



Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Zekalarına Etkisi *

Yusuf TÜRKER¹ Abdurrahman TANRIÖĞEN²

• **Geliş Tarihi:** 02.05.2020 • **Kabul Tarihi:** 05.08.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 15.10.2020

Öz

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik tarzlarının, öğretmenlerin duygusal zekâsına etkisi ve bu etkide öğretmenlerin sosyal zekâlarının aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın modeli ilişkiyel tarama modelidir. Değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analiz verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan 478 öğretmenden elde edilmiştir. 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 zekalarını olumlu yönde etkilemektedir. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

Anahtar sözcükler: liderlik tarzları, sosyal zekâ, duygusal zekâ

Atf:

Türker, Y. ve Tanrıöğen, A. (2021). Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekalarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 123-151. doi:10.9779/pauefd.731133

* Bu makale Yusuf Türker'in doktora tezinden uyarlanmıştır. Çalışmanın özeti 6. International Eurasian Educational Research Congress'de (19-22 Haziran 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-4276-6648, yusuf.turker@gmail.com

² Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-5491-3273, atogen@pau.edu.tr

Giriş

Malcolm Gladwell (2008) *Outliers* adlı kitabında başarılı insanlara dair bir takım ortak özellikler aramıştır. Kitapta zekâ faktörünün başarı üzerinde etkisini tartışılırken Lewis Terman'ın araştırmalardan sıklıkla söz edilmektedir. 1920'li yıllarda Lewis Terman daha sonra milyonlarca insana uygulanacak olan IQ testi Stanford Binet'i geliştirmiştir. Terman bilimi, sanatı, devlet yönetimini, eğitimi ve genel olarak sosyal refahı ileri götürebilmek için yüksek IQ'ya sahip insanların seçilmesi gerektiğini savunmuş, bu amaçla yüksek IQ düzeyindeki çocuklara odaklanmıştır. Terman ve ekibi Kaliforniya'daki ilkokullarda yaptıkları taramalar sonucunda IQ ortalamaları 140 ile 200 arasında değişen 1470 çocuk belirlemişlerdir. Dahi olarak tanımlanan bu çocukların bilim, sanat, felsefe, siyaset gibi üst düzey entelektüel beceriler gerektiren alanlarda çok başarılı olacakları düşünülmüştür. Çalışma grubuna seçilen 1470 çocuğun ergenlik, gençlik ve ileri yaş dönemlerini kapsayan çalışmanın sonucu araştırmacıları oldukça şaşırtmıştır. Yüksek IQ ortalamalarına sahip bu grup beklentilerin çok altında bir performans göstermiş ve normal zekâ düzeyindeki oranların üstüne çıkamamışlardır. Araştırmanın sonunda Terman, hayal kırıklığını "Zekâ ve başarının mükemmel bir şekilde ilişkili olmaktan çok uzak olduğunu gördük" diyerek ifade etmiştir (Gladwell, 2008, s. 90).

20. yüzyılın başlarında zekâ denilince bilişsel zekânın 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 görülerek fazla önemsenmemiştir. Duygular kadınlara, annelere, sanatçılara, şairlere yakıştırılmıştır (Atabek, 2000). Duyguları önemsemeyen bu 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 gibi değerlendirilmiştir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002).

Günümüzde ise gerek yönetim bilimi alanında yaşanan gelişmeler gerekse duygusal zekâyâ dair araştırmalar, duyguların örgütler açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu fark ettirmiştir. Duygular sanıldığı gibi 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 (Goleman ve diğerleri, 2002). Özellikle liderlerin duyguları bütün çalışanları etkileyebilmektedir (Lewis, 2000).

Duyguların örgüt yaşamında ve yönetimde etkisinin anlaşılması ile birlikte duygusal zekâ kavramının kuramsal temelleri de atılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte kavramın popülerlik kazanmasında Goleman'ın 1995 yılında aynı adı taşıyan ve en çok satanlar içinde yer alan kitabının etkisi yadsınamaz. Goleman (1997) bu kitabında duygusal zekânın şiddetin azaltılmasında, okul ve iş başarısında, arkadaşlarla ve aile ile sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamış ve duygusal zekânın en az bilişsel zekâ kadar önemli olduğunu ifade etmiştir. Goleman (1997), üst düzey yöneticiler seçilirken onların bilişsel zekâlarına dikkat edilmesine rağmen onları işte tutan ve başarılı yapan şeyin duygusal zekâları olduğunu belirtmektedir.

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 duygusal zekâ kavramı, günümüzün ve geleceğin önemli bir becerisi olarak ifade edilmektedir (WEF, 2018). 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 geliştirmeye yönelik girişimler için kuramsal ve uygulama alt yapıları oluşturulabilmesi için gereklidir. Duygusal zekanın geliştirilmesi, kuramsal düzeyde ifade edilen veya araştırmalarla ortaya konan faydaların, okullar için ulaşılabilir hale gelmesini sağlayabilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi, sergilenen liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisi ve bu etkide öğretmenlerin sosyal zekalarının rolünü incelemek önemlidir. Bu amaçla araştırmada “Okul müdürlerinin yapısal, insan kaynağı, politik, sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde, öğretmenlerin sosyal zekâlarının aracılık rolü var mıdır?” problemine cevap aranmıştır.

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 sinyalleri 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).

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

Tanımlardan hareketle duygusal zekânın 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. Bu aşamada kişinin kendi duygularını ve başkalarının

duygularını fark edebilmesi gereklidir. İkinci olarak fark edilen duyguların analiz edilmesi ve doğru anlaşılaraq buradan birtakım bilgilerin elde edilmesi gelmektedir. Son aşama ise elde edilen bilgilerin kişinin yaşamında kullanılabilmesi ile ilgilidir. Kişi elde ettiği duygusal bilgiyi yaşamında etkili biçimde kullanabilmelidir. Her bir aşamanın başarısının bir önceki aşamanın doğru yapılmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda duygusal zekâyı, bireyin yaşamın her alanında duygusal bilginin farkına varması, duygusal bilgiyi anlaması ve kullanabilmesi becerisi olarak tanımlamak mümkündür.

Sosyal Zekâ

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 yaşaması 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 hiçbirini genel kabul görmemiştir (Silvera, Martinussen ve Dahl, 2001; Kosmitzki ve John, 1993).

Sosyal zekâ araştırmaları Thorndike'in (1920) zekâyı 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 (abstract intelligence), nesnelere konsantre olma yeteneği ile ilişkili (mechanical intelligence) ve insanlarla ilişkili (social intelligence) olmak üzere üçe ayrılır. Aynı çalışmasında Thorndike sosyal zekâyı, zekânın diğer formlarından ayırmış ve tanımlamıştır. Thorndike'a (1920) göre sosyal zekâ, insanlar arası ilişkilerde bilgece davranmak için kadını, erkeği, kızları ve oğlanları anlama ve yönetme yeteneğidir. Sosyal zekânın özünde kişinin kendi kendini ve diğerlerinin içsel durumunu, güdüleri, davranışları anlama ve bu bilgiden hareketle en uygun biçimde davranma yetisi vardır (Kosmitzki ve John, 1993; 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’ın 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 ile geçinebilme yeterliliği; Guilford (1967) insanları duyguları, güdüleri, düşünceleri ve tutumları ile değerlendirilme yetisi; Kihlstrom ve Cantor (2011) ise sosyal dünya hakkındaki bireysel bilgi birikimi olarak tanımlamışlardır.

Sosyal zekayı, sosyal çevreden toplanan verilerin yorumlanması sonucu elde edilen bilginin, herhangi bir sosyal çevrede insanları etkilemek veya ilişkileri düzenleyebilmek için kullanabilme becerisi olarak tanımlamak mümkündür. Thorndike’ın (1920) ifade ettiği gibi anlama ve davranış olmak üzere iki bileşenden oluşsa da bu bileşenler ancak bir araya geldiklerinde sosyal zekadan söz edilebilir. Bu bağlamda anlama ve davranışın birbirine temel oluşturan eylemler olduğu söylenebilir. Etkili bir davranış öncesinde iyi bir anlama; anlam için gerekli verilerin elde edilmesi de etkili davranışları gerektirebilir.

Bolman ve Deal’ın Liderlik Yaklaşımı

Liderlik, günümüz toplumları ve ekonomileri için dikkate alınan önemli becerilerden biri olmasının yanı sıra (WEF, 2018) yönetim bilimlerinin de eski kavramlarından biridir. Köklü geçmişine karşın liderlik anlayışının günümüze değin oldukça büyük dönüşümlerden geçtiğini söylemek mümkündür. Yönetim biliminin başlarında sosyal ilişkiler ve duygulardan arındırılmaya çalışılan liderlik sonraki dönemlerde yönetim bilimi yaklaşımlarının değişmesiyle birlikte yeniden tanımlanmaya ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. 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. Benzer biçimde Ashforth ve Humphrey (1993) de işle ilgili deneyimlerin duygularla dolu olduğunu vurgulamakta ve liderleri aynı zamanda grubun duygusal rehberi olarak görmektedirler.

Bolman ve Deal'a (1991a; 1991b) göre yıllar boyunca araştırmacılar etkili liderlerin karakteristiğini ve özelliklerini belirlemek için ciddi enerji ve zaman harcamışlar fakat araştırmacı ve eğitimciler bu çabalarının sonucunda genellikle hayal kırıklıkları ile karşılaşmışlardır. 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.

Literatür incelendiğinde liderlik hakkında pek çok yöneliminin olduğu görülür. Bu kadar farklı fikir ve teorinin 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. Bolman ve Deal (1991a; 1991b) örgütler için yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik olmak üzere dördü bir çerçeve ve çerçevelerin her birine yönelik farklı bir liderlik tarzı tanımlamışlardır. Yazarlara 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.

Çerçeveler yaklaşımına göre örgütler yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik çerçevelerin bileşiminden meydana gelir. Örgütün her bir çerçevesine yönelik farklı bir liderlik yaklaşımı vardır. Bunları yapısal liderlik, insan kaynağı liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik olarak tanımlanmaktadır. Yapısal lider örgütü bir fabrika gibi görür. Görevler için yapıyı kurar. Hedefleri belirleyerek kuralları ve rolleri sıkı biçimde tanımlar ve kontrol eder. İnsan kaynağı lideri örgütü bir aile gibi görür. Örgütü insan ihtiyaçları ve yeteneklerine göre organize eder. İnsanlar arası ilişkiler, duyguları anlama ve etkileme insan

kaynağına yönelik liderlik yaklaşımının en temel enstrümanlarından biridir. Politik lider örgütünü bir orman gibi görür. Politik liderler örgütlerin kıt kaynaklar için mücadele eden koalisyonlardan oluştuğunu bilirler. Politik liderler zamanlarının çoğunu ilişki ağları kurarak, koalisyonlar yaratarak, güç tabanları inşa ederek, müzakere ve pazarlık ederek geçirirler. Sembolik liderler örgütünü bir tiyatro gibi görürler. Sembolik liderler örgütün iklim ve kültürünü iyi tanır ve bunların yaratılması sürecinde etkilidir. Örgüt içinde güven yaratma ve çalışanlara ilham verme sembolik lider için önemlidir (Bolman ve Deal, 1991a; 1991b)

Yöntem

Okul müdürlerinin liderlik tarzları, sosyal zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu çalışma ilişki tarama modelindedir. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Modelde okul müdürlerinin liderlik tarzı bağımsız, sosyal zekâ aracı, duygusal zekâ ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Antalya ilinde bulunan devlet okullarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Kısa sürede çok sayıda katılımcıya ulaşılabilmesi nedeniyle basit tesadüfi örneklem tekniğini seçilmiştir (Dörnyei, 2007). 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. 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. Araştırmacı tarafından öğretmenlere 550 anket dağıtılmış ve analizler 478 öğretmenden sağlanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin %67,4'ü kadın, % 32,6'sı erkektir. Öğretmenlerin%91,8'i lisans, %8,2'si yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin%16,7'si 1-10 yıllık deneyime, %41'i 11-20 yıllık deneyime ve %42,3'ü 21 yıldan fazla deneyime sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Liderlik Stilleri Betimleme Anketi (LSBA)

Bolman ve Deal (1991a) tarafından geliştirilmiştir. LSBA'nın "yapısal liderlik", "insan kaynakları liderliği", "politik liderlik" ve "sembolik liderlik" olmak üzere dört boyutu

vardır. Her boyut sekiz ifadeden ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir (Bolman ve Deal, 1991a). Ölçeği Türkçeye uyarlayan Dereli (2003), ölçeği oluşturan dört boyutun toplam varyansın %68'ini açıkladığını belirtmektedir.

Bu çalışma için LSBA'nın Cronbach Alpha katsayıları yapısal liderlik boyutu için 0.95, insan kaynakları liderliği boyutu için 0.97, politik liderlik boyutu için 0.95 ve sembolik liderlik boyutu için 0.97'dir. Araştırmada ulaşılan güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir (Karagöz 2016; Seçer 2017). LSBA'nın mevcut faktör yapısının uygunluğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonuçları için uyum iyiliği indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.961$, RMR = 0.053, SRMR = 0.040, IFI = 0.955, NNFI = 0.951, CFI = 0.955, RMSEA = 0.064) kabul limitleri dahilinde hesaplanmıştır (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Özgün ölçeğin faktör yapısının bu çalışmada örneklem grubu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)

Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilmiştir. TSZÖ'in "sosyal bilgi", "sosyal beceri", "sosyal farkındalık" olmak üzere üç boyutu vardır. Sosyal bilgi boyutu sekiz ifadeden, sosyal beceri boyutu altı ifadeden, sosyal farkındalık boyutu yedi ifadeden ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipi bir ölçektir (Silvera ve diğerleri, 2001). Ölçeği Türkçeye uyarlayan Doğan ve Çetin (2009), ölçeği oluşturan üç boyutun toplam varyansın %44,79'unu açıkladığını belirtmektedir.

Bu çalışmada TSZÖ'nün Cronbach's Alpha katsayıları sosyal bilgi boyutu için 0,92, sosyal beceri boyutu için 0,95, sosyal farkındalık boyutu için 0,83 ve tüm ölçek için 0,90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre ölçeğin güvenilirliği kabul edilebilir değerlerin oldukça üzerindedir (Karagöz, 2016; Seçer, 2017). TSZÖ'nün mevcut faktör yapısının uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Analiz sonuçları için uyum iyiliği indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.622$, RMR = 0.042, SRMR = 0.039, IFI = 0.965, NNFI = 0.960, CFI = 0.965, RMSEA = 0.058) kabul limitleri dahilinde hesaplanmıştır (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Özgün ölçeğin faktör yapısının bu çalışmada örneklem grubu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (RDZÖ)

Pekaar, Bakker, Linden ve Born (2017) tarafından geliştirilmiştir. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır: "kendine duygularını değerlendirme", "başkalarının duygularını değerlendirme", "kendi duygularını kontrol", "başkalarının duygularını kontrol".

Ölçek beşli likert tipinde olup her boyut için yedi madde ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır (Pekaar ve diğerleri, 2017).

Ölçeği Türkçeye uyarlayan Tanrıöğren ve Türker (2019), ölçeği oluşturan dört boyutun toplam varyansın %68'ini açıkladığını belirtmektedir. Ölçeğin yeniden yapılan güvenilirlik 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. Elde edilen bu değerlere göre ölçeğin güvenilirliği kabul edilebilir (Karagöz, 2016; Seçer, 2017). RDZÖ'nin mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örnekleme uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Analizler sonucunda uyum iyiliği indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.812$, RMR = 0.040, SRMR = 0.057, IFI = 0.935, NNFI = 0.927, CFI = 0.935, RMSEA = 0.062) kabul limitleri dahilinde hesaplanmıştır (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Özgün ölçeğin faktör yapısının bu çalışmadaki örneklem grubu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Araştırmada kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesinde verilerin normal dağılıp dağılmadıkları temel bir ölçüttür (Bayram, 2016). Gerek kullanılacak analiz tekniklerini belirlemek gerekse yapısal eşitlik modellemesinin ön koşulunun oluşup oluşmadığını görmek için verilerin normal dağılıp dağılmadıkları ile ilgili çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Yine verilere ait uç değerler modelin anlamlılığını bozabileceği için Mardia katsayısı da incelenmiştir. Ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları -0.092 ile 0.904 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının literatürde kabul edilen değerler içerisinde olması verilerin normal dağılımının bir göstergesidir (George ve Mallery, 2010; Karagöz, 2016).

Yapısal eşitlik modeli ile test edilen modellerle ilgili rapor edilmesi gerekli uyum indeksleri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmalarda χ^2/sd 'nin rapor edilmesi konusunda araştırmacılar arasında bir uzlaşıdan söz edilebilse de (Mulaik, James, Alstine, Bennet, Lind ve Stilwell, 1989); diğer uyum indeksleri konusunda aynı uzlaşı söz konusu değildir. Rapor edilmesi gereken uyum indeksleri konusunda Iacobucci (2010) CFI ve SRMR değerlerinin; Brown (2006) RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (TLI) değerlerinin rapor edilmesini yeterli görmektedir. Jackson, Gillaspay ve Stephenson (2009) yapmış oldukları çalışmada 1998-2006 yılları arasında American Psychological Association Journals'da yayınlanan ve yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı 194 araştırmayı incelemiştirlerdir.

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 raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Analizler kurgulanan dört farklı model üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir modelde, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde öğretmenlerin sosyal zekalarının aracılık rolü incelenmiştir.

Yapısal Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın aracılık Rolü.

Modelde öğretmenlerin algıladıkları yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekalarının aracılık rolü incelenmiştir. Oluşturulan modeldeki ilişkilerin anlamlılığına dair yol katsayıları da Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Yapısal Liderlik Modelinin Yol Katsayıları*

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 Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidel, 2001). Tablo 1 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 modelde uyum içinde olan tek ilişki sosyal zekanın duygusal zekâ üzerindeki etkisidir. Bu etkinin yol katsayısı (8.052) 0.01 düzeyinde anlamlı bir sonuç vermektedir. Kurgulanan modele bir bütün olarak bakıldığında modelin örneklem grubundan elde edilen verilerle

doğrulanmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle okul müdürlerinin sergiledikleri yapısal liderlik tarzı öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve sosyal zekalarını etkilememektedir

İnsan Kaynağı Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü

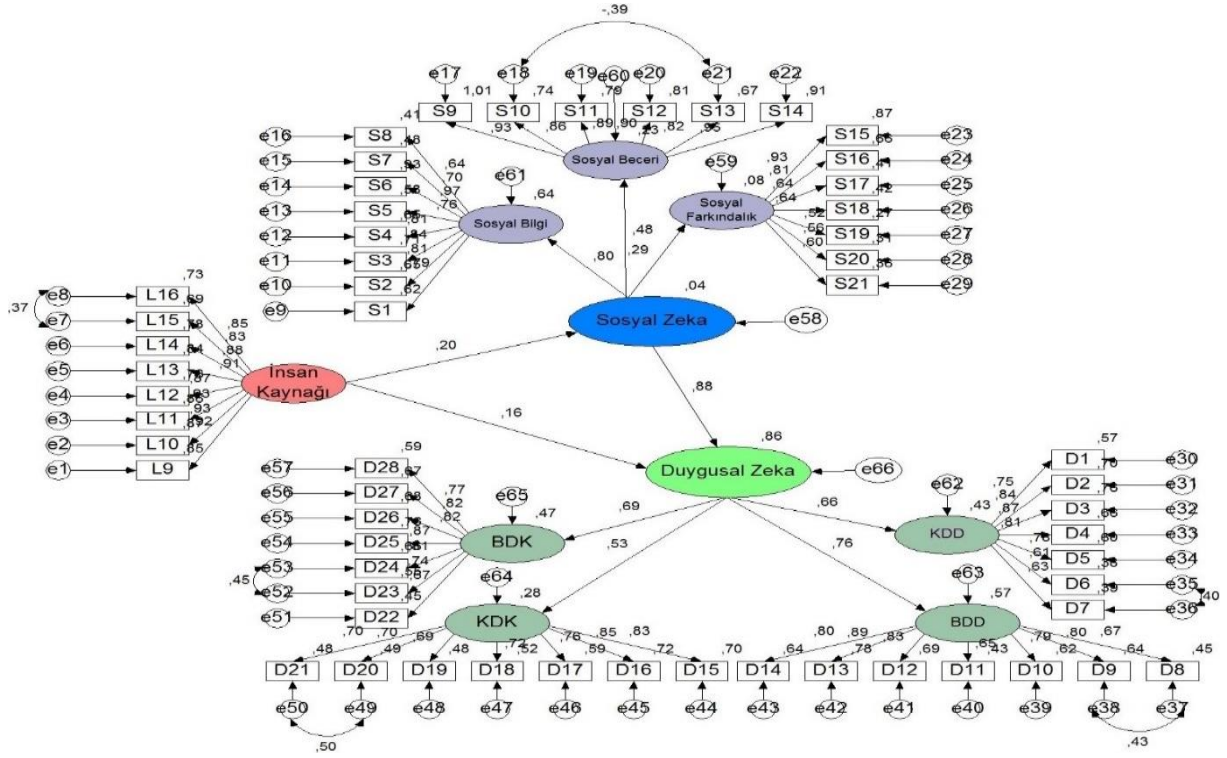
Yapısal eşitlik modeli ile kurgulanan ikinci model, öğretmenlerin algıladığı insan kaynağına yönelik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekasına etkisinde sosyal zekalarının aracılık rolünün incelenmesine ilişkindir. Kurgulanan modelde ilişkilerin anlamlılığına yönelik yol katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *İnsan Kaynağı Liderliği Modelinin Yol Katsayıları*

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 2 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, 2011). Modelin uyum indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.076$, RMR = 0.051, SRMR = 0.057, IFI = 0.930, NNFI = 0.927, CFI = 0.930, RMSEA = 0.047) incelendiğinde model uyumu kabul edilebilir (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle modelin doğrulandığı söylenebilir. Uyum indeksi değerleri ile doğrulan model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. İnsan kaynağı liderlik tarzının duygusal zekâ üzerindeki etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü

Şekil 1. incelendiğinde 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. Modeldeki doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren standardize edilmiş etkiler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. İnsan Kaynağı Liderlik Modelinin Standartlaştırılmış Etkileri

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 3'te 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

Politik Liderlik Tarzının Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisinde Sosyal Zekanın Aracı Rolü

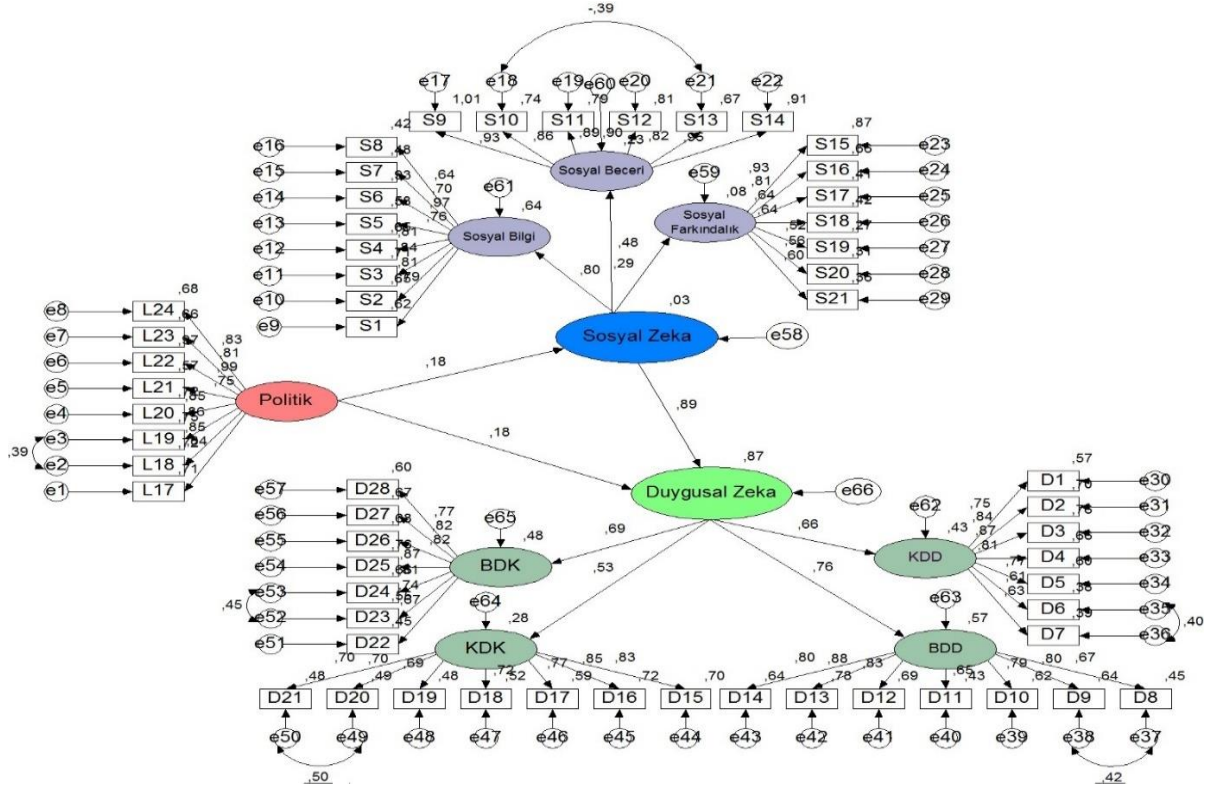
Öğretmenlerin algıladığı politik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekalarının aracılık rolünün analiz edildiği yapısal eşitlik modeli bu bölümde yer alan üçüncü modeldir. Kurgulanan model araştırmadan elde edilen verilerle test edilmiştir. Modele dair yol katsayıları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. *Politik Liderlik Modelinin Yol Katsayıları*

Değişkenler Arası İlişkiler	<i>B</i>	β	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>p</i>
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 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. Modelin uyum indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.072$, RMR = 0.048, SRMR = 0.056, IFI = 0.928, NNFI = 0.924, CFI = 0.928, RMSEA = 0.047) incelendiğinde model uyumu kabul edilebilir (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle doğruluğu kabul edilen model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Politik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerindeki etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü

Şekil 2 incelendiğinde 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. Modeldeki doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren standardize edilmiş etkiler Tablo 5 verilmiştir.

Tablo 5. Politik Liderlik Modelinin Standartlaştırılmış Etkileri

Değişkenler Arası 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 5'te 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.

Sembolik Liderlik Tarzının Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü

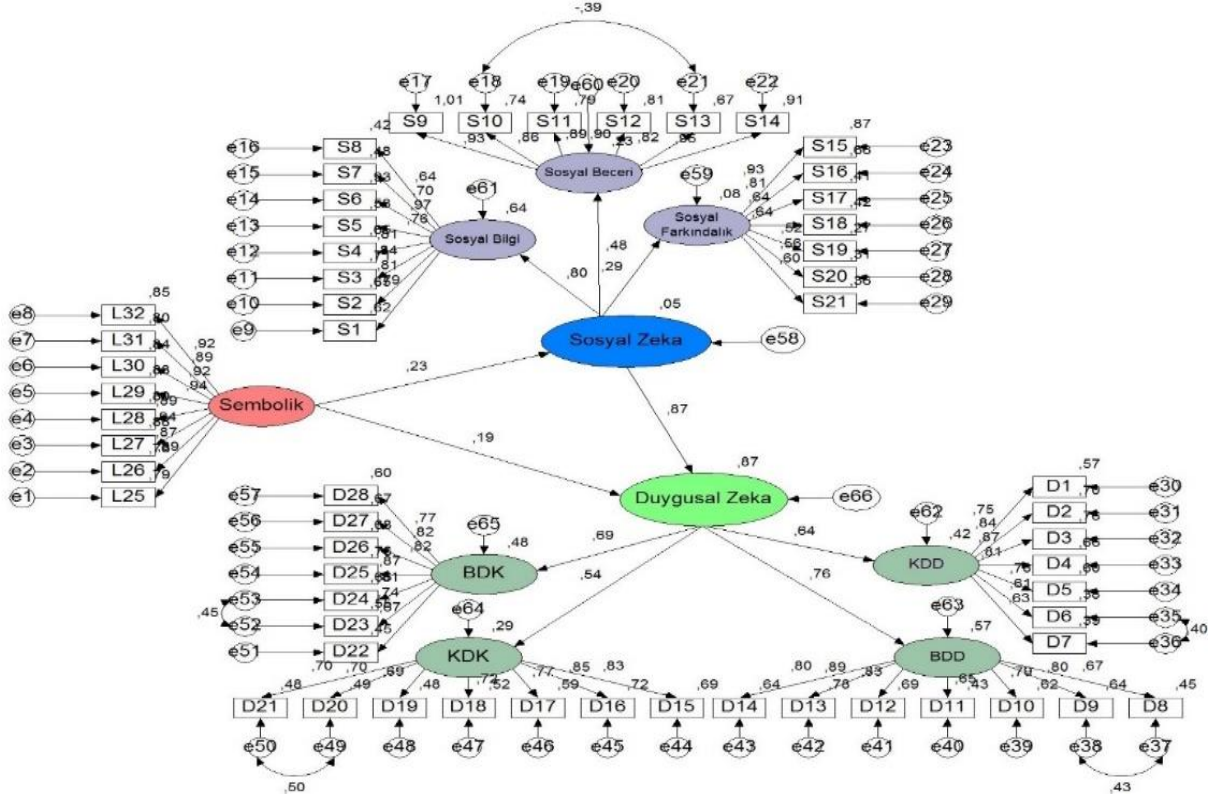
Yapısal eşitlik kullanılarak kurgulanan son model öğretmenlerin algıladığı sembolik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekalarının aracılık rolü ile ilgilidir. Kurgulanan model araştırmadan elde edilen verilerle test edilmiştir. Modele dair yol katsayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sembolik Liderlik Modelinin Yol Katsayıları

Değişkenler Arası 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 6 incelendiğinde modeldeki tüm yolların 0,01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Bu nedenle modelin geçerliliğinin belirlenmesinde ikinci aşama olan uyum indekslerinin incelemek gerekir. Modelin uyum indeks değerleri incelendiğinde ($\chi^2 / sd = 2.092$, RMR = 0.053, SRMR = 0.058, IFI = 0.930, NNFI = 0.927, CFI = 0.930, RMSEA = 0.048) model uyumunun kabul edilebilir olduğu görülmektedir. (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle doğruluğu kabul edilen model Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Sembolik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerindeki etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü

Şekil 3 incelendiğinde 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 Modeldeki doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren standardize edilmiş etkiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sembolik Liderlik Modelinin Standartlaştırılmış Etkileri

Değişkenler Arası 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

Tablo 7’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.

Tartışma

Liderlik tarzlarının ve sosyal zekanın duygusal zekâ üzerindeki etkisini incelemek amacıyla her bir liderlik tarzı için ayrı bir model tasarlanmıştır. Okul müdürlerinin sergilediği yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekâsı üzerinde etkisini araştırmak için kurgulanan model doğrulanamamıştır. 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 (1990) 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 (1985) 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 yönetim faaliyetlerine odaklanır (Bolman ve Deal, 1991a; 1991b). 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 (1991a) dörtlü liderlik çerçevesi ile etkili yöneticilik ve liderlik arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, yöneticilerin iyi yöneticiler ve iyi liderler olarak ayırdıklarını 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 (1991a) 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.

Öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde etkisi araştırılan bir diğer liderlik tarzı da insan kaynağına yönelik liderliktir. Kurgulanan yapısal eşitlik modeli analizler sonucunda doğrulanmıştır. Okul müdürlerinin insan kaynağına yönelik liderlik sergilemeleri öğretmenlerin duygusal zekâlarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ üzerinden dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. 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, 1991a; 1991b). Bu bağlamda insan kaynağına yönelik liderliğin örgütsel etkililiği amaçladığı kadar, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan yeterliliği de önemseydiği söylenebilir. Böylesine bir denge yönetsel fonksiyonlar kadar belki de daha çok liderlik fonksiyonlarının kullanılmasını gerekli kılar.

Ulaşılan araştırma sonuçları insan kaynağı liderlik tarzının liderlik fonksiyonlarını önemseydiğini 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), dört liderlik çerçevesi, etkili liderlik ve örgütsel iklim arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmasında, insan kaynakları çerçevesi ile örgütsel iklimin “değerlendirme” boyutu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Acar (2002) ve İşliel (2013) yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik

liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken; duygusal zekâ ile göreve yönelik liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki gözlemlememişlerdir.

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 zekânın 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, Goleman, Emmerling, Cowan ve Adler 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 sosyal zekâ üzerinden 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, 1991a; 1991b; 2015). Politik liderlik için gerekli beceriler etkili liderlik için hayatidir. Bu açıdan Bolman ve Deal’ın (1991) politik liderliğin, etkili liderliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulgularını 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, Treadway, Perrewé, Brouer, Douglas ve Lux, 2007). Araştırma bulguları da duygusal zekânın politik liderlikle pozitif yönlü ilişki içinde olduğunu desteklemektedir (Ferris ve diğerleri, 2005; Ferris ve diğerleri, 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 sağlayabilir.

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, 1991a; 1991b; 2015).

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. Moore'a (2007) göre 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. Araştırma bulguları da sembolik liderliğin örgüt iklimi ve kültürü üzerindeki etkisini doğrular niteliktedir. Bolman ve Deal (1991a) 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. Lewis (2000) bir laboratuvar çalışmasında liderin 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.

Sembolik liderlik örgüt kültürünün yaratılmasına yöneliktir. Robbins ve Judge'a (2014) 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 (2014) 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.

Günümüz insanı, insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar çok bilgiye ve bu bilgiye ulaşma imkanına sahiptir fakat gelen 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. Post-truth "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 bağlamda sembolik liderlik becerileri her zamankinden daha önemlidir denebilir. Okul müdürü sembolik liderlik becerilerini

kullanarak öğretmenlerin duygusal zekalarını geliştirebilir. Okul müdürlerinin sembolik liderliği rehberliğinde, okullar herkes için anlamlı bir örgüt kültürü yaratabilir.

Sonuç

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 tanımlayabileceğimiz bu süreçte bir anda parlayan kavramların aynı hızda söndüklerini görmek de mümkündür (Boudreau ve Rice, 2015). 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. Araştırmadan elde edilen sonuçlar da duygusal zekanın sosyal zekadan ve liderlik tarzlarından etkilendiğini, dolayısıyla geliştirilebilirliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda birtakım öneriler getirilmiştir.

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. Ek olarak, mevcut okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmek için eğitim programları düzenlenmelidir.

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. Duygusal zekayı geliştirmeye yönelik öğretim programları düzenlenip bunların etkisi incelenebilir. Çalışma Antalya ilinde yer alan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örnekleme daha geniş bir evreni temsil edecek şekilde genişletilebilir.

Kaynakça

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 53–68.
- Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. New York: Harperand Row.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991a). *Images of leadership*. 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). Think—or sink leading in a vuca world. *Leader to Leader*, 2015(76), 35-40.
- Boudreau, J.W., & Rice, S. (2015). Bright, shiny objects and the future of HR. *Harvard Business Review*, July–August 2015, 72-78.
- 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.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- 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*. New Jersey: The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error*. New York: Putnam.

Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Dogan, T. ve Cetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 691-720.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.

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.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson

Gladwell, M. (2008). *Outliers the story of success*. London: Little, Brown and Company.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence why it can matter more than?* New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 2002(spring), 55-65.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of intelligence*. New York: McGraw-Hil.

Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98.

İşliel, K. (2013). *Duygusal zekâ ve liderlik*. Unpublished master dissertation, University of Dokuz Eylül, İzmir.

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.

- 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)*. Kuala Lumpur: University of Malaya.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss ve amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2011). Handbook of intelligence. In R.J. Sternberg, & Kaufman S.B. (Eds.), *Social intelligence (pp.564-581)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kosmitzki, C., & John, O.P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15(1), 11-23.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, Free Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- Mintzberg, H. (1984). Power and organization life cycles. *The Academy of Management Review*, 9(2), 207-224.

- Moore, B. (2007). *The emotional intelligence coaching of school administrators: A comparative case study*. Unpublished doctoral dissertation, Ashland University, Ohio.
- Moss, F.A., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137(2), 108-110.
- 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.
- Palmer, B. (2003). *An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence*. Unpublished doctoral dissertation, Swinburne University, Victoria.
- Oxford Dictionaries (2016). Retrieved from a website <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>, on 29 June 2019.
- 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.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2014). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson Education
- 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.
- Seçer, I. (2017). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tanrıöğren, A. ve Türker, Y. (2019). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Vernon, P.E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4(1), 42-57.

WEF. (2018). *The future of jobs report 2018*. Davos: World Economic Forum