptions of their leadership styles: a study based on Bolman and Deal's four frame theory*. Unpublished doctoral thesis. East Carolina University.
- Güllüce, A.L. ve İşcan, Ö.F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-29.
- Gürbüz, S., ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Hampela, S., Weisb, S., Hiller, W., & Witthöfta, M. (2011). The relations between social anxiety and social intelligence: A latent variable analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 25 (2011), 545–553.
- Harrell, A. P. (2006). *An analysis of the perceived leadership orientation of senior student affairs officers and the work satisfaction of their professional staff subordinates in the North Carolina Community College System*. Unpublished doctoral thesis, East Carolina University.
- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 328(3), 222–242.
- Higgins, B. C. (2008). *An evaluation of the relationship of nursing school administrators' leadership frame orientation to faculty perceptions of job satisfaction and leadership effectiveness*. Unpublished doctoral thesis, University of Missouri-Columbia.
- Holt, S. (2007). *Emotional intelligence and academic achievement in higher education*. Unpublished doctoral thesis, Pepperdine University.

- Hooda, D. (2009). Social intelligence as a predictor of positive psychological health. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(1), 143-150.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1982). *Educational administration: theory, research and practice* (2nd. Ed.). New York: Random House
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, structural equation modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. DOI: 10.1080/10705519909540118.
- Hüseyin Akar, H., ve Üstüner, M. (2017). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkide öz yeterlik algılarının aracılık rolü. *Journal of Education and Future*, 12, 95-115.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Lisrel ve amos programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (2), 26-42.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 5-15.
- İşliel, K. (2013). *Duygusal zekâ ve liderlik*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13), 111-124. <https://doi.org/10.15285/EBD.84279>
- Jackson, DL., Gillaspay, J.A. & Stephenson, R., P. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14 (1), 6-23.
- Jeloudar, S.Y., & Goodarzi, F.L. (2012). The relationship between social intelligence and job satisfaction among MA and BA teachers. *International Journal of Educational Sciences*, 4(3), 209-213.
- Jeloudar, Y.S., & Yusunu, A.S. (2011). Exploring the relationship between teachers' social intelligence and classroom discipline strategies. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 149-155
- Joo, M.T.H. (2014). *The influence of multi-frame leadership style on organizational climate in a private university in malaysia: a case study*. Unpublished doctoral thesis, Institute of Educational Leadership University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution: implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 4(February), 62-79.

- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Juchniewicz, J. (2010). The influence of social intelligence on effective music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58(3) 276–293 <https://doi.org/10.1177/0022429410378368>
- Kahya, V., ve Ceylan, E. (2017). Sosyal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Proceedings Book of 2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences*, 436-442.
- Kanbur, A. (2015). İş-aile/aile-iş çatışması ile mücadele etmenin bir yolu olarak sosyal zekanın keşfedilmesi üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırma Dergisi*, 7/1, 145-167.
- Karabulutlu, Y., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75–79.
- Karadoğan, N.B. (2010). *Yöneticilerin sosyal zekâ seviyelerinin Çalışanların iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss ve amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, E.Ö. (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve öz güven davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Katz, R.L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*. January-February, 33-42.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The Relationships Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression, *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H. & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kaur, H., & Kalaramna, A. (2004). Study of Interrelationship Between Home Environment, Social Intelligence and Socio- economic Status Among Males and Females Study of Interrelationship Between Home Environment, *Journal of Human Ecology*, 16(2), 137-140.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, F., ve Peker, A. (2016). The Relationship Between Perfectionism and Forgiveness of University Students: The Mediator Role of Emotional Intelligence. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (4), 1086-1094.
- Kaya, N., Turan, N., Kamberova, H., Cenal, Y., Kahraman, A., ve Evren, M. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin sanat özelliklerine göre iletişim becerileri ve sosyal zekâ düzeyleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Arastırma Dergisi*, 13 (1), 50-58.
- Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N. & Boyle, E. (2006). Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), 265-279.
- Keskin, H., Akgün, A. E. ve Yılmaz, S. (2013). *Duygusal zekâ ve duygusal yetenekler*. DER Yayınları, İstanbul.
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2011). *Social intelligence*. R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, 3rd ed. (359-379). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Kline, M.A. (2011). *Assessing the influence of social and emotional Intelligence in effective educational leadership*. Ball State University, Indiana.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kobe, L. M., Reiter-Palmon, R., & Rickers, J. D. (2001). Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence. *Current Psychology*, 20(2), 154–163.
- Kobe, L. M., Reiter-Palmon, R., & Rickers, J. D. (2001). Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence. *Current Psychology*, 20(2), 154–163. <https://doi.org/10.1007/s12144-001-1023-2>
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kosmitzki, C., & John, O.P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Person. Individ. Diff.*, 1,11-23.
- Kotti, W. P. (2008). *Leadership orientations and demographic characteristics of chief development officers at doctoral/research universities in the United States*. Unpublished doctoral thesis University of South Carolina.
- Krivoy, E., Weyl, B.M., & Bar-On, R. (2000). Comparing the emotional intelligence of adolescent cancer survivors with a matched sample from the normative population. *Medical and Pediatric Oncology*, 35, 38.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010) The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Law, K. S., Song, L. J., & Wong, C. S. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 09(3), 483-496.

- Leban, W. & Zulauf, C. (2004). Linking Emotional Intelligence Abilities and Transformational Leadership Styles. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(7/8), 554.
- Lewis, K. M. (2000). When leaders display emotion: how followers respond to negative emotional expression of male and female leaders. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 221-234.
- Lievens, F., & Chan, D. (2010). Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence. L. Farr & N. Tippins (Ed.), *Handbook of Employee Selection* (339-359). New York: Routledge.
- Lindebaum, D., & Cartwright, S. (2010). A Critical examination of the relationship between emotional intelligence and and transformational leadershipjoms. *Journal of Management Studies*, 47(7), 1317-1342.
- Lopes, N.P., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *PSPB*, 30(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (2003) 641–658.
- Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maltesea, A., Alesia, M., & Alüb, A.G. (2012). Self-esteem, defensive strategies and social intelligence in the adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69 (2012), 2054 – 2060.
- Mandell, B., Pherwani, S. (2003) Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style. *Journal of Business and Psychology*. 17(2):387-404.)
- Marsh, H.W., Hau, K.T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11:3, 320-341. DOI: 10.1207/s15328007sem1103_2
- Martin E. P. Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive spsychology an introduction. *American Psychological Association. Inc.*, 55(1), 5-14.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163–183.
- Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligenceand idendification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.

- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2004). Emotional intelligence: theory, Findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2008). Emotional intelligence new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- McCleskey, J., Gruda, D., & Tumel, F. (2016). New directions in leadership: emotional intelligence, leadership emergence and perceived organizational justice. Southwest Academy of Management Proceedings Annual Meeting, Oklahoma City, March 9 – 12, 348-362.
- McDonald, R. P. and Ho, M.H.R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara. MEB.
- Mérida-lópez, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout : A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85(August), 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Messer, J. E. (2002). *Elementary Principal Leadership Orientations and Selected Professional and School Variables*. Unpublished doctoral thesis. Department of Instructional Programs and Educational Leadership in the College of Education, University of Central Florida, Orlando.
- Messer, J. E. (2002). *Elementary principal leadership orientations and selected professional and school variables*. Unpublished doctoral thesis, University of Central Florida, Orlando.
- Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miao, C, Humphrey, R.H., & Qian, S. (2018) Emotional intelligence and authentic leadership: a meta-analysis. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(5), 679-690, <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2018-0066>
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2016). Leader emotional intelligence and subordinate job satisfaction: A meta-analysis of main, mediator, and moderator effects. *PAID*, 102, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.056>

- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (2017), 90, 177–202.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445–1453. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.12.012>
- Mills, L. B. (2009). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 3(2), 22-38.
- Mintzberg, H. (1984). Power and organization life cycles. *The Academy of Management Review*, 9(2), 207-224.
- Monahan, M., & Shah, A.J. (2011). Having the right tools: the leadership frames of university presidents. *The Coastal Business Journal*, 10(1), 14-30.
- Moore, B. (2007). *The emotional intelligence coaching of school administrators: A comparative case study*. Unpublished doctoral dissertation. Ashland University, Ashland, Ohio
- Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: a priority for school reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.
- Moss, M. (2008). *Implementing the middle school concept in the age of accountability: A field study of leadership decisions and practices in successful NYC public middle schools*. Unpublished doctoral thesis. Teachers College Columbia University, New York.
- Mulaik, S.A., James, L.R., Alstine, J.A, Bennet, N., Lind, S., & Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Northouse, P.G. (2014) *Liderlik Kuram ve Uygulamalar*. İstanbul: Sürat.
- Ouyang, Z., Sang, J., Li, P., & Peng, J. (2015). Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: A study from China. *Personality and Individual Differences*, 76, 147–152. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.004>
- Oxford Dictionaries (2016). <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016> Sayfasından erişilmiştir.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Charpentier, S., Caprara, G.V., & Pastorelli, P. (1999). Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, (25), 61–65.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi ibm spss amos ve minitab uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

- Özdemir, Y., ve Özdemir, A. (2007). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 393-410
- Özdenk, S. (2015). *Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özerbaş, D.H.S. (2004). *Durumlu öğrenmenin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, İ., ve Şentürk, İ. (2018). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramından liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 29-51.
- Özmutlu, İ. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin liderlik ve yaratıcılık özelliklerinin karşılaştırılması* (Gazi Üniversitesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. London: Open University Press.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5–10. <https://doi.org/10.1108/01437730110380174>
- Palmer, B. (2003). *An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence*. Unpublished doctoral thesis. Swinburne University, Victoria, Australia.
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J., & Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parker, P. A., Manager, D., Care, M., & Trust, N. H. S. (2008). Emotional intelligence and leadership skills among NHS managers: an empirical investigation. *The International Journal of Clinical Leadership*, 2018(16), 137–42.
- Patti, J. (2007). *Smart school leaders: Leading with emotional intelligence*. Presentation at the First International Congress on Emotional Intelligence, Malaga, Spain: September 21, 2007.
- Pekaar, K. A., Bakker, A.B., Linden, D. & Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the rotterdam emotional intelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120 (2018), 222-233.
- Peker, A., ve Gültekin, M. (2014). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ve cinsiyetin sosyal beceri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 139-156.

- Pennix, G. E. (2009). *A study of teacher perceptions of the relationship between leadership styles of principals in high and low performing west virginia elementary schools*. Unpublished doctoral thesis, Department of Advanced Educational Studies, College of Human Resources and Education at West Virginia University.
- Pennix, G. E. (2009). *A study of teacher perceptions of the relationship between leadership styles of principals in high and low performing*. Unpublished doctoral thesis, West Virginia University.
- Polatçı, S. ve Özyer, K. (2015). Duygusal emek stratejilerinin duygusal zekanın tükenmişliğe etkisindeki aracılık rolü. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(15), 131-156.
- Polychroniou, P.V. (2009). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership of supervisors: The impact on team effectiveness. *Team Performance Management: An International Journal*, Vol. 15 Issue: 7/8, pp.343-356.
- Prati, M., & Karriker, J.H. (2018) Acting and performing: influences of manager emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 37(1), 101-110, <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2017-0087>
- Pritchett, W. (2006). *The relationship between the president's leadership style(s) at Tennessee's public four-year institutions and the job satisfaction of their chief academic leaders*. Unpublished doctoral thesis, Middle Tennessee State University.
- Rahman, S., Ferdousy, S., & Uddin, A. (2012). Exploring the relationships between emotional intelligence, leadership styles, and gender: an empirical study. *SIU Journal of Management*, 2(2), 27-57.
- Rezvani, A., Chang, A., Wiewiora, A., Ashkanasy, N. M., Jordan, P. J., & Zolin, R. (2016). Emotional intelligence and project success: The mediating role of job satisfaction and trust. *International Journal of Project Management*, 34 (2016), 1112–1122.
- Riggio, R., Messamer, J. & Throcmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: conceptually distinct but overlapping constructs. *Person. Individ. Diff*, 12(7), 695-702.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2013). *Örgütsel Davranış*. (çev. İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005) Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Sadri, G., Weber, T. J., & Gentry, W. A. (2011). Empathic emotion and leadership performance: An empirical analysis across 38 countries. *The Leadership Quarterly*, 22(5), 818–830. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.07.005>

- Sala, F. (2001). *Do programs designed to increase emotional intelligence at work?* Unpublished report of the hay group, Boston.
- Salovey, P., & Mayer, J.D., (1990). *Emotional intelligence*. Baywood Publishing Co., Inc.
- Salur, N. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ gelişim düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sasnett, B., & Ross, T. (2007). Leadership frames and perceptions of effectiveness among health information management program directors. *Perspectives in Health Information Management*, 4(8), 1-15.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Saxena, S., & Jain, R. K. (2016). Social Intelligence of Undergraduate Students In Relation To Their Gender and Subject Stream. *Journal of Research & Method in Education*, 1(1), 01-04.
- Sayeed, O., & Shanker, M. (2009). Emotionally intelligent managers & transformational leadership styles. *Indian Journal of Industrial Relations*, 44 (4), 593-610.
- Scherer, K.R., Banse, R., & Wallbott, H.G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 32(1), 76-92.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Schwarz, N., & Clore, G.L. (1983, April). *Mood misattribution and judgments of well being informational and directive effects of affective states*. Psychological Association Meetings, Detroit.
- Seçer, İ., (2017). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Shirbagi, N. (2007). Exploring organizational commitment and leadership frames organizational commitment. *Bulletin of Education & Research*, 29(1), 17-32.
- Silvera, D.H., Martinussen, M., & Dahl, T.I. (2001). The tromso social intelligence scale a self report measurement of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.

- Singh, S.K. (2007). Emotional intelligence and organisational leadership: a gender study in Indian context. *Int. J. Indian Culture and Business Management*, 1(1/2), 47-63.
- Sivanathan, N., & Fekken, G.C. (2002). Emotional Intelligence, Moral Reasoning and Transformational Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3/4), 198-204.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance, and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-38.
- Sony, M., & Mekoth, N. (2016). Journal of Retailing and Consumer Services The relationship between emotional intelligence, frontline employee adaptability, job satisfaction and job performance. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 30, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2015.12.003>
- Sosik, J.J., Megerian, L.E. (1999) Understanding Leader Emotional Intelligence and Performance. *Group & Organization Management*. 24(3), 367-390.
- Sowell, S. (2014) Building a new paradigm: analysis of a case study in organizational change in collection management using Bolman's and Deal's four-frame model. *Collection Management*, 39, 211-226. doi: 10.1080/01462679.2014.890993
- Stone, H., Parker, J. D., & Wood, L. M. (2005). *Report on the ontario principals' council leadership study*. Retrieved October 15, 2005, from Rutgers University, The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.
- Stroh, L.K., Northcraft, G.B., Neale, M.A. (2002). *Organizational behavior: a management challenge*. New Jersey.
- Suchy, S. (1999) Emotional intelligence, passion and museum leadership. *Museum Management and Curatorship*. 18(1), 57-71.
- Sudak, M.K. (2011). *Kişilik tipleri, duygusal zekâ, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Sunindijo, R. Y., Hadikusumo, B. H. W., & Ogunlana, S. (2007). Emotional Intelligence and Leadership Styles in Construction Project Management. *Journal of Management in Engineering*, (October), 166–171.
- Swart, A. (1996). *The relationship between well-being and academic performance*. Unpublished master thesis, University of Pretoria, South Africa.
- Sypawka, W. (2008). *A study of division dean's in the North Carolina community college system self perceived leadership style based on Bolman and Deal's four frame theory*. Unpublished doctoral thesis, North Carolina.
- Şahin, S., Aydoğdu, B., ve Yoldaş, C. (2011). Duygusal zekâ ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler: eğitim müfettişleri üzerinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 10(3), 974-990.

- Şahin, S., ve Şahin, F.Y. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 391-418.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Tanrıöğen, Z.M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tanrıöğen, Z.M., Baştürk, R., ve Başer, M.U. (2014a). İlköğretim okulu müdürlerinin algılarına göre dört liderlik çerçevesi modeli kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 348-358.
- Tanrıöğen, Z.M., Baştürk, R., ve Başer, M.U. (2014b). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramı: müdürlerin liderlik tarzları ve örgüt kültürü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2014/II), 191-202.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Tedesco, P. T. (2004). *Leadership style comparison: Iowa community college presidents and superintendents and the ideal leadership style perceived by the board of presidents of these organizations*. Unpublished master thesis, Colorado State University, Colorado.
- Tekin, M.G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zeka ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Temiz, S. (2010). *Kâr amacı gütmeyen örgütlerde örgütsel vatandaşlık davranışı: nedenleri, sonuçları ve gönüllü-profesyonel karşılaştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tetik, S., Ökmen, M., ve Bal, V. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR)*, 2(1), 17-29.
- Tett, R.P., Fox, K.E., & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Society for Personality and Social Psychology*, 31(X), 1-30. doi: 10.1177/0146167204272860
- Thiel, C. E., Connelly, S., & Grif, J. A. (2012). Leadership and emotion management for complex tasks: Different emotions, different strategies. *The Leadership Quarterly* 23 (2012) 517-533.


- Thompson, M.D., (2000). Gender, leadership orientation, and effectiveness: testing the theoretical models of Bolman & Deal and Quinn. *Sex Roles*, 42(11/12), 969-992.
- Toffler, A. (2018). *Üçüncü dalga* (çev. S. Yeniçeri). İstanbul: Koridor Yayıncılık (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1980)
- Tripuraneni, V. L. (2010). *Leader or manager: academic library leader's leadership orientation considered ideal by faculty, administrators and librarians at private, nonprofit, doctoral universities in southern california*. Unpublished doctoral thesis, University of La Verne, California.
- Turanlı, A., (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uluköy, M., Ülker, Y., Kılıç, R., Yumşak, S., ve Azaklı, S. (2016). Duygusal zekânın girişimcilik üzerine etkisi: küçük ve orta ölçekli işletmeler üzerine bir analiz. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(5), 119-136.
- Usta, Ç.Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasının devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ülker, Ç. (2016). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ ve iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vito, N. (2009). *The relationship between teacher burnout and emotional intelligence: a pilot study*. Fairleigh Dickinson University.
- Weinberger, L. A. (2009). *Emotional intelligence, leadership style, and perceived leadership effectiveness*. Swanson & Associates, St. Paul.
- Weis, S. (2008). *Theory and measurement of social intelligence as a cognitive performance construct*. Unpublished doctoral thesis, Universität Magdeburg.
- Weis, S., & Süss, H.M. (2005). Social intelligence—A review and critical discussion of measurement concepts. In Schulze, R. & Roberts, R. D. (Eds.), *Emotional intelligence—An international handbook* (203–230). Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Wessel, J., Larin, H., Benson, G., Brown, B., Ploeg, J., Williams, R., & Martin, L., (2008). Emotional – social intelligence in health science students and its relation to leadership, caring and moral judgment. *The Internet Jurnal of Allied Health Science and Practise*, 6(1), 1-9.
- Weymes, E. (2003) Relationship not Leadership Sustain Successful Organizations. *Journal of Change Management*. 3(4), 319-331.

- Williams, H. (2008). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation. *Journal of Management Development*, 27(1), 36-54.
- Wolf, E.J., Harrington, K. M., Clark, S.L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models an evaluation of power, bias and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934.
- Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (2002) 243–274.
- Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: *An exploratory study. The Leadership Quarterly* 13 (2002) 243–274.
- World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. Davos: WEF.
- Yaşlıoğlu, M. M., Pekdemir, I., & Toplu, D. (2013). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 220, 2013.
- Yazıcı, F., ve Yıldırım, T. (2017). Okul dışı tarih öğretimi ve sosyal zekâ arasındaki ilişkinin yol analiziyle incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 733-755.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Yeh, Z. (2013). Role of theory of mind and executive function in explaining social intelligence: A structural equation modeling approach. *Aging & Mental Health*, 17:5, 527-534. <https://doi.org/10.1080/13607863.2012.758235>
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yüksel, M. (2017). Otel işletmelerinde işyerinde dışlama ve sosyal zekâ ilişkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 115-133.

EKLER

Ek 1. Ölçek Kullanım İzinleri

Gmail - Ölçek Kullanım İzni <https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=78525b0bdb&jsver=...>

 **yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>**

Ölçek Kullanım İzni
2 ileti

yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com> 11 Kasım 2017 22:13
Alıcı: mahce23121976@yahoo.com

Sayın Dereli,
Ben Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi,
Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim.
Doktora tez çalışmamda Türkçe'ye uyarladığınız Bolman ve Deal'ın
Leadership Orientation Survey'i kullanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla. İyi çalışmalar.

Yusuf TÜRKER
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi
Doktora Öğrencisi

Mahçe Dereli <mahce23121976@yahoo.com> 13 Kasım 2017 14:09
Alıcı: yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

Merhaba Yusuf,
Ölçeği kullanabilirsin tabi ki. Geçerlik ve güvenilirlik değerli tezin metod bölümünde bulunabilir, iyi çalışmalar.
Basarılar dilerim,
Mahçe Dereli

Sent from my iPhone
[Ayrılan metin gizlendi]

1 / 1 18.12.2017 20:54



yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

Permission to Use The Tromso Social Intelligence Scale

2 ileti

yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

11 Kasım 2017 22:32

Alici: david.silvera@utsa.edu

Dear Silvera,

I am a doctoral candidate in Educational Management at the University of Pamukkale in Denizli, Turkey. I am writing to request permission to use the Tromso Social Intelligence Scale for my doctoral research study. I am working on a research study on social intelligence and leadership orientations. I will be using the Tromso Social Intelligence Scale to study teachers' social intelligence. Thank you in advance for your time and consideration.

Yusuf TÜRKER

Pamukkale University/ Denizli/ Turkey

Educational Sciences Institute

Educational Administration Supervision Planning and Economy

Phd Student

David Silvera <David.Silvera@utsa.edu>

14 Kasım 2017 18:49

Alici: yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>, David Silvera <David.Silvera@utsa.edu>

Dear Yusuf,

You don't actually need my permission to use the TSIS for research purposes, but you have my blessing all the same. Good luck with your research!

Best regards,

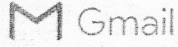
David

Sent from Mail for Windows 10

From: yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>**Sent:** Saturday, November 11, 2017 1:32:57 PM**To:** David Silvera**Subject:** Permission to Use The Tromso Social Intelligence Scale

[Ayrıntılan metin gizlendi]

Gmail - Ölçek Kullanım İzni

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=78525b0bdb&jsver=...>

yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

11 Kasım 2017 22:44

Alıcı: tayfun@tayfundogan.net

Sayın Doğan,
Ben Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Doktora tez çalışmamda Türkçe'ye uyarladığınız "Tromso Social Intelligence Scale"i kullanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla. İyi çalışmalar.

Yusuf TÜRKER
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi
Doktora Öğrencisi

Tayfun Doğan <tayfun@tayfundogan.net>

13 Kasım 2017 01:36

Alıcı: yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğe kişisel web sitemden ulaşabilirsiniz.

Dr. Tayfun Doğan

www.tayfundogan.net

Samsung Galaxy akıllı telefonumdan gönderildi.

----- Orijinal mesaj -----

Başlangıç tarihi: yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

Tarih: 11.11.2017 22:44 (GMT+03:00)

Alıcı: tayfun@tayfundogan.net

Konu: Ölçek Kullanım İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]



yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

Permission to Use Rotterdam Emotional Intelligence Scale.

2 ileti

yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

11 Kasım 2017 21:28

Alıcı: pekaar@fsw.eur.nl

Dear Pekaar,

I am a doctoral candidate in Educational Management at the University of Pamukkale in Denizli, Turkey. I am writing to request permission to use the Rotterdam Emotional Intelligence Scale for my doctoral research study. I am working on a research study on emotional intelligence and leadership orientations. I will be using the Rotterdam Emotional Intelligence Scale to study teachers' emotional intelligence. Thank you in advance for your time and consideration.

Yusuf TÜRKER

Pamukkale University/ Denizli/ Turkey

Educational Sciences Institute

Educational Administration Supervision Planning and Economy

Phd Student

K.A. Pekaar <pekaar@essb.eur.nl>

13 Kasım 2017 11:38

Alıcı: yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

Dear Yusuf,

Thank you for your interest in using the REIS for your research.

If it is for academic purposes, like you describe, this is totally fine.

The scale is in English and it can be found in the paper.

Once you have translated the items in Turkish I would like to receive the Turkish version because I like to have the REIS available in other languages as well.

Good luck with your research!

Keri A. Pekaar

PhD student Work and Organizational Psychology

Centre of Excellence for Positive Organizational Psychology | Erasmus University Rotterdam | Mandeville Building 16-03 | Burg.
Oudlaan 50 | P.O. Box 1738 | 3000 DR Rotterdam

+31 10 40 81756 | pekaar@essb.eur.nl | Monday-Thursday

Ek 2: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Ölçek Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.9117491
Konu : Anket Uygulaması

09.05.2018

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı Doktora Öğrencisi Yusuf TÜRKER'in "Yöneticilerin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Duygusal ve Sosyal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ile ilgili 09/04/2018 tarih ve 7564 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 02/05/2018 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Yöneticilerin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Duygusal ve Sosyal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkiler" isimli araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
09.05.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b899-2d9c-3103-ac94-4e4a kodu ile teyit edilebilir.

Değerli Katılımcılar,

Bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan bir ölçek tasarlanmıştır. Toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmektedir. Araştırmanın sonuçları açısından soruların içtenlikle cevaplanması önem arz etmektedir. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.

Ayracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

yusuf.turker@gmail.com

Yusuf TÜRKER
Pamukkale Üniversitesi

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Okul Türü: () İlkokul () Ortaokul () Lise
3. Alanınız: () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni
4. Öğrenim Durumunuz: () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
5. Öğretmenlik Deneyiminiz: Lütfen yazınız yıl
6. Şu an bulunduğunuz okulunuzdaki çalışma süreniz: Lütfen yazınız yıl
7. Mevcut yöneticinizle ne kadar süredir beraber çalışıyorsunuz: Lütfen yazınız yıl

I. BÖLÜM

Aşağıdaki her ifade için yöneticinize uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Okul müdürümüz,					
1. Net ve mantıklı bir biçimde düşünür.	1	2	3	4	5
2. Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgular.	1	2	3	4	5
3. Problemlerin mantıklı çözümlenme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanır.	1	2	3	4	5
4. Net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygular.	1	2	3	4	5
5. Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşır.	1	2	3	4	5
6. Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar; kişileri sonuçlardan sorumlu tutar.	1	2	3	4	5
7. Ayrıntılara önem verir.	1	2	3	4	5
8. Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanır.	1	2	3	4	5
9. Okul personelinin destekler; onların sorunlarıyla ilgilenir.	1	2	3	4	5
10. Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak güven tesis eder.	1	2	3	4	5
11. Okul personelinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5
12. Okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımlarını destekler.	1	2	3	4	5
13. Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açıktır ve onlara yardım eder.	1	2	3	4	5
14. İyi bir dinleyicidir; diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açıktır.	1	2	3	4	5
15. İyi yapılan işler konusunda insanları takdir eder.	1	2	3	4	5

16. Katılımı destekleyen bir yöneticidir.	1	2	3	4	5
17. Okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisine sahiptir.	1	2	3	4	5
18. Kendisinden farklı düşünen kimseleri ikna etmede başarılı ve yeteneklidir.	1	2	3	4	5
19. Olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyicidir.	1	2	3	4	5
20. Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözüme konusunda yılmadan çalışır.	1	2	3	4	5
21. Etki ve güç sahibi kimselerin desteğini kazanmada etkilidir.	1	2	3	4	5
22. Politik davranma konusunda duyarlı ve yeteneklidir.	1	2	3	4	5
23. Okula destek sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştirir.	1	2	3	4	5
24. Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşır.	1	2	3	4	5
25. Elllerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham verir.	1	2	3	4	5
26. Karizmatik bir insandır.	1	2	3	4	5
27. Diğer insanlar için bir ilham kaynağıdır.	1	2	3	4	5
28. Zengin bir hayal gücüne ve yaratıcılığa sahiptir.	1	2	3	4	5
29. Personeline güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılar.	1	2	3	4	5
30. Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratır.	1	2	3	4	5
31. Personeline sadakat ve şevk aşılar.	1	2	3	4	5
32. Çevresindeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yöneticidir.	1	2	3	4	5

II. BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki maddelerin sizin özelliklerinizi ne derecede yansıttığını ilgili yerlere "X" işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmam	Az Katılım	Orta Derecede Katılım	Çok Katılım	Tam Katılım
1. Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.	1	2	3	4	5
2. Kendi duygularımı çok iyi ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
3. Kendi duygularımın farkındayım.	1	2	3	4	5
4. Neden öyle hissettiğimi anlarım.	1	2	3	4	5
5. Hangi duyguları yaşadığımı bilirim.	1	2	3	4	5
6. Çoğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Beni duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
8. Çevremdeki insanların duygularının farkındayım.	1	2	3	4	5
9. Başkalarının hangi duygular içerisinde olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
10. Diğer insanlara baktığımda onların neler hissettiklerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11. Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.	1	2	3	4	5
12. Diğer insanların neden öyle hissettiklerini anlarım.	1	2	3	4	5
13. Diğer insanların duygularını çok iyi ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
14. Başkalarını duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
15. Kendi duygularımı kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
16. Duygularımı kolayca bastırabilirim.	1	2	3	4	5

17. Duygularımın beni kontrol etmesine izin vermem.	1	2	3	4	5
18. Duygularımı sadece durum uygun olduğunda dışa vururum.	1	2	3	4	5
19. Öfkeli olsam bile, sakin kalabilirim.	1	2	3	4	5
20. Eğer istersem, duygularımı kimseye belli etmem.	1	2	3	4	5
21. Gerekli olduğunda duygularımı içinde bulunduğum koşullara uygun hale getirebilirim.	1	2	3	4	5
22. Başka birinin farklı hissetmesini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
23. Başka bir insanın ruh halini değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
24. Başkalarının duygularını çöştürabilir veya yatıştırabilirim.	1	2	3	4	5
25. Başkalarının hisleri üzerindeki etkim büyüktür.	1	2	3	4	5
26. İnsanların duygusal durumlarını iyileştirmek için ne yapılması gerektiğini biliyorum.	1	2	3	4	5
27. İnsanları nasıl etkileyeceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
28. Başkalarını sakinleştirebilirim.	1	2	3	4	5

III. BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki maddelerin sizin özelliklerinizi ne derecede yansıttığını ilgili yerlere "X" işareti koyarak belirtiniz. Katılma düzeyi 1 en düşük, 7 en yüksek.	1 Katılma Düzeyiniz 7						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Davranışlarımın diğer insanlara ne hissettireceğini bilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Diğer insanların duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Başkalarının isteklerini anlarım.	1	2	3	4	5	6	7
5. Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.	1	2	3	4	5	6	7
6. Başkalarını iyice tanımam uzun zaman alır.	1	2	3	4	5	6	7
7. Diğer insanların davranışlarına nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8. Diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlarım.	1	2	3	4	5	6	7
9. Tanımadığım yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.	1	2	3	4	5	6	7
11. İnsanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
12. Başka insanlarla geçinebilmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Yeni tanıştığım insanlarla iyi ilişkiler kurmada başarılıyım.	1	2	3	4	5	6	7
14. Başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çekerim.	1	2	3	4	5	6	7
15. Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamamın zor olduğunu hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
16. İnsanlar yaptıkları şeylerle beni sık sık şaşırtırlar.	1	2	3	4	5	6	7
17. İnsanlar açıklama yapmama fırsat vermeden bana kızarlar.	1	2	3	4	5	6	7
18. Ne düşündüğümü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.	1	2	3	4	5	6	7
19. İnsanları tahmin edilemez bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
20. Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.	1	2	3	4	5	6	7
21. Diğer insanların yaptıklarına verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır.	1	2	3	4	5	6	7



Ek 3: ÖZGEÇMİŞ**Kişisel Bilgiler**

Adı	Yusuf
Soyadı	TÜRKER
Doğum yeri ve tarihi	Gazipaşa, 20/01/1981
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve e-mail adresi	Güzelbağ Mah. 2680 Sokak No:3/7 Muratpaşa/Antalya yusuf.turker@gmail.com

Eğitim

Yükseköğretim (Lisans)	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi

Yabancı Dil

Yabancı dil adı	İngilizce
Sınav Adı	KPDS
Sınavın Yapıldığı ay ve yıl	Mayıs/2010
Alınan puan	78

Mesleki Deneyim

- 2003-2005 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği- Kocaeli
- 2006-2008 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği- Muratpaşa/Antalya
- 2008-2010 Müdür Yardımcılığı- Kaş/Antalya
- 2010-2013 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği- Muratpaşa/Antalya
- 2013-2016 Müdür Yardımcılığı- Muratpaşa/Antalya
- 2016- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği- Muratpaşa/Antalya