T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSLARININ İNCELENMESİ (ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)

Pınar ŞANDA

ŞANLIURFA-2021

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSLARININ İNCELENMESİ (ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)

Pınar ŞANDA

Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

ŞANLIURFA-2021

TEZ ONAY SAYFASI

T.C.

HARRAN ÜNİVRSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 185215035 numaralı Pınar ŞANDA'nın hazırladığı "Okul Müdürlerinin Sosyal Zekâ Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Performanslarının İncelenmesi (Şanlıurfa Örneği)" konulu **yüksek lisans** tezi ile ilgili tez savunması, 11/03/2021 tarihinde, saat 11.00'de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

11/03/2021

Sınav Jürisi	**Unvan, Adı Soyadı**	**Kanaati**	**İmzası**
Danışman	Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL		
Üye	Doç. Dr. Bülent DÖŞ		
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN		

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

/ /2021

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Müdür

Not:

a) Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

b) Tez, HÜBAK'tan Bilimsel Araştırma Projesi mali destek ☐Almıştır ☒ Almamıştır.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORİJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı Soyadı: Pınar ŞANDA

Öğrenci Numarası: 185215035

Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans

Başlık: Okul Müdürlerinin Sosyal Zekâ Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Performanslarının İncelenmesi (Şanlıurfa Örneği)

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 114 sayfalık kısmına ilişkin, 18/04/2021 tarihinde danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı %23'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
2- Kaynakça hariç
3- Alıntılar hariç
4- 6 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen tezli/tezsiz lisansüstü programlarda seminer, dönem projesi, tez vb. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından kabul edilen lisansüstü orijinallik raporu alınması uygulama esasları ile belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntıların bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi, Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden herhangi birisinin yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

18/04/2021

Pınar ŞANDA

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım.

18/04/2021

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSLARININ İNCELENMESİ

(ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)

ŞANDA, Pınar

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Mart, 2021, 135 Sayfa

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel-ilişkisel araştırma modelinde yapılan araştırmanın evrenini**,** 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesinde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) bulunan ilkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu evrenden küme örnekleme ile belirlenen 66 okul müdürü ve 400 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 24 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerle beraber güvenilirlik analizi, faktör analizi, t-testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmada okul müdürleri kendi sosyal zekâlarını yüksek düzeyde görürken, öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin sosyal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre iş performansının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel iş performansı cinsiyet, mezun olunan son eğitim programı ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Okul müdürlerinin genel sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansının geneli arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = 0,35; p < 0,01). Sosyal zekânın alt boyutlarından biri olan sosyal bilgi süreci ile bireysel performans arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; sosyal bilgi süreci ile kurumsal performans arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Sosyal beceri ile bireysel performans arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişki; sosyal beceri ile kurumsal performans arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Sosyal farkındalık ile bireysel performans arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; sosyal farkındalık ile kurumsal performans arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, sosyal zekâ, öğretmen iş performansı.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE SOCIAL INTELLIGENCE LEVELS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND THE WORK PERFORMANCE OF TEACHERS

(ŞANLIURFA EXAMPLE)

ŞANDA, Pınar

Master's Thesis

Department of Educational Science

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

March, 2021, 135 Pages

This study was conducted to determine the relationship between the social intelligence levels of school administrators working in primary and secondary schools and the job performance of teachers. The universe of the research conducted in the descriptive-relational research model consists of school administrators and teachers working in primary and secondary schools in three central districts of Şanlıurfa province (Eyyübiye, Haliliye, and Karaköprü) in 2019-2020 academic year. The research sample consists of 66 school administrators and 400 teachers determined by cluster sampling from this population. SPSS 24 program was used in the analysis of the data. In the analysis of the obtained data, reliability analysis, factor analysis, t-test, Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test, and Spearman Correlation Analysis were performed along with descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation.

In the study, school administrators saw their own social intelligence at a high level, while according to the perception of the teachers, it was determined that the social intelligence of the school administrators was high. According to the teachers' self-evaluations, it was determined that the job performance was at a high level. As a result of the research, while the general job performance of the teachers did not differ significantly according to the variables of gender, the last graduated education program and the duration of service at the school showed a significant difference according to age, marital status, professional seniority, and school type variables.

A positive, moderate, and significant relationship was found between the general social intelligence level of school administrators and the overall job performance of teachers (r = 0,35; p < 0,01). A moderately significant positive relationship between social knowledge process, which is one of the sub-dimensions of social intelligence, and individual performance; there is a low level of positive relationship between social knowledge process and corporate performance. There is a low significant positive relationship between social skill and individual performance; there is a low significant positive relationship between social skill and corporate performance. A moderately significant positive relationship between social awareness and individual performance; there is a low level of positive relationship between social awareness and corporate performance.

Keywords: School administrator, social intelligence, teacher job performance.

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSLARININ İNCELENMESİ

(ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI II

ORİJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ III

ÖZET IV

ABSTRACT VI

İÇİNDEKİLER VIII

KISALTMALAR XIV

TABLOLAR LİSTESİ XV

ŞEKİLLER LİSTESİ XVIII

EKLER LİSTESİ XIX

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU 2

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 3

1.2.1. Alt Problemler 3

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 4

1.4. SAYILTILAR 6

1.5. SINIRLILIKLAR 6

1.6. TANIMLAR 6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ZEKÂ KAVRAMI 8
2.1.1. Zekâ Kavramına İlişkin Farklı Bakış Açıları 9
2.1.2. Zekânın Biyolojik, Çevresel ve Toplumsal Temelleri 9
2.1.3. Zekâ İle İlgili Kuramlar 10
2.1.3.1. Tek Etmen Kuramı 10
2.1.3.2. Çift Etmen Kuramı 10
2.1.3.3. Triarşik Zekâ Kuramı 11
2.1.3.4. Thurstone Zekâ Kuramı 11
2.1.3.5. Duygusal Zekâ Kuramı 12
2.1.3.6. Çoklu Zekâ Kuramı 13
2.1.3.7. Sosyal Zekâ Kuramı 15
2.2. SOSYAL ZEKÂ VE TANIMI 16
2.2.1. Sosyal Zekâ İle İlgili Modeller 16
2.2.1.1. Strang Sosyal Zekâ Modeli 16
2.2.1.2. Marlowe Sosyal Zekâ Modeli 17
2.2.1.3. Kosmitzki ve John Sosyal Zekâ Modeli 17
2.2.1.4. Silberman Sosyal Zekâ Modeli 17
2.2.1.5. Buzan Sosyal Zekâ Modeli 17
2.2.1.6. Goleman Sosyal Zekâ Modeli 18
2.2.2. Sosyal Zekânın Alt Boyutu Olarak Sosyal Farkındalık 18
2.2.2.1. Temel Empati 18
2.2.2.2. Uyum 19
2.2.2.3. Empatik İsabet 19
2.2.2.4. Sosyal Biliş 19
2.2.3. Sosyal Zekânın Alt Boyutu Olarak Sosyal Beceri 19

2.2.3.1. Eşzamanlılık 20
2.2.3.2. Benlik Sunumu 20
2.2.3.3. Nüfuz 20
2.2.3.4. İlgi 20
2.2.4. Sosyal Zekâsı Yüksek Bireylerin Karakteristik Özellikleri 21
2.2.5. Sosyal Zekânın Ölçülmesi, Ölçekleri ve Çeşitleri 21
2.2.6. Sosyal Zekâ ve Akademik Zekâ 21
2.2.7. Sosyal Zekâ ve Liderlik 22
2.2.8. Sosyal Zekâ ve Liderliğin Biyolojisi 23
2.2.9. Sosyal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar 24
2.2.9.1. Sosyal Zekâ İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 24
2.2.9.2. Sosyal Zekâ İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 25
2.3. İŞ PERFORMANSI 26
2.3.1. Performans Kavramı 26
2.3.2. İş Performansını Etkileyen Faktörler 29
2.3.3. İş Performansının Önemi 30
2.3.4. İş Performansı İle İlgili Modeller 31
2.3.5. İş Performansının Boyutları 33
2.3.5.1. Bireysel Performans 34
2.3.5.2. Kurumsal Performans 35
2.3.6. İş Performansı İle İlgili Yapılan Araştırmalar 36
2.3.6.1. İş Performansı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 36
2.3.6.2. İş Performansı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 39
2.4. EĞİTİM KURUMLARINDA SOSYAL ZEKÂ VE İŞ PERFORMANSI 40
2.4.1. Eğitim Kurumlarında Sosyal Zekâ 42

2.4.2.Eğitim Kurumlarında İş Performansı 42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 44

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ 44

3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler 45

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 51

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 51

3.3.2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) 51

3.3.3. Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (ÖAGTSZÖ) 53

3.3.4. Performans Ölçeği (PÖ) 55

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ 55

3.4.1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları 56

3.4.1.1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi 57

3.4.1.2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi 59

3.4.2. Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları 62

3.4.2.1. Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi 62

3.4.2.2. Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi 65

3.4.3. Performans Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları 67

3.4.3.1. Performans Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi 67

3.4.3.2. Performans Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi 69

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI 70

3.6. VERİLERİN ANALİZİ 71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR 75

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR 78

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR 83

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR 86

4.4.1. Cinsiyet Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar 86

4.4.2. Yaş Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar 88

4.4.3. Medeni Durum Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar 92

4.4.4. Mezun Olunan Son Eğitim Programı Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar94

4.4.5. Mesleki Kıdem Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar 96

4.4.6. Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgu ve Yorumlar 100

4.4.7. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar 101

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR 103

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR 108

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 108

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 108

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 108

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 109

5.1.4.1. Öğretmenlerin İş Performanslarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuçları 109

5.1.4.2. Öğretmenlerin İş Performanslarının Yaş Değişkenine Yönelik Sonuçları 109

5.1.4.3. Öğretmenlerin İş Performanslarının Medeni Durum Değişkenine Yönelik Sonuçları 110

5.1.4.4.Öğretmenlerin İş Performanslarının Mezun Olunan Son Eğitim Programı Değişkenine Yönelik Sonuçları 110

5.1.4.5. Öğretmenlerin İş Performanslarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Sonuçları 110

5.1.4.6. Öğretmenlerin İş Performanslarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Sonuçları 111

5.1.4.7. Öğretmenlerin İş Performanslarının Okul Türü Değişkenine Göre Sonuçları 111

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 112

5.2. ÖNERİLER 112

KAYNAKÇA 115

EKLER

KISALTMALAR

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş Uyum İndeksi)
Akt.	Aktaran
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
Çev.	Çeviren
df.	Serbestlik Derecesi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EQ	Emotional Quotient (Duygusal Zekâ)
f	Frekans
IQ	Intelligence Quotient (Bilişsel Zekâ)
KMO	Kaiser-Mayer-Olkin
M.E.B.	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Kişi Sayısı
Ort. ($\bar{x}$)	Aritmetik Ortalama
p (Sig.)	Anlamlılık Düzeyi
R	Korelasyon Katsayısı
SI	Social Intelligence (Sosyal Zekâ)
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
s.	Sayfa Numarası
TDK	Türk Dil Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Geleneksel ve Çağdaş Zekâ Bakış Açılarının Karşılaştırılması	9
Tablo 2:	Sosyal ve Duygusal Zekâya Ait Bazı Yeterlikler	18
Tablo 3:	Performans Kavramıyla İlgili Bakış Açıları	28
Tablo 4:	İlçelere Göre Dağılım	45
Tablo 5:	Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	46
Tablo 6:	Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Yaşa Göre Dağılımı	46
Tablo 7:	Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Medeni Duruma Göre Dağılımı	46
Tablo 8:	Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Mezun Olunan Son Eğitim Programına Göre Dağılımı	47
Tablo 9:	Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	47
Tablo 10:	Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı	47
Tablo 11:	Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı	48
Tablo 12:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	48
Tablo 13:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı	48
Tablo 14:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımı	49
Tablo 15:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olunan Son Eğitim Programına Göre Dağılımı	49
Tablo 16:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	49
Tablo 17:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Dağılımı	50

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı 50
Tablo 19: TSZÖ'nün İç Tutarlılık, Test Tekrar Test ve Test Yarılama Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları 52
Tablo 20: TSZÖ Ters Kodlanan Maddeler 53
Tablo 21: ÖAGTSZÖ Ters Kodlanan Maddeler 54
Tablo 22: TSZÖ'ye İlişkin Alt Boyutlarda Cronbach Alpha Katsayısı Değerleri 56
Tablo 23: TSZÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 57
Tablo 24: TSZÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri 60
Tablo 25: ÖAGTSZÖ'ye İlişkin Alt Boyutlarda Cronbach Alpha Katsayısı Değerleri 62
Tablo 26: ÖAGTSZÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 63
Tablo 27: ÖAGTSZÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri 66
Tablo 28: Performans Ölçeği'ne İlişkin Alt Boyutlarda Cronbach Alpha Katsayısı Değerleri 67
Tablo 29: Performans Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 68
Tablo 30: Performans Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri 70
Tablo 31: Ölçek Ortalamalarının Puan Aralığına Göre Yorumu 72
Tablo 32: Okul Müdürlerinin TSZÖ Düzeyleri 75
Tablo 33: Okul Müdürlerinin Alt Boyutlara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değeri 77
Tablo 34: Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Düzeyleri 79
Tablo 35: ÖAGTSZÖ Ortalama ve Standart Sapma Değeri 81
Tablo 36: İş Performansı Düzeyleri 83
Tablo 37: Performans Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 85
Tablo 38: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistik Değerleri 87
Tablo 39: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları 87
Tablo 40: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İstatistik Değerleri 89

Tablo 41: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 89

Tablo 42: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İstatistik Değerleri 93

Tablo 43: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin t Testi Sonuçları 93

Tablo 44: Öğretmenlerin Mezun Olunan Son Eğitim Programı Değişkenine Göre İstatistik Değerleri 94

Tablo 45: Öğretmenlerin Mezun Olunan Son Eğitim Programı Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 95

Tablo 46: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İstatistik Değerleri 97

Tablo 47: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 97

Tablo 48: Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İstatistik Değerleri 100

Tablo 49: Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 101

Tablo 50: Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İstatistik Değerleri 102

Tablo 51: Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin t Testi Sonuçları 102

Tablo 52: Okul Müdürlerinin Sosyal Zekâsı ile Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları 104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Görev ve Bağlamsal Performans Teorisi 32

Şekil 2: İş Performansı Modellerinin Birleştirilmiş Görünümü 33

Şekil 3: TSZÖ Path Diyagramı 59

Şekil 4: ÖAGTSZÖ Path Diyagramı 65

Şekil 5: PÖ Path Diyagramı 69

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu ek s. 1

Ek-2: Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ek s. 2

Ek-3: Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ek s. 3

Ek-4: Performans Ölçeği ek s. 4

Ek-5: Ölçek Kullanım İzinleri ek s. 5

Ek-6: Araştırma İzin Talep ve Onay Belgeleri ek s. 7

Ek-7: Etik Kurul Kararı ek s. 8

Ek-8: Turnitin Raporu ek s. 9

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi kurumların yapı ve fonksiyonlarını değiştirmektedir. Bundan dolayı eğitim kurumlarını da hızla değişen sosyoekonomik, kültürel, toplumsal vb. faktörleri göz önünde bulundurarak ihtiyaç ve koşullara göre düzenlemek gerekmektedir. Eğitimin önemli unsurlarından biri de öğretmenlerdir. Eğitimde kalitenin arttırılması, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bireylerin topluma kazandırılması ve bunun sürekliliğinin sağlanmasında öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerinin yeteneklerini keşfeden, her türlü gelişimlerini sağlamada etkili olan öğretmenlerin bireysel ve kurumsal iş performansı önem taşımaktadır.

Kurumlar ayakta kalabilmek için daha fazla rekabet, daha etkili liderler ve daha üretken işgücüne ihtiyaç duyarlar. Sürekli çalışma ortamında başarının olabilmesi için liderlerin çalışanlarını daha iyi anlaması, yönetmesi ve yönlendirmesi gerekmektedir (Narong, 2015). Etkili iletişim kurma, sosyal etkileşimleri yönetme gibi beceriler liderlerin başarılı olabilmesi için çok önemlidir (Riggio ve Reichard, 2008).

Okul yönetimi, eğitimde büyük bir rol almaktadır. Araştırmalar, yönetim kalitesinin öğrenme başarısında önemli bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Robinson, 2011; Akt., Özdemir, N. ve Kavak, 2017). Aynı zamanda öğretmenlerin performansı, öğrencilerin performansını da etkilemektedir. Öğretmenlerin performansı, eğitimin kalitesine pozitif veya negatif şekilde etki etmektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Çalışanların sorumluluk bilinciyle hareket edip, örgütsel amaçlara ulaşmak için emek vermesiyle oluşan çıktı, aslında performanslarının bir sonucudur. Kurumda çalışan bireylerin başarıları, örgütün başarıya ulaşmasında önemli role sahiptir. Bu nedenle örgütler çalışan bireylerin performansını etkileyen değişkenleri bilmeli, performansın azalmaması için gerekli önlemleri almalı, uygulamaya koyma konusunda çalışmalı ve bunun sürekliliğini sağlayabilmelidir.

Örgütlerde sürdürülebilir başarının olabilmesi amacıyla kurumsal ve bireysel performansın ne düzeyde gerçekleştiği önemlidir. Bu bağlamda sosyal zekâ ve iş performansı arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlar, günlük yaşam içerisinde gereksinimlerini karşılamak veya karşılaştığı problemleri çözebilmek için diğer bireylerle etkileşime girerler. Bazı insanlar sosyal hayattaki bu etkileşimlerde başarılı olup problemleri çok kolay şekilde çözebilirken; bazıları ise büyük problemler yaşayabilmektedir. Gerek günlük yaşamda gerekse iş dünyasında bu etkileşimler büyük önem taşımaktadır. Değişen çevre ve işyeri şartlarından dolayı zekâ ile liderlik kavramları farklılaşmıştır (Çakar ve Arbak, 2003, s. 83).

Sosyal zekânın en önemli unsurları arasında olan empati her çalışanda ve yöneticide aranılan bir özelliktir (Hançer ve Tanrisevdi, 2003). Yönetim, mevcut kaynakları kullanarak hedeflenen amaca ulaşma sürecidir (Aydın, 2015). Yönetme olgusu, örgütün hedeflerine ulaşmasında kritik önem taşıdığından okul yöneticisinin rolü önemlidir. Okul yöneticisinin; öğrenci, öğretmen, veli veya diğer personellere karşı nasıl davrandığı önemlidir. Okul yönetimi, süreklilik göstermektedir. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli rol oynayan okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluğa sahip okul yöneticilerinin sosyal zekâya sahip olmaları, okulun hedeflerinin gerçekleşmesinde önemlidir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal zekâ durumlarının değerlendirilmesinde hem kendi değerlendirmeleri hem de öğretmen görüşleri alınmıştır. Okul müdürleri, sosyal zekâ düzeylerini önce kendileri değerlendirmiştir. Daha sonra okul müdürlerinin sosyal zekâ durumlarının değerlendirilmesinde öğretmen görüşleri alınıp daha objektif olacağı varsayılmıştır. Ayrıca bu araştırma, ilkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamaya ilişkin bir çalışmadır.

Performans kavramının hem bireye yönelik hem de kuruma yönelik kazanımları göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma kapsamında incelenen değişkenlerin ve elde edilen bulguların çalışma hayatının birçok aşamasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın konu üzerine sağladığı en önemli katkı; okul müdürlerinin genel sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin genel iş performansı arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkisinin bulgulanması neticesinde bu kavramların çalışma hayatının birçok aşamasında hem birey hem de kurum açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmak olmuştur. Sonuç olarak bu ilişkilerin daha iyi anlaşılması yeni araştırma konularına ışık tutacak, kurumların hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, verimlilik ve üretkenliğin sağlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş performansı arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyleri hem kendi değerlendirmelerine göre hem de öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal zekâlarına ilişkin algılarına göre incelenip öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ yeterlikleri ne düzeydedir?

2. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal zekâ yeterliklerini ne düzeyde algılamaktadır?

3. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansı düzeyi nedir?

4. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansı onların; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan son eğitim programı, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet süresi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. İlkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuldaki kaynakları verimli şekilde kullanarak hedeflerin gerçekleşmesini sağlamak ve onları koordine ederek öğretim programının amaçlarına ulaşmasında etkin rol almak yöneticinin görevleri arasındadır. Bunun başarısı da büyük ölçüde öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişimine dayanmaktadır (Şekerci ve Aypay, 2009, s. 137). Öğretmenlerin yüksek düzeyde performans sergilemeleri, verilen eğitimin niteliği bakımından da önem taşımaktadır (Cerit, 2012).

Profesyonel yöneticilerden yüksek düzeyde performans ve başarı beklenmektedir. Aynı zamanda bu başarının sürekliliği de önemlidir. Başarı ise örgütün hedeflerinin gerçekleşmesiyle sağlanmaktadır. Profesyonel yöneticiler, örgütsel hedeflerin gerçekleşebilmesi için çalışan bireylere gereksinim duymaktadırlar (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016, s. 196). Bireyler, diğer insanlarla etkileşimlerinde sözel olan ve olmayan birçok yolla, jest ve mimikleriyle, ses tonuyla vb. birçok yolla mesaj iletir veya geri dönüt alırlar. Bu yetenekleri olan bireyler, daha nitelikli iletişime sahiptirler (Doğan, 2006).

Neal ve Griffin'e (1999) göre insan kaynakları yönetimi uygulamaları bireysel iş performansını iyileştirmeyi amaçlayarak aynı zamanda örgüt performansının etkililiğini de arttırır. Zirkel (2000), sosyal zekânın kişinin kendisiyle ve davranışlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Sosyal zekâya sahip bireyler kendi duygularının farkındadırlar, duygularını kontrol edebilirler (Akt., Jeloudar ve Yunus, 2011, s. 150).

Örgüt ve yönetim ile ilgili alanyazın incelendiğinde, örgüt ile ilgili araştırmalarda zekâ konusunun çok fazla incelenmediği görülmüştür (Karadoğan, 2010, s. 2). Bu durum okul yönetiminde sosyal zekâ konusunun ve literatürde bu alanla ilgili yapılan araştırmaların bilimsel bir perspektifle bakılmasını zorunlu kılmaktadır. Sosyal zekâ, okul yönetiminde en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Etkili okul yönetiminde okul yöneticilerinin öğretmenlerle toplantı, seminerler, okul çalışmalarının değerlendirilmesinde vb. birçok süreçte sosyal zekânın önemli işlevi bulunmaktadır (Kriemeen ve Hajaia, 2017).

Günümüz organizasyonlarında devam eden değişikliklerin olması kavramsal olarak performans ile ilgili araştırmalara yöneltmiştir (Sonnentag ve Frese, 2002). Performans, "hedefin gerçekleştirilme oranı" dır. Performans, belirlenmiş görevi gerçekleştirdikten sonra ortaya çıkan çıktıdır. Bu çıktı, görevin veya hedefin gerçekleşme düzeyini belirtir (Demirok, 2018, s. 28). Performansın artması, örgütler açısından başarılı olabilmek için önem taşımaktadır (Altun, 2019). Performansı iyileştirmek için neyin gerekli olduğuna ve insanlardan ne yapmaları beklendiğinin açıkça belirtilmesi gerekir (Armstrong, 2006).

Kurumlarda yöneticiler motivasyonu da göz önünde bulundurmalıdır. İşine veya görevine motive olmayan bireyden yüksek performans beklenemez. Kurumu yöneten kişinin, kurum içindeki veya dışındaki sosyal çevrenin ve psikolojinin nasıl olduğunu anlayıp performansın geliştirilmesi amacıyla çalışan bireylerin nasıl katkı sağlayacaklarını anlayabilmesi kurumun hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Cumming (2005) yaptığı araştırmada, duygusal zekâ ile işyeri performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yelboğa (2006), yaptığı araştırmada kişilik özellikleri değişkenleri ile iş performansı değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki elde etmiştir. Yaptığı korelasyon analizinde en yüksek ilişkinin yönetsel yeterlilik puanları ile eğitim ortalama puanları arasında olduğunu gözlemlemiştir. Akman ve İmamoğlu Akman (2017), yaptıkları araştırmada çokkültürlü eğitim tutumu ve sosyal zekâ arasında pozitif yönde görece düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında sosyal bilgi sürecinin çokkültürlü eğitim tutumunun anlamlı yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışan bireylerin performansı, örgütsel başarının en önemli belirleyicileri arasındadır. Bu bağlamda çalışan bireylerin işlerini anlamlı bulacakları, kendilerini yetkin hissedebilecekleri çalışma ortamı oluşturma ve performansı sürekli geliştirme amaç haline getirilmelidir (Çöl, 2008, s. 45).

Son yıllarda başarılı lider veya yöneticilerin örgütün yönetimi üzerindeki başarısı incelendiğinde başarılı lider veya yöneticilerin sosyal zekâ düzeyleri ile iş performansı arasında ilişki olup olmadığı görüşü ön plana çıkmaya başlamıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde eğitim yönetiminde sosyal zekâ ile ilgili araştırmalara

pek rastlanmamıştır. Bu sebeple okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkinin araştırılması, elde edilen bulguların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın sayıltıları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyi belirlenebilir.

2. Öğretmenlerin görüşlerine göre iş performansı belirlenebilir.

3. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, anket formlarını doldururken sorulara samimi ve içtenlikle cevap verdikleri, görüşlerini objektif olarak yansıttıkları kabul edilmiştir.

4. Araştırmada seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Araştırma, Şanlıurfa ili üç merkez ilçedeki (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) ilkokul ve ortaokul eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Şanlıurfa ili üç merkez ilçedeki (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Aşağıda konu ile ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

Zekâ: Zekâ bireyin karar verebilme-muhakeme edebilme, akılda tutabilme, karşılaştığı yeni durumlarda uyum sağlayabilme, soyutlama, problemleri çözme vb. yetenekleri ifade etmektedir (Balcı, 2010).

Sosyal Zekâ: Sosyal zekâ kişinin grup içerisinde diğer bireylerle iş birliği içerisinde olması, onların ne hissettiklerini anlayabilmesi, diğer bireyleri etkileyebilme ve onları hedeflenen istikamette ikna edebilme kabiliyetidir. Sosyal zekâ sözel olmayan ipuçlarını okuma, doğru sosyal çıkarımlarda bulunma, sosyal içgörü vb. kabiliyetleri

ifade etmektedir. Sosyal zekâ, birtakım sosyal ve bilişsel becerileri de kapsamaktadır (Ford ve Tisak, 1983, s. 197).

Sosyal Bilgi Süreci: Kişinin çevresindeki diğer bireylerden aldığı sosyal ipuçlarını kullanıp doğru yargılara varabilmesi ve doğru kararlar verebilmesi anlamına gelmektedir (Doğan, 2006, s. 8).

Sosyal Beceri: Sosyal beceriler, diğer bireylerle etkileşim kılmamıza olanak sağlayan, amaca yönelik, çevreye etki eden hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen duyuşsal ve bilişsel ögeleri kapsayan, diğer bireylerden olumlu tepkiler almamızı sağlayan ve olumsuz tepkilerin olmasını engelleyen öğrenilebilir davranışları ifade etmektedir. Aynı zamanda bu davranışlar; sosyal bilgiyi alma, analiz etme, anlama ve uygun tepki göstermeyi ifade eder (Yüksel, 1999, s. 38).

Sosyal Farkındalık: Sosyal farkındalık, kişinin içinde bulunduğu sosyal çevre ve koşullara göre hareket edebilme kabiliyetini belirtmektedir. Sosyal farkındalığı ileri olan kişiler bulundukları ortama göre davranışlarda bulunma, diğer insanları nasıl etkileyeceğini bilen, dönüt verme gibi konularda başarılı olan kişilerdir (Karadoğan, 2010, s. 23).

İş Performansı: İş Performansı, iş dünyasında önceden belirlenen ölçütlere ve hedeflere ulaşma derecesi şeklinde açıklanabilir. Performans, bireyden bireye değişebilen bir kavramdır. Bundan dolayı bireylerin iş performansı da farklı olabilmektedir (Yalçın, 2017, s. 17).

Bireysel Performans: Kişinin içerisinde olduğu örgütün başarısına faydalı olabilecek, ölçülebilen ve gözlenebilen tutumları, davranışları ve niyetlerini ifade etmektedir **(**Taştemur, 2018, s. 78).

Kurumsal Performans: Bireyler arası ilişkileri kolaylaştırıcı davranışları, çatışmaların yönetimi, çalışan bireyler arasındaki iletişimin daha iyi olması, uyum ve anlayışın sağlanması, gerginliklerin giderilmesi gibi kurumsal amaçlara hizmet etmektedir (Paşa, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde sosyal zekâ ve iş performansı ile ilgili tanımlara, kavramlar ile ilgili öne sürülen kuram ve modellere, kavramların alt boyutlarıyla ilgili tanımlara, sosyal zekâ ve iş performansı arasındaki ilişki ve bu konularda yapılmış araştırmalara ait bilgiler bulunmaktadır.

2.1. ZEKÂ KAVRAMI

Zekâ (intelligence) öğrenme esnasında birbiriyle ilişkilendirme, analiz etme, değerlendirme gibi birtakım aktiviteleri etkileyen bilişsel ve duyuşsal nitelikleri ifade etmektedir. Latincede "zekâ" kavramının karşılığı olan "intellectus" kelimesi bilme, kavrama, algılama gibi anlamlara gelmektedir. Aynı zamanda zekâ, birçok zihinsel işlevi de içerisinde barındırmaktadır (Köknel, 2003, s. 243). Türk Dil Kurumu (2020) zekâyı "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset" olarak tanımlamaktadır.

Thorndike (1920) zekâyı; soyut zekâ, mekânik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üç şekilde açıklamıştır. Burada mekânik zekâ, bireyin etrafında olan somut nesneleri (malzeme, alet, cihaz) tanıma, anlama ve kullanabilme kabiliyeti; soyut zekâ sembolleri (kelime, sayı) tanıma ve anlama kabiliyetini ifade etmektedir. Sosyal zekâ diğer bireyleri tanıma, insan ilişkilerinde akıllıca davranma kabiliyetidir.

Gardner (1983), bir yetinin zekâ olabilmesi için dört özelliği taşıması gerektiğini dile getirmiştir. Bunlar; kültür içerisinde değerli olması, bir dizi sembole sahip olması, onun aracılığıyla bir mal veya hizmet üretmesi ve sorunu çözebilmesi şeklindedir (Akt., Azar, 2006, s. 160). Bir insanın zekâ düzeyinin ve çeşidinin tamamen kalıtsal yani genlerle ilgili olduğunu düşünmek doğru değildir. Zekâ çeşitleri şartlara ve durumlara göre değişebilmektedir. Bazı yeterlikler sonradan kazanılabilir. Zekâ bulunulan ortama, deneyimlere göre şekillenebilir (Azar, 2006).

2.1.1. Zekâ Kavramına İlişkin Farklı Bakış Açıları

Zekânın nasıl bir yapıda olduğunu daha iyi anlayabilmek için tarihsel süreç içerisinde farklı bakış açılarını incelemek gerekir. Zekâ kavramı tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde açıklanmıştır. Geleneksel zekâ bakış açısı, zekâyı daha dar bir kapsamda ele alırken bunun aksine çağcıl anlayış ise zekâyı daha geniş bir şekilde incelemiş ve birçok özelliği olduğunu vurgulamıştır. İlk zekâ tanımları "uyum sorunu" üzerine odaklanmışlardır. Bu görüşte olan psikologlar zekâyı; kişinin karşılaştığı durumlara, sorunlara uyum sağlayabilme kabiliyeti şeklinde açıklamışlardır. Bu tanımlamalara göre kişi, ortaya çıkabilecek sorunlara karşı zekâsı ile çözüm yolları bulabilmektedir (Çapkulaç, 2013).

Geleneksel zekâ bakış açısı, insan beyninin sınırlarını daraltan ve insanın mevcut olan geniş bilişsel potansiyeli yadsıyan bir özelliği olduğunu söylemek mümkündür. Çağcıl zekâ bakış açısına göre ise zekânın pek çok özelliği ve yaşam aktivitesini içinde barındıran geniş bir kavram olduğu düşüncesi vardır (Gürel ve Tat, 2010).

Tablo 1: Geleneksel ve Çağdaş Zekâ Bakış Açılarının Karşılaştırılması

Geleneksel Zekâ Bakış Açısı	**Çağdaş Zekâ Bakış Açısı**
Sabittir, değişmez.	Geliştirilebilir.
Niceliksel olarak ölçülebilir.	Niceliksel olarak ölçülemez.
Tekildir.	Çoğuldur.

Kaynak: Nilay T. Bümen, *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, geleneksel bakış açısına göre zekâ; tekil, soyut, gerçek hayattan bağımsız ve niceliksel olarak ölçülebilir şekilde incelenmiştir. Çağcıl bakış açısına göre ise zekâ çoğuldur, geliştirilebilmektedir (Bümen, 2002).

2.1.2. Zekânın Biyolojik, Çevresel ve Toplumsal Temelleri

Zekânın gelişiminde biyolojik ve çevresel etkenler ile ilgili literatürde çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmaların başlamasında zekânın sadece çevrenin mi yoksa kalıtımın mı etkili olduğu sorusu yer almaktadır (Gürel ve Tat, 2010).

Çevresel faktörlerin bireylerin zekâları üzerinde etkili olup olmadığını araştıran kişilerden biri de Vygotsky'dir. Ona göre bireylerin zihin gelişimi üzerinde

çocukluk döneminden itibaren geçirmiş olduğu yaşantılar ve diğer bireylerle olan etkileşimi önemlidir. Aile yapısı, eğitim sistemi ve toplumun kültürünü oluşturan birçok boyut zihinsel gelişimi etkilemektedir (Bernstein vd., 1994, s. 56; Akt., Gürel ve Tat, 2010).

İnsan biyolojisi ile zihinsel gelişim arasındaki bağlantıyı ortaya koymaya yönelik çalışmalarda kalıtımın önemli olmakla beraber, beyin nöronlarının yapısının anne karnındayken ve doğum esnasında oluşabilecek olumsuz durumların bireyin zihinsel gelişimi üzerinde önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Gürel ve Tat, 2010).

2.1.3. Zekâ İle İlgili Kuramlar

Zekânın yapı ve işlevini daha iyi anlayabilmemiz için, tarihsel süreç içerisinde literatürde yer alan bazı zekâ kuramlarını incelememiz gerekir. Zekâ kavramının birçok alt boyutu içerisinde barındırması, araştırmacıların konuya bakış açılarının farklı olması vb. faktörlerden dolayı zekâ kavramının tanımı ile ilgili ortak bir sonuca varılamamıştır.

Zekâ ile ilgili kuramlar incelendiğinde, yirminci yüzyılın başında zekânın tek bir faktörden oluştuğu görüşü vardı. Daha sonra Spearman, zekânın tek ve genel bir kabiliyet olmadığını, iki temel boyutunun olduğunu öne sürmüştür. Spearman, bu boyutlara genel yetenek "g" ve özel yetenek "s" adını vermiştir. Çok etmen kuramcılarına göre ise çeşitli zihinsel problemlerin çözümünde birden fazla faktör etkili olmaktadır (Ağrasoy, 2003). Zekâyı açıklamaya çalışan kuramlar aşağıda verilmiştir.

2.1.3.1. Tek Etmen Kuramı

Zekâyı, sadece genel bir kabiliyet şeklinde düşünen görüşe "Tek Etmen Kuramı" denir (Pal, Pal ve Tourani, 2004). Bu kurama göre zekâ; problem çözme, soyut düşünme ve kişinin çevresine uyumunu sağlayan genel ve soyut kabiliyettir. Davis zekâyı "problem çözme yeteneği" olarak, Terman zekâyı "soyut düşünme yeteneği" olarak açıklamıştır (Baymur, 2004; Akt., Abul, 2015, s. 6).

2.1.3.2. Çift Etmen Kuramı

Spearman (1904), zekâyı "İki Faktör Kuramı" ile ifade etmiştir. Spearman'e (1904) göre zekâ iki faktörden oluşmaktadır. Bunlar; genel yeteneklerde etkili olan g

faktörü ve özel yetenekte etkili olan s faktörüdür. G faktörü, evrensel olarak doğuştan gelir. Kişinin problem çözme ve soyut düşünme gibi zihinsel işlemleri yapabilmesini belirtir. G faktörünün fazla olması hayatta büyük başarıların elde edilmesinde önemli role sahiptir. S faktörü ise çevrenin etkisiyle de elde edilebilir (Akt., Pal, Pal ve Tourani, 2004, s. 181-182).

Spearman'a göre zekâ, bütün zihinsel enerjiyi gösteren g faktörü ile belli işlemleri yapmakta kullanılan özel yeteneği belirten s faktöründen oluşmaktadır. Bu özel yetenek, genel zihinsel yetenekten farklı olarak ihtiyaç duyulan zihinsel bir güçtür. Spearman, g miktarı ile farklı s faktörlerinin büyüklüğünün kişinin zekâsını oluşturduğunu belirtmiştir (Akt., Ağrasoy, 2003, s. 6).

2.1.3.3. Triarşik Zekâ Kuramı

Sternberg, zekâyı farklı bir bakış açısı ile incelemiştir. Zekâyı açıklarken birbiriyle etkileşerek işleyen farklı boyutlarının olduğunu, kişinin içsel dünyası ile deneyimlerinin zekâyla bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Stenberg (1997) zekâyı; herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyumun olabilmesi için gerekli olan zihinsel yetenekler şeklinde açıklamıştır. Zekânın tek bir boyuttan oluşamayacağını bireyin bilişsel, içsel ve çevreyle etkileşim sonucu ortaya çıkan bir bütün olduğunu savunmuştur. Sternberg'in üçlü zekâ teorisinde bileşimsel, bağlamsal ve deneyimsel (yaşantısal) olmak üzere üç alt alan bulunmaktadır.

2.1.3.4. Thurstone Zekâ Kuramı

Thurstone, zekâyı her biri farklı bir zihin gücü gerektiren yeteneklerden oluştuğunu ifade etmiştir. Thurstone, araştırmasının sonucunda yedi temel zihinsel yeteneğin oluştuğunu ifade etmiştir. Sözel yetenek, okuduğunu anlama ile kelimeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilme yeteneğidir. Sayısal yetenek ise toplama, çarpma gibi bazı aritmetik işlemleri doğru yapabilme yeteneğidir. Mekânsal ilişkiler alan ilişkilerini görsel olarak canlandırabilme, farklı açılardan sunulan aynı şekli tanıyabilme gibi yeteneklerdir. Genel muhakeme yeteneği, tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme olarak kabul edilmektedir. Bellek faktörü sözel, sayısal ve şekilsel sıraları, materyalleri ayrıntılarıyla akılda tutabilme yeteneğidir. Algısal faktörler, hızlı ve doğru olarak görsel biçimlerdeki benzerlik ve farklılıkları tanıyabilme yeteneğidir. Kelime açıklığı, kelimeleri uygun yerde ve hızlı kullanabilme

yeteneğidir. Bu faktörler birbiriyle bağımsız olmayıp, her biri birbiriyle ilişkilidir (Akt., Ağrasoy, 2003).

2.1.3.5. Duygusal Zekâ Kuramı

Duygusal zekâ genel olarak bireyin kendi duygularını anlaması ve duygularını yönetebilmesidir. Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâyı şu boyutlarda incelemişlerdir. Bunlar (1) kişinin kendi duygularının farkında olması, (2) duyguları ile baş edebilmesi, duygularını yönetebilmesi (3) bireyin kendisini motive edebilmesi, (4) diğer bireylerin duygularını fark edebilmesi ve (5) ilişkilerini yürütebilmesidir.

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâyı duyguları algılama, duyguları anlama, duyguları analiz etme, duyguları yönetme olarak açıklamışlardır. Duyguları algılama, yüz ifadeleri ve ses tonunu doğru şekilde anlamaktır. Duygular aynı zamanda düşünce şeklimizi de etkilemektedir. Duyguları anlamak (çeşitli duygulara neyin yol açtığını görmek), duygusal zekânın kritik bir bileşenidir. Diğer insanlarla olan etkileşimlerimiz, duyguların zaman içerisinde nasıl değiştiği bilgisi insan ilişkisinde önemlidir. Duyguları yönetmek, duyguları başarıyla yönetmeyi ifade etmektedir (Akt., Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Weymes'e (2002) göre liderler ile onu seyredenler arasındaki bağlantı, birçok duygusal yapıyı da kapsamına almaktadır. Duygusal zekâsı ileri düzeyde olan yöneticilerin, örgütün performans ve verimliliğinde daha etkili olacağı fikri de bulunmaktadır. Cooper ve Sawaf (2010) duygusal zekâyı bireylerin duygularının farkında olması, farklı durumlarla karşılaştığında bilinçli bir şekilde davranma, kişinin kendisini diğer insanların yerine koyabilmesi ve sosyal iletişimin oluşmasına olanak kılan kabiliyet şeklinde açıklamışlardır.

Duygusal zekâ, bireylerin hem iş hayatı hem de özel hayatlarına ilişkin hedeflerine başarı ile odaklanmalarına imkân vermektedir. İletişim kurabilme, takım çalışması, uyum sağlama gibi iş hayatında önemli olan bazı faktörler duygusal zekâ ile desteklenirse bireysel performans ve kurumsal performans artabilmektedir (Adsız, 2016). Duygusal zekâ bireyin çalıştığı ortamı ve yaşamını daha iyi anlayabilmesini, düşünebilmesini, duygularının farkında olmasını ve duygularını etkili biçimde yönetebilme kabiliyetini belirtmektedir (Gürbüz ve Yüksel, 2008, s. 176).

IQ (Intelligence Quotient) başarının bir ayağıysa, EQ (Emotional Quotient) da onu dengeye getiren, daha sağlam ve kalıcı olmasını sağlayan diğer ayaktır (Cooper ve Sawaf, 2010). Duygusal zekâ, geliştirilebilir bir kavramdır. Duygusal zekâya sahip bireyler iş ve özel yaşamlarında daha aktif, daha olumlu tutum sergilemekte ve böylece daha mutlu ve başarılı kişiler olmaktadırlar (Adsız, 2016, s. 93). Duygusal zekâsı gelişmiş olan bireyler, görev yaptıkları kurumda diğer bireylere nerede, ne zaman ve nasıl davranmaları gerektiğini bilirler (Doğan ve Oğuzhan, 2015).

Duygular, bireylerin karar verme kaynaklarından biridir. Karar vermede etkili olan duygular; kişinin kendisine, sosyal ve fiziksel çevresine ilişkin verilen kararlarda etkili olmaktadır (Adsız, 2016). Payne (1986), duyguların bastırılmasının insanın duygusal olarak büyümesini bastırdığını ve birtakım sorunlara (depresyon, hastalık, bağımlılık) yol açtığını belirtmiştir (Akt., Stellmach, 2018). Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını anlaması, duygularını yönetebilmesi, kendini motive edebilmesi vb. yeteneklerdir. Bu bağlamda, duygusal zekâ birçok yönüyle çalışan bireylerin performansına etki etmektedir (Doğan ve Oğuzhan, 2015, s. 2). Duygusal zekâ kendimizi ve ilişkilerimizi etkili şekilde yönetme yeteneğidir. Öz farkındalık, öz yönetim ve empati gibi temel yeteneklerden oluşur. Her yetenek belirli yetkinliklerden oluşur (Goleman, 2000).

Duygusal zekâ yalnızca psikoloji, yönetim, sosyoloji gibi disiplinlerde değil; yaşamın birçok aşamasında önemlidir. Duygusal zekâsı ileri düzeyde olan bireyler, karşılaştıkları birçok olayda çalıştıkları kurumun yararını düşünerek daha profesyonel davranmaktadırlar. Bu nedenle bu bireylerin çalıştıkları kurumdan ayrılma niyetleri söz konusu olmayabilecektir (Doğan ve Oğuzhan, 2015, s. 2). Adsız (2016) yaptığı araştırmada, duygusal zekânın yönetilebilir olduğunu hem iş hem de sosyal yaşamda etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bireyler duygularını yönetebildiğinde, duygusal zekânın yaşamın birçok sürecinde faydasını görebilmektedirler.

2.1.3.6. Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner (1983) yayınladığı "Zihnin Çerçeveleri (Frames of Mind)" adlı kitabında, bireyin zekâsı ile ilgili olarak geleneksel bakış açısındaki sınırlılığı belirtip kişinin çeşitli zekâ alanlarına sahip olduğunu ifade etmiştir (Gardner, 1995). Gardner'a (2006) göre bütün bireylerde zekâ sabit olmayıp gelişime açıktır. Zekâ, çok

boyutlu bir yapıdır. Zekânın; "sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/uzamsal (mekânsal) zekâ, müzikal/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, kişiler arası/sosyal zekâ, öze dönük/içsel zekâ ve doğa/doğacı zekâ" şeklinde çok boyutlu olduğunu belirtmiştir. Gardner'a (2006) göre zekâ çok boyutlu olup bu zekâ çeşitlerinin baskınlığı, bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir.

Çoklu zekâ kuramı, zekânın çok boyutlu olduğuna vurgu yaparak sınıf içerisinde öğrencilerin farklı zekâ türlerine hitap edecek, bireysel farklılıklarını da ön planda tutarak etkinlikler yapmayı öngörür. Bunu yaparken de öğrencilerde zekâ türlerinin geliştirilebileceğini ifade eder. Öğrenme ile ilgili etkinlikler tasarlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri, bireysel ihtiyaçları, kültürleri, öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmalıdır (Azar, 2006).

Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin birbirinden farklı ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak öğretimin yapılmasını amaçlamaktadır (Azar, Presley ve Balkaya, 2006, s. 46). Öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin farklı öğrenme yollarına alternatif olan öğrenme etkinliklerinin planlanması daha faydalı olacaktır. Öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulup planlanması gerekir (Demirel, Tuncel, Demirhan ve Demir, 2008). Gardner'in (2006) bakış açısı, bireyler arası zihinsel farklılıkları önemli görmekte ve geleneksel zekâ anlayışının tersine zekâ çeşitlerinin bireyin hayatının ilerleyen dönemlerinde de geliştirilebileceğini savunmaktadır.

Kişiler arası zekâsı gelişmiş olan bireyler, diğer insanları rahatlıkla anlayabilirler. Problemleri çözmede ve anlaşmazlıkları gidermede başarılı olurlar. (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002). İnsanlarla iletişim ve ilişki kurma kabiliyetini ifade eden kişiler arası/sosyal zekâ; bireylere yönetim, liderlik, uyum, organize etme vb. yararlar sağlamaktadır (Güler ve Tat, 2010, s. 351). Çoklu zekâ kuramı, zekâyı biyolojik verimlilik ile problem çözmenin özel bir formu olarak kültürel yapıyla beraber incelemektedir (Sonmaz, 2002, s. 49). Zekâ bölümleri sürekli olarak birlikte çalışır; fakat bu karmaşık yollarla gerçekleşir (Korkmaz, H., 2001).

Gardner (2006) çoklu zekâ kuramında kişiler arası zekâyı iletişim kurma kabiliyeti, işbirlikli olabilme, diğer insanları anlayabilme, onları motive edebilme şeklinde açıklamıştır. Kişiler arası zekânın iletişim halinde bulunulan kişinin ses

tonunu, jest ve mimiklerini doğru biçimde muhakeme etme gibi kabiliyetleri de belirtmektedir.

2.1.3.7. Sosyal Zekâ Kuramı

Sosyal zekâ kavramı, Thorndike'ın (1920) zekâyı üç yapıda açıklamasıyla ortaya çıkmıştır. Thorndike (1920) zekâyı mekanik, soyut ve sosyal zekâ olarak açıklamıştır. Thorndike (1920) sosyal zekâyı, bireyin kendisinin ve diğer insanların amaçlarını, davranışlarını ve niyetlerini doğru şekilde anlama ve bu bilgilere dayanarak insan ilişkilerini yönetme yeteneği şeklinde açıklamıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde sosyal zekânın kavramsal olarak tanımına, içeriğine, boyutlarına ilişkin ortak bir sonuca varılamamıştır.

Sosyal zekâ tanımlarının çok çeşitli olması sosyal zekânın çok boyutlu olmasından kaynaklanıyor olabilir (Marlowe, 1986). Zekâ ile ilgili araştırma yapan kuramcıların sosyal yaşam yetenekleriyle ilgili düşünceleri kendi dönemlerinin tarihi ışığında incelendiğinde daha anlaşılır olabilir. Erken dönem sosyal zekâ kuramcıları, IQ'nun kişiler arasındaki sosyal yeteneklere uygulanacak bir benzerini bulmaya çalışmışlardır. Böylece sosyal zekâ ile ilgili araştırmalara odaklanıldı (Goleman, 2006, s. 405).

Thorndike (1920) sosyal zekâyı, bireyleri anlama ve yönetme kabiliyeti olarak açıklamıştır. Walker ve Foley'e (1973) göre sosyal zekâ başkalarını anlama, diğer insanların duygu, düşünce ve niyetlerini kavrama, sosyal durumlarda akıllıca davranma kabiliyetidir. Ford'a (1982, s. 2) göre sosyal zekâ, belirli sosyal durumlarda ilgili hedefleri gerçekleştirebilme kabiliyetidir (Ford ve Tisak, 1983, s. 197). Marlowe (1986) sosyal zekâyı, bireyin kendisi de dahil olmak üzere duygu, düşünce ve davranışlarını anlamayı, kişiler arası ilişkilerde uygun davranma olarak ifade etmiştir. Ford ve Tisak (1983), sosyal zekâyı tanımlarken bazı kriterleri göz önünde bulundurmuşlardır. Bu kriterler; kişinin sosyal kodları çözebilmesi (sözel olmayan ipuçlarını anlama, doğru çıkarımlar yapma yeteneği), sosyal etkinlik, etkililik, uyum ve sosyal becerilerdir.

Vernon (1933) sosyal zekânın; diğer insanlarla geçinebilme becerisi, sosyal konular hakkında bilgi, bir grubun diğer üyelerinin özelliklerini ve durumlarını anlayabilme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Karl Albrecht (2006), sosyal zekâyı

diğer insanlarla iş birliği içerisindeyken iyi geçinme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Sosyal zekâ, herhangi bir ortamda insanlarla başarılı bir şekilde iletişime girmenin bir dizi pratik becerisinden oluşmaktadır.

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, diğer bireylerle bir arada yaşama eğilimi gösterir. "Bir arada yaşama" kimi bireyler için basitçe gerçekleşip başarılı olabilmektedirler. Ancak bazı kişiler ise bunu kolayca başaramayıp "çekingen", "utangaç", "sosyal fobik", "beceriksiz", "sıkılgan" vb. nitelenirler (Bacanlı, 2019). Kişilerin yaşamlarının birçok aşamasında başarı sağlamasında diğer bireyleri anlama ve iletişim kurma kabiliyeti önem taşımaktadır. Sosyal zekâ bakımından yetersiz olan kişiler, iletişim kurmada sıkıntı yaşadıkları için gerçek performanslarını yansıtamadıklarından hak ettikleri başarıyı gösteremez ya da olması gerekenin çok altında başarıyı gösterirler. İletişim konusundaki bu yetersizlik yaşamlarının birçok aşamasında olumsuzluğa neden olmaktadır (Doğan, 2006).

2.2. SOSYAL ZEKÂ VE TANIMI

Literatür incelendiğinde sosyal zekânın tanımı, kapsamı ve ölçümüne ilişkin fikir birliğine varılamamıştır. Literatürde sosyal zekâ, genel zekâdan ayrı bir zekâ alanı olarak değerlendirilmeyip genel zekânın tamamlayıcı bir parçası olarak görülmüştür. Sosyal zekânın çok boyutlu bir yapı olduğuna ilişkin ortak bir sonuca varılmıştır. Ancak sosyal zekânın boyutları, araştırmacıdan araştırmacıya farklılık göstermektedir (Savcı, 2017).

2.2.1. Sosyal Zekâ İle İlgili Modeller

Aşağıda sosyal zekâ ile ilgili modellere yer verilmiştir. Sosyal zekâyı daha iyi anlayabilmemiz için sosyal zekâyı tarih ışığında incelememiz daha faydalı olacaktır. Literatürde ilgili modellerin bazıları aşağıda verilmiştir.

2.2.1.1. Strang Sosyal Zekâ Modeli

Strang (1930), sosyal zekâyı diğer bireylerle anlaşabilme kabiliyeti şeklinde tanımlamıştır. Sosyal zekânın insanların günlük yaşamları içerisinde önemli rol oynayan "Bilgi" ve "Fonksiyon" boyutlarının olduğunu belirtmiştir. Bilgi, diğer insanlar hakkında bilgi sahibi olmak; fonksiyon ise kişiler arası bu yeteneği pratiğe dönüştürmektir. (Akt., Doğan ve Çetin, 2008).

2.2.1.2. Marlowe Sosyal Zekâ Modeli

Marlowe (1986, s. 52) sosyal zekâ modelinde bazı bileşenler yer almaktadır. Bu bileşenler; (1) diğer bireylere değer verme, onları önemseme (sosyal ilgi), (2) sosyal olarak kendine yeterlik (sosyal öz yeterlik), (3) diğer insanları duygusal ve bilişsel olarak anlayabilme kabiliyeti (empatik beceriler), (4) gözlenebilen sosyal kabiliyet (sosyal performans becerileri) olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1.3. Kosmitzki ve John Sosyal Zekâ Modeli

Kosmitzki ve John (1993), sosyal zekânın bazı bileşenlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bileşenler; (1) kişilerin iç dünyalarını ve ruhsal durumlarını algılama, (2) diğer bireylerle ilişkide genel kabiliyet, (3) sosyal kuramlar ve yaşam hakkında bilgi, (4) karışık sosyal hallerde duyarlılık ve sosyal sezgi, (5) diğer bireylerle etkileşim kurarken sosyal teknikler kullanma, (6) sosyal uyum ve (7) diğer bireylere karşı empati duyma şeklinde açıklanabilir.

2.2.1.4. Silberman Sosyal Zekâ Modeli

Silberman sosyal zekâ modeli (2000), sosyal zekâ ile ilgili sekiz boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; (1) diğer bireyleri anlayabilme, (2) fikirlerini ve hislerini açık bir şekilde belirtme, (3) gereksinimlerinden bahsetmek, (4) iletişim esnasında dönüt vermek ve dönüt almak, (5) diğer bireyleri etkileme, ikna etme ve motive olmalarını sağlamak, (6) karmaşık durumlara özgün çözümler geliştirmek, (7) bireysel çalışma yerine grup şeklinde çaba gösterme, takım üyesi olma ve (8) ilişkilerin çıkmaza girmesi durumunda uygun tutumu sergileyebilme şeklinde açıklanabilir (Akt., Doğan ve Çetin, 2009).

2.2.1.5. Buzan Sosyal Zekâ Modeli

Buzan sosyal zekâ modeli (2002), sosyal zekâ ile ilgili sekiz boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; (1) bireylerin kullandığı beden dilleri yardımıyla diğerlerini anlama ve tanıma, (2) etkin bir dinleyici olma kabiliyeti, (3) sosyal olma, (4) diğer bireyleri etkileme, (5) sosyal çevrede etkinlik, (6) sosyal problem çözme, (7) bireyleri ikna etme, (8) farklı sosyal ortamlarda nasıl hareket edeceğini idrak edebilme kabiliyetidir (Akt., Doğan ve Çetin, 2008).

2.2.1.6. Goleman Sosyal Zekâ Modeli

Goleman (2006), sosyal zekâyı iki boyut şeklinde kategorize etmiştir. Sosyal farkındalık boyutu, diğer kişiler hakkındaki sezgilerimizken; sosyal beceri boyutu ise farkındalıkla pratiğe döktüklerimizi yansıtmaktadır. İnsan beyni, biriken yaşantılarla beraber kendini değiştirecek biçimde tasarlanmıştır. Bir çocuğun beyni de bulunduğu sosyal ortama, bilhassa hayatındaki önemli bireylerin oluşturduğu duygusal iklime göre şekillenmektedir.

Tablo 2: Sosyal ve Duygusal Zekâya Ait Bazı Yeterlikler

Duygusal Zekâ	Sosyal Zekâ
Öz-bilinç	**Sosyal bilinç** Sosyal biliş Empatik isabet Temel empati
Öz-yönetim	**Sosyal beceri (İlişki Yönetimi)** İlgi Nüfuz Benlik Sunumu Eşzamanlılık

Kaynak: Daniel Goleman, *Sosyal Zekâ İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi* (8.b.), Çev. Osman Çetin Deniztekin, Varlık Yayınları, İstanbul, 2006, s. 404.

2.2.2. Sosyal Zekânın Alt Boyutu Olarak Sosyal Farkındalık

Sosyal farkındalık, iletişim halinde bulunduğumuz insanların ruh hallerini, duygu ve düşüncelerini anlama, bunları tahmin etme gibi süreçleri kapsamaktadır. Goleman (2006) sosyal farkındalığı; temel empati, uyum, empatik isabet ve sosyal biliş olarak incelemiştir. Sosyal farkındalık, kişinin etrafında bulunan bireylerin hareketlerini, hislerini, sözlü ve sözlü olmayan isteklerine ait görünümlerini doğru biçimde fark edebiliyor olmasıdır (Fazlıoğlu, 2018, s. 11).

2.2.2.1. Temel Empati

Empati, diğer insanların neler hissettiğini sezmek, olay veya durumlara onların açılarından bakabilmeyi ifade etmektedir (Çapkulaç, 2013). Temel empati ise diğer bireylerin hislerini, sözsüz duygusal işaretlerin ne anlama geldiğini anlamaktır (Goleman, 2006).

2.2.2.2. Uyum

Uyum sağlamak, anlık empatinin ilerisinde ahengin daha kolay olmasını sağlayan tam ve sürekli bir mevcudiyet sergileme kabiliyetidir. Bütün dikkatimizi karşımızdaki insana yönelterek onu dinleriz. Sadece kendi görüşümüzü anlatmakla kalmayıp, diğer bireyin de görüşünü anlamaya çaba gösteririz. Birine bilinçli şekilde fazlaca dikkatimizi vermek ahenk kurmayı da kolaylaştıran yollardan biridir (Goleman, 2006, s. 112-113).

2.2.2.3. Empatik İsabet

Diğer bireylerin ne hissettiklerini, niyetlerini ve duygularını doğru şekilde anlamaktır. Temel empatiye dayanır ancak, başka birinin ne hissettiği veya düşündüğü ile ilgili apaçık bir anlayışı da ekler (Goleman, 2006). Öğretmenlik mesleğinde empatinin gelişmiş olması önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerle ilgilenerek, empati kurarak, olumlu ve güvenilir bir sınıf ortamı oluşturmaktadır (Pala, 2008).

2.2.2.4. Sosyal Biliş

Sosyal dünyanın işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu biliş çeşidinde yetenekli olan bireyler, sosyal durumlarda genellikle kendilerinden ne beklenildiğini bilmektedirler (Goleman, 2006).

2.2.3. Sosyal Zekânın Alt Boyutu Olarak Sosyal Beceri

Sosyal beceri iletişim halinde bulunduğumuz diğer insanların ne düşündüğünü veya ne hissettiğini sezmek, neyi amaçladığını bilmek için başlangıçtır. Sosyal farkındalığa dayalı olan sosyal beceri, pürüzsüz ve etkili ilişkilerin oluşmasına fırsat verir. Sosyal beceri; eşzamanlılık, nüfuz, ilgi ve benlik sunumu gibi alt ögelerden oluşmaktadır (Goleman, 2006, s. 108). Sosyal beceri, kişinin diğer bireylerle başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlar şeklinde de açıklanabilir (Bacanlı, 2019).

Gresham (1986) sosyal becerileri; kişilerarası davranışlar (konuşma becerileri, işbirlikçi davranışlar), bireyin kendisi ile ilgili davranışlar (kendini ifade etme, kendine karşı olumlu tutum) ve göreviyle ile ilgili davranışlar (görevleri tamamlama, talimatları takip etme) şeklinde açıklamıştır. (Akt., Adkins, 2004). Hızlı değişimin olduğu dünyada bireyler doğayla olan etkileşimlerine devam ederken fizyolojik,

sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da gidermek zorundadırlar. Bu ihtiyaçlar giderilirken diğer bireylerle etkileşim içerisinde olurlar. Bu etkileşimi hızlandıran faktörlerden biri de sosyal becerilerdir (Yüksel, 1999, s. 37).

Sosyal beceriler; sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol gibi becerileri belirtmektedir. Sosyal ifade yeteneği, sözlü olarak iletişim kurabilmedir. Sosyal duyarlılık, sözlü dinleme becerisi olup aynı zamanda sosyal durumlar ve sosyal normlar hakkında genel bilgiyi belirtmektedir. Sosyal kontrol ise bu etkileşimleri yönetebilmeyi ifade etmektedir (Riggio ve Reichard, 2008).

2.2.3.1. Eşzamanlılık

Sözsüz şekilde pürüzsüz etkileşimde bulunmaktır. Sosyal becerinin temelini oluşturmaktadır. Eşzamanlılıkta ortaya çıkan bir aksaklık, etkileşimleri olumsuz etkileyebilmektedir (Goleman, 2006).

2.2.3.2. Benlik Sunumu

Bireyin kendisini doğru şekilde tanıtmasıdır. Benlik sunumunda uzmanlaşmış kişiler, kendisinden istenilen izlenimi oluşturacak biçimde kendilerini sunabilmekte özellikle kabiliyetli kişilerdir (Goleman, 2006).

Benlik algısı, bireyin diğer insanlar tarafından kendisini nasıl algıladığı ile ilgilidir. Bu algıya göre birey, başkaları tarafından nasıl algılandığını düşünüyorsa kendini de o şekilde algılar. İnsanlar tarafından önemli olduğunu düşünen bireyin, kendini önemsiz algılaması olamaz. Bu ifadenin zıddı da doğrudur. (Aydın, 2015).

2.2.3.3. Nüfuz

Sosyal etkileşimlerin sonucunu etkilemektir. Nüfuzunu etkili şekilde kullanan kişiler etkileşimin sonucunu yapıcı olarak, özdenetimini de kullanarak biçimlendirmede beceriklidirler (Goleman, 2006).

2.2.3.4. İlgi

İlgi, diğer bireylerin de ihtiyaçlarını önemseyip uygun şekilde davranmaktır. İş dünyasında ilgili bireyler, iş arkadaşlarına yardımcı olarak emek vermeye ve zamanını harcamaya en hazırlıklı olan kişilerdir. Bu bireyler, sadece kendi işlerine dikkatlerini

vermektense daha büyük hedeflerin gerçekleşebilmesi amacıyla grup içerisinde iş birliği halinde olmaları gerektiğini bilen kişilerdir (Goleman, 2006).

2.2.4. Sosyal Zekâsı Yüksek Bireylerin Karakteristik Özellikleri

Sosyal zekâsı gelişmiş bireyler, topluluk içerisinde liderlikleri ile ön plana çıkmaktadırlar. Bu bireyler grup içerisinde diğer arkadaşlarıyla iletişim kurma konusunda kabiliyetlidirler (Topses, 2009).

Sosyal zekâya sahip kişilerin; motivasyon, mizaç, moral ve eğilimleri idrak edebildiği, bunların arasındaki farklılıkları ayırt edebilen kişiler olduğu düşüncesi vardır. Sosyal zekâsı ileri düzeyde olan bireyler diğer kişilerin hislerini ve endişelerini anlayan, merak ettiklerine empati ile yaklaşan, dinleme kabiliyeti olan, diğer bireylerin performanslarını en iyi düzeye çıkarmalarında yardımcı olma gibi özellikleri bulunmaktadır (Fazlıoğlu, 2018).

2.2.5. Sosyal Zekânın Ölçülmesi, Ölçekleri ve Çeşitleri

Sosyal zekânın ölçülmesinde karşılaşılan birtakım problemler bulunmaktadır. Bu problemler; sosyal zekânın ortak bir şekilde tanımlanmamış olması, hangi alt boyutları kapsadığı ve akademik zekâ ile beraber değerlendirilmesi gibi belirsizliklerden dolayı oluşmaktadır. Aynı zamanda araştırmacılar ortak bir ölçek yerine empati, sosyal bilgi, bireyler arası ilişkiler vb. sosyal zekâ kavramı içinde yer alan farklı boyutlarda ölçekler oluşturmuşlardır (Doğan, 2006, s. 19).

Sosyal zekânın ölçülmesinde ilgili alanyazın incelendiğinde çeşitli sosyal zekâ ölçeklerinin olduğu görülmektedir. Bunlara kendini değerlendirmeye yönelik ölçekler, zekâ testleriyle eşdeğer özellikte ölçümü sosyal çevrede yapılan testler, çocukların sosyal zekâlarının diğer bireylerce ölçüldüğü testler ve davranışların değerlendirilmesine ilişkin testler örnek verilebilir (Fazlıoğlu, 2018, s. 12).

2.2.6. Sosyal Zekâ ve Akademik Zekâ

Akademik zekâ, bireyin günlük yaşam içerisinde soyut kavramlara ilişkin kabiliyetidir (Balcı, 2010). Goleman (2006), beyinlerin birbiriyle bağlantı kuracak şekilde donatıldığını, diğer bireylerle etkileşim halinde olduğumuz zaman beyinden beyne bir bağlantı kurulduğunu, sosyal ilişkilerimizin biyolojimizi de etkilediğini araştırmasında belirtmiştir. Sosyal etkileşimlerimizin, bir çeşit termostat etkisi gibi

duygularımızı etkileyen beynin kilit ögelerini devamlı olarak ayarladığını ifade etmiştir.

Araştırmalar okul müdürü ile öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkiyi iki model ile açıklamaya çalışmaktadır. Bu modellerden biri okul müdürünün öğrenciler ile doğrudan çalışarak, birlikte hedefleri ortaya koyarak, onların gelişimlerini bire bir seyrederek akademik başarılarının pozitif yönde yükseltebileceğidir. Diğer model ise okul müdürünün yapacağı etkinlikler ve çalışmalar ile dolaylı şekilde tesir edebileceği düşüncesidir (Özdemir, N. ve Kavak, 2017).

Akademik zekâ ve sosyal zekâ birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Akademik anlamda başarılı olan bazı insanlar, sosyal konularda sorun yaşayabilmektedirler. Bu ifadenin tersi de doğrudur. Bazı kişiler sosyal konularda problem yaşamazken, akademik konularda bazı sıkıntılarla karşılaşabilmektedirler (Lee, 1999; Akt., Doğan, 2006, s. 23).

2.2.7. Sosyal Zekâ ve Liderlik

Hızlı bir değişim ve gelişimin olduğu küresel dünyada eğitim yöneticilerinin rollerini sorgulamaları günümüzde baş göstermiştir. Ortam koşullarının bazen belirsizliği, topluma ve toplum içindeki bireylere yol gösteren liderlere olan gereksinimi giderek artırmaktadır. Bu bağlamda bu gereksinimleri karşılayan, öngörü kapasitesi yüksek liderlere ihtiyaç vardır. Liderlik ile ilgili eğitim yönetimi alanında literatürde yapılan araştırmaların sayısı da giderek artmaktadır. Liderlik, multi disipliner bir kavramdır. Liderlik ile ilgili tanımlar analiz edildiğinde liderliğin bir etki, yönetsel bir pozisyon, başkalarını etkileme süreci gibi tanımlandığı görülmektedir. Liderliğin bileşenleri ise “etki, lider ve izleyendir”. Bu bağlamda lider, iletişim halinde bulunduğu insanların düşünce ve davranışlarını etkiler (Özdemir, M., 2018).

Lider, gruptaki tüm üyelerin yakından izlediği bireyi temsil etmektedir. Lider günlük sorunlara, herhangi bir sorun olmazsa dahi durumla ilgilenir ve çözümler geliştiren kişidir (Kayaalp, 2002). Yönetici davranışı, organizasyonda bulunan yöneticinin iş yaptırma sürecinde kullandığı diğer bireylerin davranışlarını etkileme davranışı şeklinde açıklanabilir. Yönetici davranışı, yapıyı kurma ve anlayış gösterme gibi alt boyutlarda kategorize edilmiştir. Yapıyı kurma, yöneticinin astları ile işini yaparken gösterdiği hedef belirleme, işin ne şekilde yapılması gerektiğiyle ilgili bilgi

verme, değerlendirme vb. birçok etkileşimi oluşturur. Anlayış gösterme ise yöneticinin astlarına güven, anlayış göstermesi anlamına gelmektedir (Balcı, 2010).

Organizasyonların başarısı üzerinde yöneticilerin duygusal zekâları önem taşımaktadır. Sosyo-Duygusal Zekâ Yetkinlik Modelinde birtakım yetkinlikler bulunmaktadır. Bu yetkinlikler iki genel alanla ilişkilendirilmiş olup dört kategori altında incelenebilir. Bu iki temel yetkinlik kişisel yeterlik ve sosyal yeterliktir. Kişisel yeterlik öz farkındalık ve öz yönetimi ifade eder. Öz farkındalıkta birey kendi duygularının farkında olmaktadır. Özyönetimde ise birey kendi duygularını yönetebilmektedir. Sosyal yetkinlik, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimini belirtmektedir. Sosyal farkındalıkta birey empati kurup diğer insanların ihtiyaçlarını fark etmektedir. İlişki yönetimi ise diğer bireyleri motive edebilmek için gelişmiş beceriler gerektirir. Bunlar; iş birliği ve ekip kurmayı destekleyen becerilerdir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002).

Eğitim yöneticilerinin davranışları, demokratik toplumsal düzenin normları ile uyumlu, evrensel etik standartlara uygun olmalıdır. Evrensel etik standartlar, içinde bulunduğu çevreye saygılı olmayı, mevcut kaynakların adil olarak dağıtımını, birbirine karşı hoşgörülü olmayı gerektirir (Kayaalp, 2002, s. 64).

2.2.8. Sosyal Zekâ ve Liderliğin Biyolojisi

Sinirbilim, diğer bireylerle iletişime geçtiğimizde beyinden beyne bağlantı kurulduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal etkileşimlerimiz, biyolojimizi de etkilemektedir. Ayna sinir hücreleri, diğer insanlarda gözlemlediğimiz bir davranışın aynısını yapmamıza ya da taklit etmemize neden olmaktadır. Beyin hücrelerimizin çeşitlerinden olan ayna sinir hücreleri, başkalarının yapabileceği bir hamleyi hissediyor ve bizi anında o davranışı yapmaya yönlendirmektedir. Alt yol, kendiliğinden ve bilinçaltımızda çalışır. Üst yol ise aşama aşama ölçülü şekilde sinir sistemlerinden geçer. Üst yol ölçülü ve yavaş iken, alt yol ise tozlu ve hızlıdır. Alt yol devreleri, diğer insanlara güvenip güvenmeyeceğimiz konusunda da işlev görür. İki kişi iletişim kurarken, duygular beyinden beyine sinir devreleri yardımıyla yayılır. Alt yol aynı zamanda düşüncelerin araya girmediği duygudaşlık durumunu da etkiler. Üst yol ise olanları daha iyi analiz edebilmek için dikkatimizi konuşmakta olduğumuz bireye bilinçli şekilde yönlendirir (Goleman, 2006).

2.2.9. Sosyal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde sosyal zekâ ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen literatür taraması neticesinde araştırmalar kronolojik sıralama ile geçmişten günümüze sıralanmaktadır.

2.2.9.1. Sosyal Zekâ İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Doğan (2006), "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasında sosyal zekâ ve alt boyutlarından olan sosyal beceri ve sosyal farkındalık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulurken; sosyal bilgi süreci alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını; sosyal zekâ, sosyal beceri ve sosyal farkındalıkla depresyon arasında negatif bir korelasyon olduğunu; sosyal zekâ ile iyimserlik, çevre tarafından sevilme ve ebeveyn tutumu arasında pozitif korelasyon, yalnızlık arasında ise negatif korelasyon olduğu gibi bulgular elde etmiştir.

Karadoğan (2010), "Yöneticilerin Sosyal Zekâ Seviyelerinin Çalışanların İş Doyumuna Etkisi" adlı araştırmasında elde edilen sonuç doğrultusunda; çalışanlar yöneticilerinin sosyal zekâsını orta düzeyde yeterli bulurken, iş doyumlarını orta düzeyin biraz altında olduğunu; çalışanların iş doyumları üzerinde yöneticilerin sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık boyutlarının etki gösterdiğini, sosyal beceri boyutunun ise etki göstermediği gibi bulgular elde etmiştir.

Çapkulaç (2013), "Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Tatmini ve İş Performans Algısı Üzerine Etkisi" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın motivasyon boyutu dışındaki diğer boyutları ve iş performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu, araştırmaya katılan yöneticilerin; duygusal zekânın duygusal farkındalık boyutu dışındaki boyutların iş performansı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını elde etmiştir. Duygusal zekânın hiçbir boyutunun yöneticilerin iş tatminlerini etkilemediği sonucuna da ulaşmıştır.

Abul (2015), "Sosyal Zekâ Düzeyi ve Algılanan İş Yaşam Kalitesi Etkileşimine Yönelik Bir Araştırma" konulu çalışmasında sosyal zekâ ve alt boyutları olan sosyal beceri, sosyal farkındalık ve sosyal bilgi süreci ile algılanan iş yaşam kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu şeklinde bulgular elde etmiştir.

Günaydın (2017), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversitede bir dönem sürede ve haftada üç saat olarak verilen Pozitif Psikoloji dersinin öğrencilerin sosyal zekâ ve kişisel farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, sosyal zekânın yükseldiği ancak kişisel farkındalıklarının anlamlı farklılık göstermediğini elde etmiştir.

Şahin, Yüksel-Şahin (2017), "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stillerinin Sosyal Zekâ ve Bazı Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda sosyal zekâ, yapılan görev, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin çatışma yönetimi stilleri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu bulunurken; medenî durum değişkeninin çatışma yönetimi stilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gibi bulgular elde etmişlerdir.

2.2.9.2. Sosyal Zekâ İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Riggio, Messamer ve B.Throckmorton (1991), sosyal zekânın çok boyutlu olan ölçekleri ile akademik zekâ arasında bir ilişkinin olup olmadığı ile ilgili olarak lisans öğrencileri üzerinde bir çalışma ortaya koymuşlardır. Yapılan faktör analizi ve korelâsyon sonucuna göre akademik ve sosyal zekânın kavramsal olarak birbirlerinden farklı olduğunu, ancak akademik zekâ ve sosyal zekâ arasında yapı olarak birbiriyle örtüşen ölçümler olduğunu da belirtmişlerdir.

Jeloudar ve Yunus (2011), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaş grupları ile sosyal zekâları arasında farklılık olup olmadığını, öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyi ile sınıf kontrol stratejileri (tartışma, tanıma, katılım, ipucu, ceza ve saldırganlık) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyi ile yaş grupları arasında farklılık olduğunu ve sosyal zekâ düzeyi ile sınıf kontrol stratejileri (tartışma, tanıma, katılım, ipucu, ceza ve saldırganlık) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu elde etmişlerdir.

Kriemeen ve Hajaia (2017), yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyleri ile yaratıcılık davranışlarını incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuca göre, okul müdürlerin sosyal zekâ seviyelerinin orta düzeyde olduğunu ve bunun yaratıcı davranış için de geçerli olduğunu bulmuşlardır. Sosyal zekâ ve yaratıcı davranış arasında istatistiksel olarak pozitif anlamlı ilişki elde etmişlerdir.

Baggiyam ve Pankajam (2017), yaptıkları araştırmada sosyal zekâ ile akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu elde etmişlerdir. Bosuwon (2017), yaptığı araştırmada hem kendini algılayan iletişim yeterliliğinin hem de sosyal zekânın kültürlerarası duyarlılığın istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğunu tespit etmiştir.

2.3. İŞ PERFORMANSI

İş performansı günlük iş yerinde, bilim dünyasındaki birçok alanda, iş sağlığı, örgütsel psikoloji, ekonomi ve yönetim gibi birçok alanda önemli rol oynamaktadır (Koopmans, Bernaards, Hildebrandt, Vet ve Vander Beek, 2014). İş performansı, örgütlerde çalışan kişilerin iş tanımlarındaki görev ve sorumluluklarını ne düzeyde yaptığı, örgütü hedeflerine ne derecede ulaştırdığı ve kişinin kendi çıktılarının ne düzeyde yeterli olduğuyla ilgilidir (Kurt, 2013).

Ronan ve Prien (1971), iş performansını gizil bir yapı olarak açıklayıp iş performansının soyut olduğunu ve doğrudan ölçülemediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yönetici, çalışanın işte gerçekleştirmesi gereken davranışların bir listesine sahip olabilir. Yönetici daha sonra çalışan bireyi, çalışanın her davranışı ne kadar iyi yaptığını derecelendirebilir. Bu nedenle, yönetici tarafından yapılan bu derecelendirmeler çalışanın yaptığı işin bir bakıma sinyalleridir (Akt., Chambers, 2016, s. 22). İnsanlar belirli hedeflere ulaşmak için motive olurlar ve başarırlarsa memnun olurlar bu hedefler daha iyi performansla elde edilir (Armstrong, 2006). Campbell, McHenry ve Wise (1990) iş performansını organizasyonun hedeflere ulaşmasında etkili olan davranış ve etkinliklerin toplamı şeklinde tanımlamışlardır. Genel olarak iş performansı, çalışanların örgütte ortaya koydukları davranışların tümüdür. Aynı zamanda organizasyonun başarısı, çalışanlarının iş performansına bağlıdır (Demirok, 2018, s. 28).

2.3.1. Performans Kavramı

Performans kavramı araştırmacılar tarafından oldukça önemsenmiş ve birçok değişkenle beraber incelenen bir olgudur. Günümüze kadar önemini koruyan, rekabetçi iş dünyasında etkili olan ve önemi daha da artan performans kavramına ilişkin farklı tanımlar yapılabilir (Kurt, 2013). Performans, bir çalışanın veya grubun işine veya kurumun amacına yönelik sağladığı faydanın nicelik ve nitelik yönüyle

ölçümüdür (Paşa, 2007, s. 77). Performans, planlı ve amaçlı etkinlikler ile erişilen nitel ve nicel olarak onu tanımlayan bir kavramdır (Kubalı, 1999). Fransızca "performance" kelimesinden dilimize geçtiği düşünülen performans, sözlük karşılığı olarak "başarım" anlamına gelmektedir (TDK, 2020).

Belirli bir zaman aralığında yürütülmekte olan faaliyetlerin, hedeflere hizmet etme derecesine "performans" denir. Performansın bir diğer tanımı ise planlanan etkinliklere ulaşma derecesidir (Altun, 2019, s. 30). Performans kavramı basitçe "çıktı" şeklinde açıklanabilir. Ancak performans sadece insanların neyi başardığı değil, aynı zamanda başarıyı nasıl yakaladıklarıyla da ilgilidir. Yüksek performans, uygun davranışların özellikle isteğe bağlı davranışların gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklerin etkin kullanımı ile oluşur (Armstrong, 2006). Bir kişinin akademik alanda başarılı olması onun iş dünyasında da kesinlikle başarılı olacağını belirtmemektedir. İş hayatında, bireyler diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. İş hayatındaki meslektaşlarının veya diğer personellerin neler hissettiğini anlamayan, insan ilişkilerine önem vermeyen bireylerin işlerinde başarılı olmaları beklenemez (Akın, 2004). Performans, örgütün hedefleriyle uyumlu şekilde bireylerin sergilediği gözlemlenebilir davranışları ifade etmektedir. Performansı oluşturan davranışlar, performansı temsil etme düzeyleri bakımından ölçeklendirilebilir. İş performansı çok boyutlu bir kavramdır (Campbell, vd., 1990).

İş performansı ile ilgili araştırmalarda üç farklı bakış açısı bulunmaktadır. Birincisi, bireysel farklılıkları ele alan ve performans farklılıklarının kaynağını bireysel özellikler (genel zihinsel yetenek, kişilik, motivasyon) olarak kabul eden bakış açısıdır. İkincisi, çalışan bireylerin performansını kolaylaştıran ve engelleyen durumsal yönlere odaklanmış olan durumsallık bakış açısıdır. Üçüncüsü, performans sürecini tanımlayan performans düzenleme perspektifidir. Bu üç bakış açısı da birbiriyle bağımsız olmayıp performans olgusuna farklı perspektiflerden bakarak birbirlerini tamamlamaktadır (Sonnentag ve Frese, 2002).

Tablo 3: Performans Kavramıyla İlgili Bakış Açıları

	Bireysel Bakış Açısı	**Durumsal Bakış Açısı**	**Performans Düzenlemesi Bakış Açısı**
Temel Soru	Hangi bireyler en iyi performans sergiler?	Bireyler hangi durumlarda en iyi performans sergiler?	Performans süreci nasıl görünüyor? Birisi performans sergiliyorken olan şey nedir?
Temel Varsayımlar ve Bulgular	Bilişsel Yetenek Motivasyon Kişilik Mesleki Deneyim	İşin Özellikleri Rol Stres Faktörleri Durumsal kısıtlamalar	Eylem Süreci Faktörleri Uygun Hiyerarşik Seviye
Performans Gelişimi için Pratik Çıkarımlar	Eğitim Performans Seçimi İş Deneyimleri	İş Tasarımı	Hedef Düzenlemesi Davranış Değişikliği Eğitim İş Tasarımı Dönüt Vermek

Kaynak: Sabine Sonnentag ve Michael Frese, Performance Concepts and Performance Theory, *Psychological Managament of Individual Performance*, 2002, s. 9.

Çalışma ortamında performans, bireysel ve örgütsel olarak gerçekleşmektedir. Bireysel ve örgütsel performans, birbirleri üzerinde karşılıklı olarak etki etmektedirler. Bireysel performans ve örgütsel performansı sonuçlarla ilişkilendirebilmek için doğru şekilde tanımlamak gerekmektedir (Taştemur, 2018, s. 76). Performans kavramı genel olarak, belirlenen şartlara göre görevi yerine getirme düzeyi veya çalışanın belli bir zaman kesitinde görevini yerine getirme amacıyla elde ettiği sonuçlar şeklinde açıklanabilir (Bayram, 2006, s. 48).

Performans kavramı hem istenilen hedeflere ulaşma düzeyini hem de istenilen hedefe ulaşmak amacıyla yapılan etkinliklerin verimliliği kapsadığı söylenilebilir. Kişi, grup veya örgütlerin hedeflerine ulaşması, performanslarının optimum düzeyde olduğu anlamına gelmemektedir. Performansın başarılı olabilmesi için kaynakların etkin ve verimli kullanılması, hedeflerin gerçekleşme düzeyinin istenilen düzeyde olması gibi şartların da sağlanması gerekir (Özdemir, O., 2017). Bir organizasyonun

başarı ya da başarısızlığı aynı zamanda bireylerin verdiği katkı düzeyine de bağlıdır (Ramawickrama, Opatha ve PushpaKumari, 2017).

Performans ile ilgili birçok tanım yapmak mümkündür. Performans değerlendirme tanımları, benimsenen bakış açısına göre değişiklik gösterebilmektedir. Geleneksel bakış açısı hümanistik özellikler üzerinde dururken, çağdaş bakış açısı çalışanın işi başarma ölçütleri üzerinde durmuştur. Günümüzde hem geleneksel hem de çağdaş bakış açılarının sentezlenmesiyle çalışanların kişisel özellikleri ve iş başarısının ölçülebilir sonuçları üzerinde duran performans değerlendirme uygulamaları mevcuttur (Güngörmez, 2014, s. 33). Klasik yönetim yaklaşımlarının sadece örgütsel sonuçlara odaklanması ve insan faktörünü üretim sürecinin yalnızca fiziki bir boyutu olarak görmesi, örgütsel performansa ulaştırabilecek boyutların mekanik bir işlevle donanmasına sebep olmuştur. Modern yaklaşımlar ise çalışan performansı ve iş gören performansı gibi kavramlarla bireysel performansın, örgütsel başarıyı sağlamada önemli bir kavram haline dönüşmesinde faydalı olmuştur (Taştemur, 2018, s. 77).

2.3.2. İş Performansını Etkileyen Faktörler

Başkalarını motive etmek, onları istediğimiz yöne doğru hareket ettirmekle ilgilidir. Motivasyon, hedefe yönelik davranış olarak tanımlanabilir. İyi motive olmuş kişiler, açıkça tanımlanmış hedeflere sahip olanlardır ve bu hedeflere ulaşmayı beklerler. Kuruluşların motivasyonu sağlayabilmeleri için bireylere motivasyonlarını arttırabilecek ödüller, öğrenme ve büyüme fırsatları verilebilir (Armstrong, 2006).

Bireylerin performansında kısa dönemli değişiklikler ortaya çıkabilir. Bu değişiklikler yoğunluktan, stres durumundan, tükenmişlik, uzun çalışma saatlerinden kaynaklanıyor olabilmektedir. Bu faktörler, performansın azalmasına neden olabilmektedir (Kurt, 2013, s. 6). İnsanları etkili bir şekilde yönetebilmek için, nasıl etkilendiğini etkileyen faktörleri de anlamak gerekir. Bireyler rollerinin ne olduğunu ve kendilerinden ne beklendiği konusunda kararsız kaldıklarında özgüvenleri azalabilmektedir (Armstrong, 2006). Genel olarak yetenek, motivasyon, performansı kolaylaştıran veya engelleyen faktörler gibi durumlar performans farklılıklarına yol açabilmektedir (Jex ve Britt, 2014).

Bireysel performans, kişiyle ilgili görünse de esas itibariyle yönetim ve liderliğin uygulanış biçimi, örgüt iklimindeki algılanmasıyla da ilgilidir. Rasyonel ve modern bir yönetim süreci kurumda gerçekleşmiyorsa kişilerin (çalışan veya yönetici) performansının artmasına ilişkin çabaları fazla bir şey ifade etmeyecektir. Stratejilerin belirlenmesi, motivasyon, iletişim şekli, stres yönetimi, performans değerlendirme vb. yönetim unsurları arasında sayılabilir. Performans değerlendirme sürecinde, geleneksel değerlendirmeden ziyade örgütün ve bireyin performansını arttırabilmeyi baz alan tüm iş görenleri dikkate alan bir gerçeklik vardır. Böylece kurumda olan hem bireyler hem de yöneticiler bu durumda performanslarını net bir şekilde anlayacak, performansın artması için emek sarf edeceklerdir (Özmutaf, 2007). Yönetimin, alınacak kararlarda çalışanlarının fikirlerine önem vermesi de performansın artmasında önemli bir etkendir (Altun, 2019, s. 42).

İnsan Kaynakları Yönetimi, stratejik ve tutarlı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Uygun insan kaynakları geliştirilip uygulandığında firma performansı üzerinde önemli etki oluşturacaktır. Stratejik gözden geçirme, mevcut olan ve gelecekteki iş ve insan ihtiyaçlarının analizini yaparak strateji gereksinimlerini sistematik olarak değerlendirir. Stratejik bir inceleme, stratejiyi belirlemek için temel sağlayabilir. Böyle bir inceleme yaparken üç soru sorulmalıdır:

1. Şimdi neredeyiz?

2. Bir, iki veya üç yıl sonra nerede olmak istiyoruz?

3. Hedeflediğimiz yere nasıl gideceğiz? (Armstrong, 2006).

2.3.3. İş Performansının Önemi

Performans ve kuruluşların yönetiminde etkisi fazlaca olan performans yönetimi uygulamaları, örgütsel verimliliğe sağladığı faydalardan dolayı oldukça önemli hâle gelmiştir (Özer, 2009). İş performansı hem kuruluşlar hem de bireyler için son derece önemlidir. Bireysel iş performansı çalışanın davranışsal sonucu, çalışanın kurumuna karşı olumlu bir tutum sergilediğine de işaret etmektedir. İş performansı farklı disiplinlerde farklı şekilde tanımlanır ve ölçülür (Ramawickrama, vd., 2017). İş performansının doğru bir şekilde anlaşılmasında, önceden belirlenmiş hedeflerin

olması hem bireyler açısından hem de örgütler açısından birçok açıdan fayda sağlamaktadır (Chambers, 2016).

2.3.4. İş Performansı İle İlgili Modeller

İşgücünün üretkenliği örgütler açısından hayati önem taşıdığından dolayı iş performansı örgütsel davranışla ilgili birçok araştırmanın odağında yer almaktadır (Ajzen, 2011). Literatür incelendiğinde iş performansı ile ilgili çeşitli modeller bulunmaktadır. İş performansı ile ilgili modeller aşağıda verilmiştir.

Campbell vd. (1990) yaptıkları araştırmada iş performansının iki temel bileşeni olduğunu varsaymışlardır. Birincisi belli bir mesleğe/işe özgü bileşenlerden oluşup o mesleğe/işe ilişkin teknik yeterlikleri ve mesleğe ilişkin iş davranışlarını yansıtır. İkinci bileşen ise tüm meslek grupları için aynı şekilde tanımlanan ve mesleğe özgü olmayan bileşenler olarak açıklanmıştır.

Campbell, Mcloy, Oppler ve Sager (1993), iş performansının sekiz davranışsal boyutunu açıklamışlardır. Bunlar;

1. İşe özgü görev yeterliliği (bir çalışanın işine özgü görevleri ne düzeyde iyi yaptığı),

2. İşe özgü olmayan görev yeterliliği (çalışanın organizasyonuna özgü ancak işine özgü olmayan görevleri ne düzeyde yerine getirdiği),

3. Yazılı ve sözlü iletişim (çalışan bireyin yazma ve iletişim kurma becerisi),

4. Çaba gösterme (çalışanın işiyle ilgili azim göstermesi),

5. Kişisel disiplin (olumsuz davranışlardan kaçınmak, görevlerini yerine getirmek),

6. Ekip, meslektaş veya diğerlerinin performansını kolaylaştırma, arttırma (iyi bir ekip üyesi olmak, takım arkadaşlarının başarılı olmasına ne düzeyde fayda sağladığı),

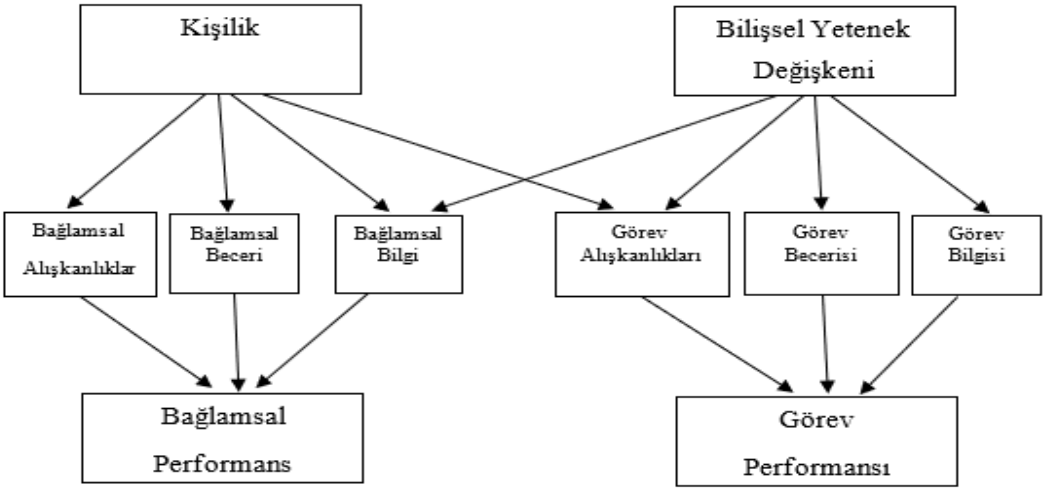
7. Denetim ve gözetim (denetlemek, yönlendirmek),

8. Yönetim ve idare (etkili şekilde organize etmek) şeklinde açıklanabilir.

Motowidlo, Borman ve Schmit (1997) ise iş performansını görev performansı ve bağlamsal performans olarak iki temel kategoride incelemişlerdir. Ortaya koydukları modelde kişilik değişkenlerinin ve bilişsel yetenek değişkenlerinin görev ve bağlamsal performans üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmışlardır. Teoride

bilişsel yeteneğin görev performansını; kişilik değişkeninin ise bağlamsal performansının daha iyi belirleyicisi olduğu varsayılmaktadır. Bilişsel yeteneğin en güçlü etkisi görev performansı olmakla beraber; bağlamsal performans üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Benzer şekilde, kişilik değişkenlerinin bağlamsal performans üzerinde en güçlü etkisi olmasına rağmen, bazı kişilik değişkenlerinin de görev performansı üzerinde bir etkisi bulunmaktadır.

Şekil 1: Görev ve Bağlamsal Performans Teorisi

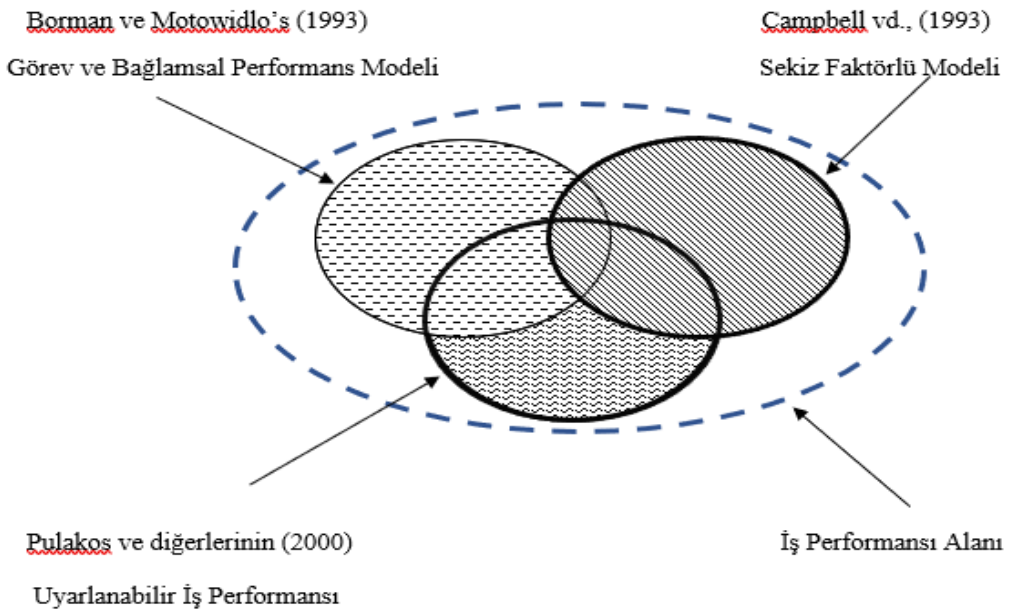


Kaynak: Motowildo, S. J., Borman, W. C., ve Schmit, M. J. A Theory of Individual Differences in Task and Contextual Performance, *Human Performance*, 1997, s. 79.

Allworth ve Hesketh (1999) yaptıkları araştırmada performansı görev, bağlamsal ve uyumsal olmak üzere üç şekilde incelemişlerdir. Uyumsal performans, iki temel açıdan oluşmaktadır. Bunlar, öğrenme ve problem çözme becerileriyle ilgili olan bilişsel unsur ile değişen iş veya görev gereksinimlerine uyumla ilgili olan bilişsel olmayan unsurdur. Bilişsel bileşen yeni öğrenmeleri ve problem odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanımını (değişim planlaması, değişimle ilgili bilgilere erişim, değişimle ilgili problemleri tahmin etme ve değişim ile ilgili problemleri çözme) ifade eder. Bilişsel olmayan bileşen ise kişinin değişimle ilgili başa çıkma yeteneğine ilişkin güven, değişime izin verme isteği, değişime direnç göstermeme, değişim için duygusal uyum gibi davranışları ifade eder.

Allworth ve Hesketh'e (1999) göre uyumsal performans, aynı zamanda iş talepleri farklılaştığında öğrenmeyi bir görevden bir başkasına aktarabilme kabiliyetidir.

Şekil 2: İş Performansı Modellerinin Birleştirilmiş Görünümü



Kaynak: Charlene K. Stokes, *Adaptive Performance: An Examination of Convergent and Predictive Validity*, Wright State University Doktora Tezi, Virginia, 2008, s. 30.

Şekil 4 incelendiğinde yukarıda verilen performans modellerinin özelliklerinin bir kısmının örtüştüğü anlaşılabilir (Stokes, 2008).

2.3.5. İş Performansının Boyutları

Performans, çok boyutlu bir kavramdır. En temel düzeyde, Borman ve Motowidlo (1993) görev ve bağlamsal performans şeklinde açıklamışlardır. Görev performansı, bir bireyin göreviyle ilgili gerçekleştirdiği faaliyetlere ilişkin yeterliliği belirtir. Organizasyonun "teknik çekirdeğine" katkıda bulunur. Bu katkı organizasyona hem doğrudan hem de dolaylı olarak etki eder. Bağlamsal performans ise sosyal ve psikolojik ortamı destekleyen iş arkadaşlarına yardım etme gibi davranışları ifade eder (Akt., Sonnentag ve Frese, 2002).

Bağlamsal performans kavramının önemi, organizasyonlarda gittikçe artmaktadır. Küresel rekabetten dolayı ekip bazlı kuruluşların daha fazla popüler hâle

gelmesi, çalışanların uyum yeteneği gibi nedenlerden dolayı önemi artmaktadır (Borman ve Motowidlo, 1997).

Bağlamsal performans, örgütsel performansa doğrudan faydası olmayan ancak örgütsel, sosyal ve psikolojik ortamı destekleyen davranışları ifade etmektedir. Bağlamsal performans, örgütte resmiyetin ötesinde yapılan faaliyetlerin niteliğini ve etkileşimi farklılaştıran, arttıran çalışan performansı şeklinde de açıklanabilir (Ekinci, 2018).

Bağlamsal performans, kişilerarası kolaylaştırıcılık ve işe adanma gibi unsurlarla da incelenebilir. Kişilerarası kolaylaştırıcılık, kişilerarası örgütsel hedefe katkıda bulunan başarı yönelimli davranışlardır. İşe adanma ise öz disiplinli davranışlara odaklanmadır. Kurallara uymak, çok çalışmak, iş yerinde bir sorunu çözme gibidir (Van Scotter ve Motowidlo, 1996).

İş performansı, örgütsel hedeflere katkı sunan veya örgütsel amaçlarla ilgili ölçülebilir eylemler, davranışlar ve çıktılar şeklinde de açıklanabilir (Viswesvaran ve Ones, 2000). Rol içi iş performansı, kişinin işinin gerektirdiği görevleri ne düzeyde yaptığı ile ilgidir. Görev iş performansı rol içi iş performansının mal, düşünce ve hizmet üretilmesiyle örgütün teknik yapısındaki bireysel yeterliliktir (Sevim, 2015, s. 70).

2.3.5.1. Bireysel Performans

Bireysel iş performansının tanımı, kavramsallaştırılması ve ölçümü ile ilgili literatürde fikir birliği sağlanamamıştır (Koopmans, vd., 2014). Kuruluşlar hedeflerine ulaşmak, uzmanlaştıkları alanla ilgili ürün ve hizmetleri sunmak ve rekabet avantajı elde etmek için yüksek performanslı bireylere ihtiyaç duyarlar. Bireysel performansın yüksek olması hem işe hem de organizasyona yansır. Performans hem davranışsal hem de sonuç yönünden oluşan çok boyutlu ve dinamik bir kavramdır (Sonnentag ve Frese, 2002).

Bireysel iş performansı, organizasyona sağladığı katkılardan dolayı önemi gittikçe artan konulardan biridir. Günlük işyerinde, bilim dünyasındaki birçok alanda, iş sağlığı, örgütsel psikoloji, yönetim ve ekonomi gibi alanlarda önem taşımaktadır (Koopmans, vd., 2014).

Bireysel performans zaman içinde değişebilir. Bir bireyin performansında ortaya çıkan farklılıklar: (1) Öğrenme süreçleri ve diğer uzun vadeli değişiklikler ve (2) geçici değişiklikler ile gerçekleşebilir (Sonnentag ve Frese, 2002).

Bireysel performansı oluşturan üç unsur bulunmaktadır. Bunlar odaklanma, yetkinlik ve adanma şeklinde sıralanabilir. Burada odaklanma, çalışanın ne yapacağını bilmesi; yetkinlik, çalışanın işini yapabilecek beceriye sahip olması; adanma ise kişinin fayda sağlamaya gönüllü olmasıdır (Paşa, 2007). Önemine ve popülerliğine rağmen, BİP'in (Bireysel İş Performansı) nasıl tanımlanacağı ve ölçüleceği konusunda çok az fikir birliği bulunmaktadır. Doğal olarak, BİP'i veya ilgili yapıları ölçmek için çok sayıda aracın var olduğu gözlenmektedir. BİP'in tanımlanması ve kavramsallaştırılması konusunda fikir birliği bulunmadığından, performansı veya ilgili yapıları ölçmek için çok sayıda araç bulunmaktadır. BİP, genel olarak iş etkinliği şeklinde açıklanır. Bireysel iş performansı, objektif performans verilerinin kullanılması veya çalışanların gözetmenleri, meslektaşları, çalışanları tarafından değerlendirilmesiyle de elde edilebilir (Aşkun, 2018).

2.3.5.2. Kurumsal Performans

Performans artışının olmasında, örgütteki bireyler önemli rol almaktadır. Örgütlerde çalışan kişilerin performansındaki yükselme, grup ve kurum performansına da pozitif şekilde yansıyacaktır (Özmutaf, 2007, s. 41).

Otley'e (1999) göre bir örgütün performansı çalışanların performansı, çevre, kültür, liderlik tarzı, organizasyon ortamı vb. faktörlerden etkilenmektedir. Örgütsel performans örgütün başarısını gösterdiği için önem taşır, kuruluşun belli dönem içerisinde belli faaliyetler ile ne kadar başarılı olduğunu da gösterir (Akt., Ramawickrama, vd., 2017).

Teknolojinin gelişmesi ve artan rekabet ile kurumlar, rakiplerine üstünlük sağlamak amacıyla var olan insan kaynağını elinde tutmak ve maksimum verimi sağlamaya çalışmalıdırlar (Yıldız, Dağdeviren ve Çetinyokuş, 2008).

Kurumsal performansın bir diğer boyutu insanlar arası ilişkileri kolaylaştırıcı davranışları belirtmesi, çalışan kişiler arasındaki iletişimin ve ilişkilerin iyileştirilmesi, uyum ve anlayışın olması ve çatışmaların yönetimi gibi kurumsal hedeflerdir (Paşa, 2007, s. 84).

Her örgütün, kendi yapısına göre farklı bir performans hedefi olabilir. Örneğin bir işletme için kârlılık oranı bir performans ölçütü olarak sayılabilirken, bir kamu kuruluşu için hiç önemli olmayabilir. Genel olarak kabul görmüş performans ölçütleri etkenlik, kalite, verimlilik, yenilik, çalışma yaşamının kalitesi, kârlılık ve bütçeye uygunluk şeklinde sıralanabilir (Akyüz, 2013).

Performans ölçümünde yapılan bazı yanlış uygulamalar, bazen kurum personelinin motivasyonunu düşürmekte, önemli olmayan bilgilerin toplanması ve bunların incelenmesi gibi süreçlerle zaman kaybına da neden olmaktadır. Performans ile ilgili kriterlerin belirlenmesinde, kurumla ilgili tüm departmanların ve bireylerin fikirleri alınmalıdır. İyi şekilde organize edilmemiş bir performans ölçüm sistemi, kurumun rekabet ortamına uyum sağlamamasına neden olmaktadır (Özer, 2009, s. 13).

Yöneticiler, çalışan bireylerden yapabileceklerinin en iyisini yapmaları beklentisinde olduklarını hissettirmelidirler. Çalışan bireylere, performansının artmasına olanak sağlayan sözel, yazılı vb. geri bildirimler vermek, yöneticinin temel sorumlulukları arasındadır (Akyüz, 2013).

2.3.6. İş Performansı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde iş performansı ile ilgili gerek yurt içinde gerek yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.6.1. İş Performansı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Korkmaz M. (2005), "Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, dönüşümsel liderliğin engellenme ve iyimserlik duyguları üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğunu elde etmiştir. Ayrıca engellenme ve iyimserlik duygularının performans üzerinde direkt bir etkiye sahip olduğunu, aynı zamanda engellenme ve iyimserlik duyguları dönüşümsel liderlik ile performans arasındaki ilişkide tam olarak aracılık rolüne etki ettiğini de tespit etmiştir. Dönüşümsel liderlik stilinin performans üzerindeki etkisinin anlamlı fakat dolaylı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çöl (2008), "Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri" konulu araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre algılanan güçlendirmenin anlam-yetkinlik, özerklik ve etki boyutlarının her biri işgören performansı ile

istatistiksel olarak anlamlı ilişki göstermiştir. İlgili boyutlardan anlam-yetkinlik boyutunun işgören performansının en güçlü belirleyicisi olduğunu elde etmiştir.

Hayrettin (2008), "Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Antalya'da Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir İnceleme" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda çalışanların genel örgütsel bağlılıkları ile genel iş performansları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki elde etmiştir. Ayrıca araştırmasında, çalışanların iş motivasyonları ile genel iş performansları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akyüz (2013), "Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Bağlılık ve İş Performansı Üzerindeki Etkisi: Öğretmenler Üzerine Ampirik Bir Çalışma" konulu bir araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırmada bayan öğretmenlerin prosedür ve etkileşim adaleti algılarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Lisans ve önlisans mezunu öğretmenlerin adalet algıları ve örgütsel bağlılıkları, yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin hem dağıtım hem de prosedür adaleti algılamalarının, kamuda çalışanlara göre daha yüksek olduğunu ve aynı zamanda örgütlerine daha bağlı olduklarını tespit etmiştir. Etkileşim adaleti ve dağıtım adaletinin örgütsel bağlılığı arttırdığını bununla birlikte etkileşimsel adaletin iş performansını az da olsa etkilediğini elde etmiştir.

Cerit (2012), "Lider Üye Etkileşimi İle Öğretmenlerin Performansları Arasındaki İlişki" konulu bir çalışması bulunmaktadır. Araştırma sonucunda, lider-üye etkileşimi ile sınıf öğretmenlerinin performansları arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu; lider-üye etkileşiminin sınıf öğretmenlerin performanslarının önemli bir açıklayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Doğruel (2013), "Yönetsel Değerlerin Önem Düzeyi İle İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bir araştırması bulunmaktadır. Araştırma sonucunda yönetsel değerlerin önem düzeyi ile iş performansı alt boyutları arasındaki ilişkide yönetsel değerlerin önem düzeyi ile karar, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki elde etmiştir. Planlama alt boyutu arasında ise düşük düzeyde pozitif ilişki tespit etmiştir.

Doğan (2014), "Örgütsel Adalet Algısı İle İş Performansı Arasındaki İlişki: Afyonkarahisar'da Beş Yıldızlı Termal Otel İşletmelerinde Bir Araştırma" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında örgütsel adalet ile iş performansı arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, örgütte hangi bölümde çalıştığı, hangi unvana sahip olduğu, aynı işletmede çalışma süresi, tecrübe gibi demografik değişkenler ile örgütsel adalet algısının ve iş performansının farklılaştığı bulgusunu da elde etmiştir.

Turgut, Tokmak ve Ateş (2015), "Lider-Üye Etkileşiminin İşgören Performansına Etkisinde Çalışanların Örgütsel Adalet Algılarının Rolü" konulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda; lider üye etkileşiminin örgütsel adalet boyutlarını (dağıtım, işlemsel, kişilerarası, bilgisel) ve işgören performansını, işlemsel, kişilerarası ve bilgisel adaletin de iş gören performansını anlamlı ve pozitif yönde etkilediği görülmüş, ayrıca işlemsel, kişilerarası ve bilgisel adaletin lider üye etkileşimi ile işgören performansı ilişkisinde tam aracılık rollerinin bulunduğunu elde etmişlerdir.

Alkış ve Güngörmez (2015), "Örgütsel Adalet Algısı İle Performans Arasındaki İlişki: Adıyaman İli Örneği" konulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda örgütsel adaletin cinsiyet, medeni durum, sendika üyelik durumu, yaş, öğrenim durumu, okuldaki hizmet süresi ve meslekteki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık göstermediğini; branş, aylık ücret, okuldaki öğretmen sayısı ve okul türüne göre farklılık gösterdiğini elde etmişlerdir. Ayrıca, örgütsel adalet ile performans arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Hatipoğlu ve Kavas (2016), "Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi" adlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda; velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında istatistiksel açıdan olumlu ilişkilerin olduğunu; olumsuz ve tenkit edici veli yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında ilişki olmadığını elde etmişlerdir. Velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının, öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz A. (2016), "Algılanan Örgütsel Destek Ortamında İş Stresi ve İş Yaşam Kalitesinin İş Performansı Üzerine Etkisinin Araştırılması: İstanbul'da Bulunan Beş

Yıldızlı Otellerde Çalışan Aşçılar Üzerine Bir Araştırma" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, algılanan örgütsel destek ve genel iş yaşam kalitesi ile iş ortamı, iş koşulları ve sağlanan hizmetler alt boyutlarının iş performansı ile pozitif yönlü ilişkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Özdemir, O. (2017), "Lider Desteği ve Örgütsel Adalet Algısının İş Performansına Etkisinde Kişi-Örgüt Uyumunun Aracılık Rolü: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda lider desteği ve örgütsel adalet algısının kişi-örgüt uyumu aracılığı ile çalışanların iş performansını pozitif ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ekinci (2018), "Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki" konulu bir araştırma yapmıştır. Lise öğretmenlerinin profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme görüşleri ile profesyonel öğrenme topluluğu ve bağlamsal performans görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans görüşleri arasında ve bağlamsal performans ile psikolojik sahiplenmenin bölgecilik dışındaki tüm alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu elde etmiştir.

Çınar (2019), "Kariyer ve Örgütsel Bağlılığın Çalışanların İş Performansı Üzerine Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama" konulu araştırmasında iş performansı ile kariyer bağlılığı ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde etmiştir.

2.3.6.2. İş Performansı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Adeyemi (2008), "Nijerya Ondo Eyaletindeki İlkokullarda Örgütsel İklim İle Öğretmenlerin İş Performansı: Analitik Bir Araştırma (Organisational Climate and Teachers' Job Performance in Primary Schools in Ondo State, Nigeria: An Analytical Survey)" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş performansı arasında önemli ilişki bulmuştur.

Hanif, Tariq ve Nadeem (2011) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin stresi ile iş performansı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulamışlardır.

McQuade (2013) yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin sosyal zekâsı ile öğretmenlerin sürekli gelişimi arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Elde ettiği bulguya göre hem öğretmenlere hem de okul müdürlerine göre sosyal zekâ eğitim liderliği ve öğretmenlerin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Araştırma sonucunda müdür, öğretmen, müfettiş ve yükseköğretim kurumlarına önerilerde bulunmuştur.

Selamat, Samsu ve Kamalu (2013) yaptıkları araştırmada, örgütsel iklim ve öğretmenlerin iş performansı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulmuşlardır.

Uzoechina ve Oguegbu (2015) yaptıkları çalışmada, dönüşümsel liderlik tarzı ile öğretmen iş performansı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu gibi bulgular elde etmişlerdir. Okul müdürünün tutum veya davranış kalıbının, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmede onları yönlendirirken kullandığı liderlik tarzının etkili olduğunu da araştırmalarında belirtmişlerdir.

Collie ve Martin (2017) yaptığı araştırmada, algılanan özerklik desteğinin öğretmenlerin uyum yeteneği ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve her iki yapının da öğretmenlerin refahı ve örgütsel bağlılığı ile pozitif yönde ilişkili olduğu gibi bulgular elde etmişlerdir.

Stellmach (2018) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin altı alt ölçekli yapıda (öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri, sorumlu karar verme, genel sosyal-duygusal etki) sosyal-duygusal zekânın kullanımı ile öğretmen ve müdür algıları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Çalışma ayrıca müdürlerin sosyal duygusal zekâ kullanımı ile okuldaki matematik, okuma ve katılım performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Oguntimehin, Kuewumi ve Adeyemi (2018) yaptıkları araştırmada; okul ikliminin, müdürlerin liderlik tarzının, öğretim kaynaklarının ve denetimin öğretmenlerin performansı üzerinde önemli etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

2.4. EĞİTİM KURUMLARINDA SOSYAL ZEKÂ VE İŞ PERFORMANSI

Yönetici, çalışanlarla beraber örgütün hedeflerine ulaşabilmesi amacıyla çalışan bireydir. Yöneticinin örgütün sınırlı kaynaklardan yararlanabilecek bilgiye ve insan faktörünü nitelikli çalışmaya yöneltecek beceriye sahip bir birey olması

beklenmektedir. Bu nedenle yönetici örgütte olumlu bir iklim oluşturarak insancıl ilişkilerin oluşmasını sağlayan, liderlik yeteneği ve kapasitesi ile donatılmış bir birey olmalıdır. Örgütte çalışan bireylere, önemli olduklarının hissettirilmesi ve verilecek kararlarda fikirlerinin alınması yönetimin örgütteki gücünü ifade etmektedir (Şen, 2018).

İşletmeler, rekabetin olduğu ve iş dünyasının sürekli farklılaşan çevresel şartlarında, bireyleri organizasyonun amaçlarına yönlendirebilecek liderlere gereksinim duyarlar. Bu bağlamda, liderlerin çalışanlara göstermiş olduğu tavır ve davranışlar üyelerin beklentilerine cevap verdiği sürece pozitif ilişkilerin oluşturulmasında rol oynamaktadır (Turgut, vd., 2015, s. 418).

Liderlikte sosyal-duygusal zekâ, son zamanlarda yapılan birçok araştırmanın odak noktası olmuştur (Stellmach, 2018, s. 139). İş ortamı saatten saate, günden güne, haftadan haftaya sürekli değişebilir ancak liderler bu değişimlere cevap verebilmelidir. Öğretmenler, lider olarak profesyonelce davranabilmelidirler. Bu bağlamda öğretmenler doğru kararı doğru zamanda vererek istedikleri sonuca ulaşırlar (Goleman, 2000).

Bhanthumnavin (2000) sosyal yönetici desteğini, yönetici ile çalışan arasında işteki motivasyonlarını geliştirmek amacıyla olan pozitif iş ilişkileri olarak tanımlamıştır. Bireysel iş performansını etkileyen bir diğer etken de algılanan sosyal destektir. Algılanan sosyal destekte ortaya çıkan değişimler bireyin işine ve performansına yönelik algısında da değişime sebep olur. Yüksek performans algısı örgütsel bağlılık, iş tatmini gibi sonuçları oluştururken; düşük performans algısı ise örgütsel sapma davranışı, işten ayrılma niyeti ya da işten ayrılma gibi sonuçlara neden olabilmektedir (Kurt, 2013, s. 6-7).

Toplumun mimarları niteliğinde olan öğretmenlerin çağın beklentilerine ve isteklerine cevap verecek şekilde yetişmeleri önemlidir (Yetim ve Göktaş, 2004, s. 542). Eğitimdeki temel amaçlardan biri de verimi arttırmaktır. Öğretmen ne düzeyde donanımlıysa eğitimde o düzeyde daha verimli olmaktadır. Bu bağlamda araştıran, sorgulayan, yeniliğe açık öğretmenler öğrencilerin yetişmesinde birçok açıdan etkili olacaktır (Azar, vd., 2006).

2.4.1. Eğitim Kurumlarında Sosyal Zekâ

Yönetim, insan ve diğer kaynakları verimli biçimde kullanarak kurumun hedeflerine etkili şekilde ulaşma sürecidir. Örgüt, bir yapıyı oluşturmak için tasarlanan eylemleri; yönetim ise bu yapıyı çalıştırmak için tasarlanan eylemleri belirtmektedir (Yılmaz, K., 2008). Okul yönetimi planlı faaliyetler ile eğitim programlarının yönetimini, öğrenci işlerinin yönetimini, insan kaynağının yönetimini, okul toplum ilişkisinin yönetimini de içerisinde barındırmaktadır (Özdemir, M., 2018). Okul yöneticileri, yönetim becerilerini kullanarak öğretmenlerin takım şeklinde çalışmasını sağlayabildiklerinde çağın ihtiyaçlarına uygun eğitim şartlarını sağlamış olacaklardır (Şekerci ve Aypay, 2009).

Liderlik özelliğine sahip bir yöneticinin, duyguların nasıl oluştuğu ve nasıl yönetilebileceği gibi konularda bilgi sahibi olması gerekir (Korkmaz, M., 2005). Çoklu zekâ bakış açısıyla planlanmış, öğrencilerin farklı zekâ türlerine ilişkin etkinlikleri kapsayan ders planlarının oluşturulmasıyla eğitimde verim daha da artacaktır. Böylece, gerçekleştirilen kazanımlarla kişinin özgüveni de artacaktır (Ayaydın, 2009).

Duygusal zekâsı gelişmiş çalışanların etrafındakileri hissettikleri, ilişkilerini daha iyi yönettikleri dolasıyla günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları daha hızlı çözdükleri ve daha başarılı oldukları bilinmektedir. Bir kurumda, duygusal zekâsı yüksek çalışanların ve liderlerin olması hem bu örgütün performansını hem de çalışanların iş performansını pozitif yönde etkilemektedir (Yalçın, 2017). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler, kendilerinin ve diğer bireylerin farkındadırlar (Mayer ve Salovey, 1993).

2.4.2.Eğitim Kurumlarında İş Performansı

Eğitim bireyin içerisinde yaşadığı bireysel, organizasyonel ve sosyal alanların bütünleşmesini sağlar. Kişinin var olan performansı ile hedeflenen performansı arasındaki farkın azalmasına katkı sağlar (Paşa, 2007, s. 93). İnsan kaynaklarını etkin biçimde yöneten örgütlerin, bunu başaramayanlara göre daha başarılı olmaları kaçınılmaz olacaktır (Özer, 2009).

Sürekli ve hızlı değişim, örgütler üzerinde uyum sağlamak ve yaratıcı olabilmek için büyük baskı oluşturmaktadır. Vizyonu doğrultusunda başarıya odaklanmış olan örgütler, ayakta durmayı başarabilmektedir. Etkili bir performans değerlendirme, çok yönlü geri bildirimlerin olduğu dinamik yapı ile gerçekleşir (Bayram, 2006).

Yönetici, çalışanlardan en yüksek performansın elde edilmesi için onların yeteneklerini yakından izlemelidir. Organizasyonlar, ayakta kalmak ve rekabetçi üstünlüklerini koruyabilmek amacıyla çalışanların bilgi ve becerilerini sürekli olarak arttırmalarına katkı sağlamalıdırlar (Paşa, 2007).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizleri, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada nicel araştırma deseni benimsenmiş, betimsel-ilişkisel araştırma modeli kullanılarak veriler elde edilmiştir. Betimsel araştırmalarda, araştırmaya katılan grubun belirli özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanması amaçlanır. Bu tür çalışmalar, veriler üzerinden bir bireyi veya bir grubu birçok özelliği açısından tanımlamaya çalışır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). İlişkisel (Korelasyonel) araştırmalar, en az iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ilişki varsa bu ilişkinin derecesinin ne olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalardır (Tekbıyık, 2014).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesindeki (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 8653 öğretmen ve 517 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu evrenden küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 66 okul müdürü ve 400 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma evreninin geniş olması, evrenin tümüne ulaşabilmenin güç olması ve ekonomik olmadığından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edecek grubun seçimi “küme örnekleme” yöntemi ile yapılmıştır. Küme örnekleme yönteminde, evren küme adı verilen gruplara ayrılır ve evreni oluşturan her bir küme örnekleme birimi olarak kabul edilir. Tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001).

2019-2020 Eğitim ve Öğretim yılı itibariyle Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesindeki (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürü ve öğretmen sayıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: İlçelere Göre Dağılım

İlçeler	Öğretmen Sayısı	Okul Müdürü Sayısı	Anketi Dolduran Öğretmen Sayısı	Anketi Dolduran Okul Müdürü Sayısı
Eyyübiye	3392	222	178	30
Haliliye	3658	215	148	25
Karaköprü	1603	80	108	20
Toplam	8653	517	434	75

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmî bilgilere göre, Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda 8653 öğretmen ve 517 okul müdürü görev yapmaktadır. Ölçeklerin geri dönüş oranlarının düşük olması ve hatalı doldurulma ihtimali göz önünde bulundurularak ölçekler katılımcılara yüz yüze uygulanmıştır. Bu hususlar göz önünde bulundurularak Tablo 4'te görüldüğü gibi Eyyübiye ilçesindeki 3392 öğretmenden 178 öğretmen, Haliliye ilçesindeki 3658 öğretmenden 148 öğretmen ve Karaköprü ilçesindeki 1603 öğretmenden 108 öğretmen olmak üzere toplam 434 öğretmene anket dağıtılmıştır. Eyyübiye ilçesindeki 222 okul müdüründen 30 okul müdürüne, Haliliye ilçesindeki 215 okul müdüründen 25 okul müdürüne ve Karaköprü ilçesindeki 80 okul müdüründen 20 okul müdürü olmak üzere toplam 75 okul müdürüne anket dağıtılmıştır. Ancak 9 okul müdürü ve 34 öğretmen ölçekleri eksik doldurduğu için veriler araştırma kapsamına alınmamış, 400 öğretmen ve 66 okul müdürünün verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekleri doldurmada gönüllülük esaslı olmasına rağmen eksik doldurulan ya da doldurulmayan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır.

3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Bu başlık altında Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesinde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) örneklemi oluşturan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin araştırma formundaki demografik bilgiler kısmında toplanan bilgilere (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan son eğitim programı, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet süresi ve görev yapılan okul türü) yer verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	12	18,2
Erkek	54	81,8
Toplam	66	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin cinsiyete göre dağılımının 12'sinin (%18,2) kadın, 54'ünün (%81,8) de erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş Grupları	**f**	**%**
31-35 Yaş	8	12,1
36-40 Yaş	13	19,7
41-45 Yaş	27	40,9
46-50 Yaş	9	13,6
51 ve Üzeri Yaş	9	13,6
Toplam	66	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin yaşlarına göre dağılımının; 31-35 yaş arasında 8 (%12,1) kişi, 36-40 yaş arasında 13 (%19,7) kişi, 41-45 yaş arasında 27 (%40,9) kişi, 46-50 yaş arasında 9 (%13,6) kişi, 51 ve üzeri yaş 9 (%13,6) kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Medeni Duruma Göre Dağılımı

Medeni Durumu	**f**	**%**
Bekâr	5	7,6
Evli	61	92,4
Toplam	66	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin 5'inin (%7,6) bekâr, 61'inin (%92,4) evli olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Mezun Olunan Son Eğitim Programına Göre Dağılımı

Mezun Olunan Son Eğitim Programı	f	%
Lisans	50	75,8
Yüksek Lisans	13	19,7
Doktora	3	4,5
Toplam	66	100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin mezun olunan son eğitim programına göre dağılımının; lisans mezunu 50 (%75,8) kişi, yüksek lisans mezunu 13 (%19,7) kişi ve doktora mezunu 3 (%4,5) kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 Yıl	0	0
6-10 Yıl	2	3
11-15 Yıl	27	40,9
16-20 Yıl	27	40,9
21 Yıl ve Üzeri	10	15,2
Toplam	66	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımının; 0-5 yıl arasında okul müdürü bulunmadığı, 6-10 yıl olan 2 (%3) kişi, 11-15 yıl olan 27 (%40,9) kişi, 16-20 yıl olan 27 (%40,9) kişi, 21 yıl ve üzeri olan 10 (%15,2) kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi	f	%
0-5 Yıl	66	100
6-10 Yıl	0	0
11-15 Yıl	0	0
16-20 Yıl	0	0
21 Yıl ve Üzeri	0	0
Toplam	66	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin bulunduğu okuldaki hizmet süresine göre dağılımında 0-5 yıl olan 66 (%100) okul müdürü olduğu görülmektedir. Bunun nedeni; okul müdürlüğü yapan kişilerin bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda dört yıllık görev süresini dolduran müdürlerin isteğe bağlı, aynı ya da farklı eğitim kurumlarına bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda sekiz yıllık görev süresini dolduran müdürlerin ise farklı eğitim kurumlarına müdür olarak yeniden görevlendirilmeleri (MEB, 2018) olabilir.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	**f**	**%**
İlkokul	27	40,9
Ortaokul	39	59,1
Toplam	66	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin okul türüne göre dağılımının; ilkokulda görev yapan 27 (%40,9) kişi, ortaokulda görev yapan 39 (%59,1) kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	252	63
Erkek	148	37
Toplam	400	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımının 252'sinin (%63) kadın, 148'inin (%37) de erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş Grupları	**f**	**%**
25 Yaş Altı	58	14,5
25-30 Yaş	180	45
31-35 Yaş	88	22
36-40 Yaş	44	11
41-45 Yaş	16	4
46-50 Yaş	11	2,8
51 ve Üzeri Yaş	3	0,8
Toplam	400	100

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımının; 25 yaş altı 58 (%14,5) kişi, 25-30 yaş arasında 180 (%45) kişi, 31-35 yaş arasında 88 (%22) kişi, 36-40 yaş arasında 44 (%11) kişi, 41-45 yaş arasında 16 (%4) kişi, 46-50 yaş arasında 11 (%2,8) kişi, 51 ve üzeri yaş 3 (%0,8) kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımı

Medeni Durumu	**f**	**%**
Bekâr	195	48,8
Evli	205	51,2
Toplam	400	100

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 195'inin (%48,8) bekâr, 205'inin (%51,2) evli olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olunan Son Eğitim Programına Göre Dağılımı

Mezun Olunan Son Eğitim Programı	**f**	**%**
Önlisans	5	1,3
Lisans	360	90
Yüksek Lisans	30	7,5
Doktora	5	1,3
Toplam	400	100

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan son eğitim programına göre dağılımının; önlisans mezunu 5 (%1,3) kişi, lisans mezunu 360 (%90) kişi, yüksek lisans mezunu 30 (%7,5) kişi, doktora mezunu 5 (%1,3) kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	**f**	**%**
0-5 Yıl	196	49
6-10 Yıl	132	33
11-15 Yıl	44	11
16-20 Yıl	16	4
21 Yıl ve Üzeri	12	3
Toplam	400	100

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımının; 0-5 yıl olan 196 (%49) kişi, 6-10 yıl olan 132 (%33) kişi, 11-15 yıl olan 44 (%11) kişi, 16-20 yıl olan 16 (%4), 21 yıl ve üzeri olan 12 (%3) kişi olduğu görülmektedir. 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin fazla olması Şanlıurfa ilinin özellikle ilçelerinde yeni atanan öğretmenlerin çoğunlukla olmasından dolayı kaynaklanmış olabilir.

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	**f**	**%**
0-5 Yıl	286	71,5
6-10 Yıl	84	21
11-15 Yıl	26	6,5
16-20 Yıl	2	0,5
21 Yıl ve Üzeri	2	0,5
Toplam	400	100

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresine göre dağılımının; 0-5 yıl olan 286 (%71,5) kişi, 6-10 yıl olan 84 (%21) kişi, 11-15 yıl olan 26 (%6,5) kişi, 16-20 yıl olan 2 (%0,5) kişi, 21 yıl ve üzeri 2 (%0,5) kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	**f**	**%**
İlkokul	140	35
Ortaokul	260	65
Toplam	400	100

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre dağılımının; ilkokulda görev yapan 140 (%35) kişi, ortaokulda görev yapan 260 (%65) kişi olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu (Ek 1), Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (Ek 2), Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (Ek 3) ve Performans Ölçeği (Ek 4) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda katılımcılara; yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan son eğitim programı, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet süresi ve görev yapılan okul türü soruları yer almaktadır.

3.3.2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (Tromso Social Intelligence Scale-TSIS) 2001 yılında Silvera, Martinussen ve Dahl tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği, Türkçeye Doğan ve Çetin (2009) tercüme etmişlerdir. Sosyal Zekâ Ölçeği, sosyal zekâ düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmış kendini tanımlama (self-report) biçiminde olan bir ölçektir.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği, 21 maddeden oluşmaktadır. Sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) ölçeği geliştirme aşamalarının sonucunda sosyal bilgi sürecinin 7, sosyal becerinin 7 ve sosyal farkındalık boyutunun 7 maddeden oluştuğunu belirtmişlerdir. Ölçek beşli likert formatındadır. Kodlamalar; 1: Hiç Uygun Değil, 2: Uygun Değil, 3: Biraz Uygun, 4: Uygun, 5: Tamamen Uygun şeklindedir. Ölçekten alınan düşük puanlar düşük sosyal zekâya, yüksek puanlar ise yüksek sosyal zekâya işaret etmektedir.

Silvera vd. (2001) tarafından yapılan araştırmada geçerlikle ilgili olarak ölçeğin orijinalinde uzman kanısına başvurulmuş, yapı geçerliği yapılmış ve benzer ölçekler geçerliği uygulanmıştır. Madde havuzunda bulunan 103 madde içerisinden faktör yükü 0,45'ten büyük ve korelasyonu .30 olan 21 madde seçilmiştir. Silvera vd. (2001) sonuçları açımlayıcı faktör analizi ile incelediklerinde faktör yüklerine bakarak 21 madde elde etmişlerdir. Bu 21 ifade toplam varyansın %51'ini açıklamıştır. Bu faktörleri sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olarak isimlendirmişlerdir. Bu üç boyutun iç tutarlılığını belirlemede cronbach alpha katsayılarını incelemiş; sosyal bilgi süreci (α=0,81), sosyal beceri (α=0,86) ve sosyal

farkındalık (α=0,79) olarak elde etmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizi de yaptıktan sonra ölçeğin sosyal zekâyı açıklamada kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir.

TSZÖ'nün Türkiye'de yapılan güvenirlik çalışmaları Doğan ve Çetin (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasında güvenirlik ile ilgili olarak iç tutarlılık, testin tekrarı ve test yarılama yöntemleriyle ayrı ayrı incelemişlerdir. Geçerlik ile ilgili olarak yapı geçerliği, kapsam geçerliği ve benzer ölçekler geçerliğini ayrı ayrı yapmışlardır.

Tablo 19: TSZÖ'nün İç Tutarlılık, Test Tekrar Test ve Test Yarılama Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	**İç Tutarlılık (Cronbach Alpha)**	**Test Tekrar Test**	**Test Yarılama**
Sosyal Bilgi Süreci	0,77	0,68	0,76
Sosyal Beceri	0,84	0,81	0,83
Sosyal Farkındalık	0,67	0,95	0,71
Ölçeğin Geneli	0,83	0,80	0,75

Kaynak: Tayfun Doğan ve Bayram Çetin, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Türkçe Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 9(2), 2009, s. 700.

Tablo 19'da görüldüğü gibi ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı 0,83; test tekrar test sonucu 0,80; test yarılama sonucu 0,75 olarak bulunmuştur. Doğan ve Çetin (2009) yaptıkları araştırmada cronbach alpha katsayılarının; sosyal bilgi süreci (α=0,77), sosyal beceri (α=0,84), sosyal farkındalık (α=0,67) ve ölçeğin geneli (α=0,83) için iç tutarlığa sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nde yer alan maddelerin bir kısmı ters kodlanmıştır. Bazı maddelerin ters kodlanmasının sebebi, yüksek puan alan olumsuz değerlendirme içeren maddelerin ölçeğin toplam puanının artması ile ortaya çıkacak ölçek sonucunun yanlış yorumlanmasını engellemektir. Örneğin "Diğer insanların yaptıklarıma verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır" maddesine verilen en yüksek puan olan 5 (Tamamen Uygun) bireyin kendi sosyal zekâ algısına yönelik olumsuz değerlendirmeyi belirtmektedir. Bundan dolayı ölçekten elde edilen sonuçların doğru

değerlendirilebilmesi için toplam puana en düşük düzeyde (1 puan olarak) yansımalıdır. Tablo 20'de ölçeğin ters kodlanan maddeleri verilmiştir.

Tablo 20: TSZÖ Ters Kodlanan Maddeler

S2	Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hissederim.
S4	Tanımadığım diğer insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissederim.
S5	İnsanlar yaptıkları şeylerle beni sık sık şaşırtırlar.
S8	İnsanlar açıklama yapmama fırsat vermeden bana kızarlar.
S11	Ne düşündüğünü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.
S12	Başka insanlarla geçinebilmekte zorlanırım.
S13	İnsanları tahmin edilemez bulurum.
S15	Başkalarını iyice tanımam uzun zaman alır.
S16	Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.
S20	Başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çekerim.
S21	Diğer insanların yaptıklarıma verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır.

3.3.3. Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (ÖAGTSZÖ)

Bu ölçek, okul müdürlerine dağıtılan Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'ndeki maddelerin revize edilmesiyle oluşturulmuştur. Okul müdürlerinin sosyal zekâ durumlarının değerlendirilmesinde öğretmen görüşlerinin alınmasının daha objektif olacağı varsayılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal zekâ durumlarını kendi algılarına göre değerlendirmişlerdir. Örneğin, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği soru formunda: "Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim" olan madde öğretmenlere dağıtılan soru formunda: "Okul müdürüm, farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitir" biçiminde yer almaktadır.

Ölçek; sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert formatındadır. Kodlamalar; 1: Hiç Uygun Değil, 2: Uygun Değil, 3: Biraz Uygun, 4: Uygun, 5: Tamamen Uygun şeklindedir. Ölçekten alınan düşük puanlar düşük sosyal zekâya, yüksek puanlar ise yüksek sosyal zekâya işaret etmektedir. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nde olduğu gibi bu ölçekte de

yer alan bazı maddeler ters kodlanmıştır. Tablo 21'de ölçeğin ters kodlanan maddeleri verilmiştir.

Tablo 21: ÖAGTSZÖ Ters Kodlanan Maddeler

S2	Okul müdürüm, çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hisseder.
S4	Okul müdürüm, tanımadığı yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hisseder.
S5	Diğer insanların yaptıkları şeyler okul müdürümü sık sık şaşırtır.
S8	İnsanlar açıklama yapmasına fırsat vermeden okul müdürüme kızarlar.
S11	Ne düşündüğünü söylediğinde insanlar genellikle okul müdürümden rahatsız olmuş veya ona kızmış gibi görünürler.
S12	Okul müdürüm, başka insanlarla geçinebilmekte zorlanır.
S13	Okul müdürüm, insanları tahmin edilemez bulur.
S15	Okul müdürümün, başkalarını iyice tanıması uzun zaman alır.
S16	Okul müdürüm, farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitir.
S20	Okul müdürüm, başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çeker.
S21	Okul müdürümün yaptıklarına diğer insanların verdikleri tepkiler onu çoğunlukla şaşırtır.

Silvera vd. (2001), geliştirdikleri Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'ni kullanarak yaptıkları ilk araştırmada sosyal zekânın yaş ve cinsiyet değişkeni ile ilişkisini incelemiş, sosyal zekânın yaş ve cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini bulgulamışlardır. İtalya'da Gini (2006), Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini 320 İtalyan gencinin katıldığı sosyal zekâ araştırmasında sınamış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin kullanıldığı bazı araştırmalar incelendiğinde, cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının yüksek ve güvenilir olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmalar; Silvera vd. (2001) cinsiyet ve yaş değişkeninden üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyinin etkilenip etkilenmediğini araştırdıkları çalışma, Gini'nin (2006) İtalyan gençlerin sosyal zekâ düzeylerini ölçtüğü çalışmadır. Her iki çalışmada da örneklemi üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Silvera vd. (2001) yaptıkları çalışmada güvenirlik ile ilgili ölçeğin alt boyutlarında cronbach alpha katsayısını inceleyip sosyal bilgi süreci 0,81; sosyal beceri 0,86 ve sosyal farkındalık 0,79 olarak iç tutarlılığa sahip olduğunu tespit

etmişlerdir. Doğan ve Çetin (2009) yaptıkları çalışmada cronbach alpha katsayısını inceleyip sosyal bilgi süreci 0,77; sosyal beceri 0,84; sosyal farkındalık 0,67 ve ölçeğin geneli için 0,83 olarak iç tutarlılığa sahip olduğunu elde etmişlerdir. Bu araştırmada da revize edilen ölçekle ilgili faktör analizi yapılıp faktörlerin üç alt boyutta ayrıştığı gözlemlenmiş ve iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.3.4. Performans Ölçeği (PÖ)

Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilen ve Çöl (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan 4 maddelik ölçek ile Güngörmez (2014) tarafından eklenip geliştirilen 9 maddelik ölçek kullanılmıştır. Güngörmez (2014) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, Çöl (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan 4 maddelik ölçek ile birleştirilip toplamda 13 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Performans Ölçeği, bireysel performans ve kurumsal performans olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bireysel performans alt boyutu 4 maddeden, kurumsal performans alt boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi formatındadır. Kodlamalar; 1: Hiç Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Bazen, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Araştırmada kullanılan her üç ölçeğin (Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği, Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve Performans Ölçeği) güvenirlik analizi, iç tutarlılık cronbach alpha katsayısının hesaplanmasıyla yapılmıştır. Kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi'nde yorumlanmasının kolaylığı ve kullanım sıklığından dolayı varimax rotasyonu kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ile incelenmiştir. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin KMO katsayısı, Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin KMO katsayısı ve Performans Ölçeği'nin KMO katsayısı hesaplanmış ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin cronbach alpha katsayısı 0,85; Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin cronbach alpha katsayısı 0,93 ve Performans Ölçeği'nin cronbach alpha katsayısı 0,87 olarak hesaplandığından

ölçeklerin güvenilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nde açıklanan varyans değeri %53,2 Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nde açıklanan varyans değeri %65,18 ve Performans Ölçeği'nde açıklanan varyans değeri %55,86 olarak elde edilmiştir. Bu araştırmada her üç ölçek için de DFA yapılmıştır. Her üç ölçeğin DFA'sı sırasında Ki-Kare uyum testleri (Chi-Square Goodness), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-normed Fit Index, NNFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), yaklaşık hataların ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error Of Approximation, RMSEA) incelenmiştir. George ve Mallery'a (2003) göre cronbach alpha değerinin >0,9 olması mükemmel; >0,8 olması iyi iç tutarlığa sahip olduğuna işaret etmektedir. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği, Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve Performas Ölçeği'ne ait faktör analizi ve güvenirlik sonuçları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçmeye çalışan değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi minimum sayıda boyutla açıklamaya çalışan tekniğe verilen genel isimdir. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi olmak üzere iki tür faktör analizi yaklaşımı bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Faktör yükü, bir madde aracılığıyla ölçülmeye çalışılan özelliğin, içinde bulunduğu faktör ile arasındaki ilişkidir (Can, 2018, s. 316).

Tablo 22: TSZÖ'ye İlişkin Alt Boyutlarda Cronbach Alpha Katsayısı Değerleri

Alt Boyutlar	α	Madde Sayısı
Sosyal Bilgi Süreci	0,806	7
Sosyal Beceri	0,800	6
Sosyal Farkındalık	0,818	7
Ölçeğin Geneli	0,850	20

Faktör analizinden önce araştırmanın güvenirliğini belirlemek için her bir ölçüme güvenirlik analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyal bilgi süreci alt boyutunda cronbach alpha değeri 0,806; sosyal beceri alt boyutunda cronbach alpha

değeri 0,800; sosyal farkındalık alt boyutunda cronbach alpha değeri 0,818 ve ölçeğin genelinde cronbach alpha değeri 0,850 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda hem alt boyutları için hem de ölçeğin geneli için iyi iç tutarlılığa sahip olduğunu söylemek mümkündür.

3.4.1.1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Öncelikle veri setinin faktör analizi için uygunluğu kontrol edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. KMO'nun 0,60'tan yüksek çıkması ve Barlett Küresellik Testi'nin anlamlı çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 136). Yapılan faktör analizi ve güvenirlik analizi sonucunda, KMO değeri 0,728 olduğundan örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için sonucun ideal olduğu yorumu yapılabilir. Barlett Küresellik Testi'nin sonucunda (χ^2=212,394; p=0,00) elde edilen p değeri 0,05'ten küçük olduğu için test sonucu anlamlıdır. Bu değerler çerçevesinde, 21 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23: TSZÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
Sosyal Bilgi Süreci		2,769	17,902	17,902
S1	0,702			
S3	0,685			
S6	0,780			
S9	0,545			
S14	0,667			
S17	0,402			
S19	0,551			
Sosyal Beceri		2,097	16,255	34,157
S4	0,592			
S7	0,786			
S10	0,699			
S12	0,497			
S18	0,696			
S20	0,466			

Sosyal Farkındalık		5,738	18,863	53,2
S2	0,615			
S5	0,797			
S8	0,542			
S11	0,805			
S13	0,526			
S16	0,807			
S21	0,734			
Tüm İfadeler için Cronbach Alpha				0,85
Toplam Açıklanan Varyans				53,2
KMO				0,728
Bartlett Küresellik Testi			χ^2=212,394	sig: 0,000

Sosyal ve eğitim bilimlerinde toplam açıklanan varyans genellikle %50-60 olmaktadır (Yong ve Pearce, 2013; Akt., Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 377). Yürütülen ilk analizde veri setine herhangi bir faktör sınırlaması getirilmemiştir. Bu adım sonrasında üç boyuttan oluşan toplam varyansın %50,714'ünü açıkladığı görülmüştür. Yapılan faktör analizlerinde birden fazla faktörle ilişkisi olan ifadeler olabilir, bu ifadeler birden fazla yapıyı ölçüyor gibi göründüklerinden dolayı binişik (çakışık) maddelerdir. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonraki en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. İki yük değeri arasındaki farkın en az 0,1 olması önerilir (Büyüköztürk, 2019 s. 135). Bu bağlamda 15 no'lu ifade hem binişik olduğu için hem de faktör yük değeri düşük olduğundan dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görmek amacıyla orthogonal döndürme yöntemlerinden varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve faktör yükleri incelenmiştir. Bu doğrultuda iki ayrı faktöre de yük veren ve aradaki farkın 0,10'dan az olan 15 no'lu madde ölçekten çıkarıldıktan sonra kalan 20 madde üzerinde tekrar faktör analizi işlemi yapılmıştır. Ölçeğin analizi sırasında ölçekten çıkarılması uygun görülen 15 no'lu ifade: "Başkalarını iyice tanımam uzun zaman alır" maddesidir. Tekrarlanan analiz neticesinde üç boyutun toplam varyansın %53,2'sini açıkladığı, analize üç boyut ve 20 madde ile devam edilmesi uygun bulunmuştur.

Açıklanan varyans incelendiğinde toplam üç faktörün olduğu saptanmıştır. İlk faktör olan "Sosyal Bilgi Süreci" toplam varyansın %17,90'ını, ikinci faktör olan "Sosyal Beceri" toplam varyansın %16,25'ini, üçüncü faktör olan "Sosyal Farkındalık" toplam varyansın %18,86'sını açıklamaktadır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans %53,2'dir. Tablo 23'e göre ölçeği oluşturan faktörlerin hesaplanan özdeğerleri birinci faktörde 2,769; ikinci faktörde 2,097 ve üçüncü faktörde 5,738 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan tüm maddelerin güvenirliğine bakıldığında cronbach alpha 0,85 olduğundan iç tutarlılığa sahiptir.

Sosyal Zekâ Ölçeği'nde yer alan 20 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Araştırmada açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen faktörler literatürle uyumlu şekilde; sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olarak isimlendirilmiştir. Yapılan geçerlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin okul müdürleri için de kullanılabileceği sonucu elde edilmiştir.

3.4.1.2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırma verilerinin test edilmesinde kovaryans matrisi ile en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Ölçüm modellerinin doğrulanıp doğrulanmadığı χ^2/df, CFI, NNFI(TLI), IFI, RMSEA uyum indeksleri ile incelenmiştir.

Şekil 3: TSZÖ Path Diyagramı



Kline (2009) faktör yük değerlerini değerlendirirken <,10 değerlerin küçük; ,30'a yakın değerlerin orta; >,50 değerlerin ise yüksek düzey olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Öte yandan, R^2 değerlerini yorumlarken ise ,10 ve üzeri değerlerin orta; >,30 değerlerin ise yüksek düzey olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir (Akt., Limon, 2019, s. 188).

Maddelerin faktör yükleri .31 (S8) ile .93 (S16) arasında değişmektedir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2) .13 (S2) ile .87 (S16) arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 20 ifadeye ait model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadıkları görülmüştür. Uyum indekslerinin yeterli seviyeye ulaşabilmesi için maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak model üzerinde bazı modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işlemleri sırasında maddelerin teorik uyumuna ve buna bağlı olarak başlangıç modelinde aynı alt boyutta olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Modifikasyon işlemleri sonucunda elde edilen modele ait değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Modifikasyon önerilerine göre madde 11 (Ne düşündüğünü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler) ile madde 21 (Diğer insanların yaptıklarıma verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır) arasına ve madde 2 (Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hissederim) ile madde 8 (İnsanlar açıklama yapmama fırsat vermeden bana kızarlar) arasına eklenecek hata kovaryansının Ki-Kare üzerinde iyileşmeye yol olacağı görülmüştür. Hata kovaryansı eklenecek maddelerin içerik bakımından birbirlerine benzer nitelikte oldukları görülmüş ve ilgili maddeler arasına hata kovaryansları eklenip ölçüm modeli tekrardan test edilmiştir.

Tablo 24: TSZÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği Değerleri				
χ^2/df	**CFI**	**NNFI**	**IFI**	**RMSEA**
1,287	0,907	0,90	0,912	0,066

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ölçüm modeli üzerinde modifikasyon önerilerine bağlı olarak yapılan iki modifikasyondan sonra elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare (χ^2=212,394; N=66; p=0,00) anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan analize göre χ^2=212,394; df=165; χ^2/df=1,287; CFI=0,907; TLI(NNFI)= 0,90; IFI=0,912 ve RMSEA=0,066 olarak bulunmuştur.

χ^2/df<2 ise mükemmel uyumu; χ^2/df<3 ise kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir(Kelloway,1998; Akt., Aytaç ve Öngen, 2012 s. 17). Bir başka araştırmada ise χ^2/df <3 olması iyi uyumu; χ^2/df <5 olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. IFI değerinin 0,95≤ IFI ≤1 olması iyi uyumu, 0,90≤ IFI ≤0,95 olması kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Dursun ve Kocagöz, 2010).

CFI, "0" ile "1" arasında bir değer alır. CFI değeri "1"e yaklaştıkça modelin daha iyi uyum sağladığı kabul edilmektedir. 0,90 ve üzerindeki değerler iyi uyum olarak kabul edilmektedir. NNFI, "0" ile "1" arasında bir değer alır. 0,95 ve üzeri mükemmel uyumu, 0,90 ve 0,94 arası değerler kabul edilebilir uyumu belirtmektedir. RMSEA değerinin 0,05'e eşit ya da daha küçük olan değerler mükemmel uyumu; 0,08 ve altındaki değerler ise kabul edilir değerler olarak sayılmaktadır (Sümer, 2000).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda okul müdürlerinin kendi değerlendirmelerine göre sosyal zekâ düzeylerinin ölçüldüğü Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nde üç boyutta toplanan maddeler hem faktör yükleri hem de standartlaştırılmış değerler açısından ölçeğin başarılı olduğunu ve ölçekteki maddelerin üç boyutu açıkladığını doğrulamıştır. Sonuç olarak elde edilen uyum indeksleri, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin madde istatistiklerinin alanyazında aranan ölçütleri karşıladığı ve ölçeğin faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

Silvera vd. (2001), çalışmalarının tartışma bölümünde geliştirdikleri ölçeğin sosyal zekâyı ölçmede önemli olduğunu, ancak ölçekle ilgili bazı konuların göz önünde bulundurulmasını belirtmişlerdir. Silvera vd. (2001) göre üniversite öğrencilerinin kendi aralarında kullandıkları sembol ve kalıplar yetişkinlerinkinden farklıdır. Bu sebeple geliştirdikleri sosyal zekâ ölçeğinin geçerliğinin yetişkinler üzerinde de sınanmasını belirtmişlerdir. Bu araştırmada, örneklemi üniversite öğrencileri oluşturmayıp yetişkinler oluşturmaktadır. Faktör analizi sonucunda

maddelerin çıkarılması, ölçeğin yetişkin popülasyonunda kullanılıyor olmasından kaynaklanmış olabilir.

3.4.2. Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu başlık altında ÖAGTSZÖ'ye ilişkin faktör analizi ve güvenilirlikle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu ölçek, okul müdürlerine dağıtılan Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'ndeki maddelerin revize edilmesiyle oluşturulmuştur. Okul müdürlerinin sosyal zekâ durumlarının değerlendirilmesinde öğretmen görüşlerinin alınmasının daha objektif olacağı varsayılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal zekâ durumlarını kendi algılarına göre değerlendirmişlerdir.

Tablo 25: ÖAGTSZÖ'ye İlişkin Alt Boyutlarda Cronbach Alpha Katsayısı Değerleri

Alt Boyutlar	**α**	**Madde Sayısı**
Sosyal Bilgi Süreci	0,917	7
Sosyal Beceri	0,879	5
Sosyal Farkındalık	0,865	7
Ölçeğin Geneli	0,930	19

Faktör analizinden önce araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla her bir ölçüme güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyal bilgi süreci alt boyutunda cronbach alpha değeri 0,917; sosyal beceri alt boyutunda cronbach alpha değeri 0,879; sosyal farkındalık alt boyutunda cronbach alpha değeri 0,865 ve ölçeğin genelinde cronbach alpha değeri 0,930 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda hem alt boyutları için hem de ölçeğin geneli için iç tutarlılığa sahip olduğunu söylemek mümkündür.

3.4.2.1. Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğu kontrol edilmiştir. Yapılan faktör analizi ve güvenirlik analizi sonucunda, KMO değeri 0,912 olduğundan örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için sonucun ideal olduğu yorumu yapılabilir. Barlett Küresellik Testi'nin sonucunda (χ^2=5342,726; p=0,00) elde edilen

p değeri 0,05'ten küçük olduğu için test sonucu anlamlıdır. Bu değerler çerçevesinde, 21 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 26: ÖAGTSZÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	**Faktör Yükleri**	**Özdeğer**	**Açıklanan Varyans**	**Toplam Varyans**
Sosyal Bilgi Süreci		8,58	25,907	25,907
S1	0,754			
S3	0,812			
S6	0,747			
S9	0,746			
S14	0,755			
S17	0,806			
S19	0,772			
Sosyal Beceri		1,678	19,532	45,439
S4	0,709			
S10	0,693			
S12	0,832			
S18	0,763			
S20	0,810			
Sosyal Farkındalık		2,123	19,741	65,180
S2	0,641			
S5	0,758			
S8	0,497			
S11	0,520			
S13	0,800			
S16	0,549			
S21	0,853			
Tüm İfadeler için Cronbach Alpha				0,93
Toplam Açıklanan Varyans				65,180
KMO				0,912
Bartlett Küresellik Testi			χ^2=5342,726	sig: 0,000

Tablo 26 incelendiğinde 7 ve 15 no'lu maddeler hem binişik olduğu için hem de faktör yük değeri düşük olduğundan dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görmek amacıyla faktör yükleri incelenmiştir. Bu doğrultuda iki ayrı faktöre de yük veren ve bu yük değeri 0,10'dan az olan 7 ve 15 no'lu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra kalan 19 madde üzerinde tekrar faktör analizi işlemi yapılmıştır. Böylelikle ölçek 19 maddeye inmiştir. Ölçeğin analizi sırasında ölçekten çıkarılması uygun görülen 7 no'lu madde: "Okul müdürüm, sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlar" ve 15 no'lu madde: "Okul müdürümün, başkalarını iyice tanıması uzun zaman alır" ifadeleridir.

Açıklanan varyans incelendiğinde toplam üç faktörün olduğu saptanmıştır. İlk faktör olan "Sosyal Bilgi Süreci" toplam varyansın %25,90'ını, ikinci faktör olan "Sosyal Beceri" toplam varyansın %19,53'ünü, üçüncü faktör olan "Sosyal Farkındalık" toplam varyansın %19,741'ini açıklamaktadır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans %65,180'dir. Tablo 26'ya göre ölçeği oluşturan faktörlerin hesaplanan özdeğerleri birinci faktörde 8,58; ikinci faktörde 1,678 ve üçüncü faktörde 2,123 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan tüm maddelerin güvenirliğine bakıldığında cronbach alpha katsayısı 0,93 olduğundan iç tutarlılığa sahiptir. Yapılan faktör analizi sonucunda 19 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Araştırmada açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen faktörler, literatürle uyumlu şekilde; sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olarak isimlendirilmiştir.

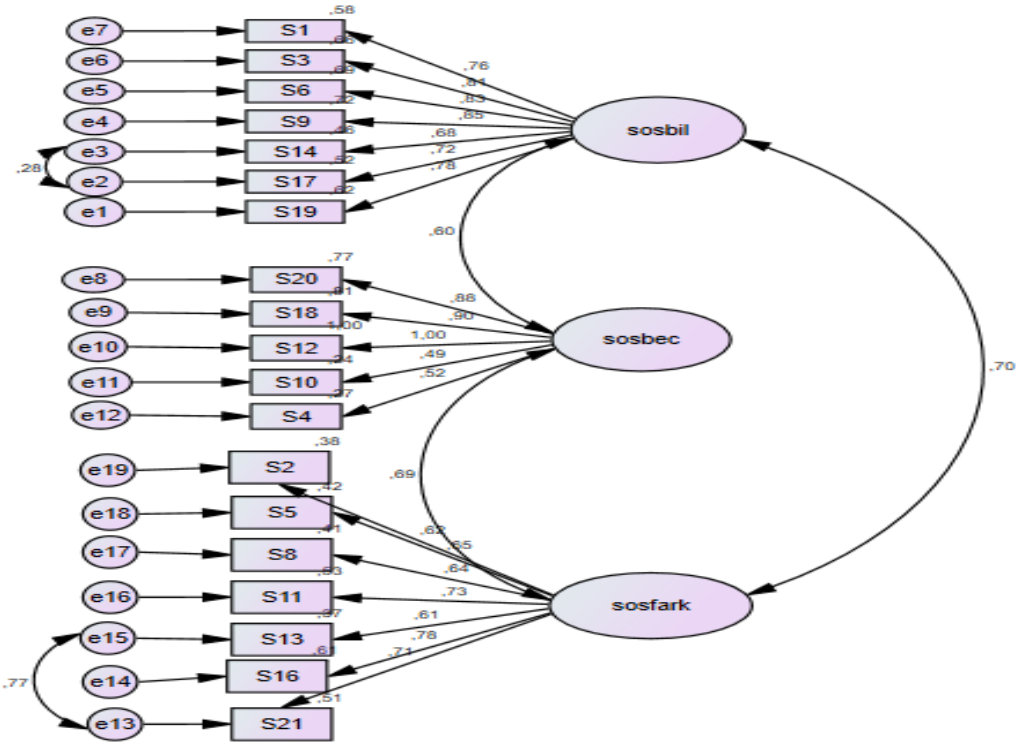
Karadoğan (2010) yaptığı araştırmada, çalışanlara yöneticilerini değerlendirmeleri için dağıtılan soru formlarında bulunan ifadelerin açıkladığı varyansı incelendiğinde toplam üç alt boyutun çıktığını gözlemlemiştir. Bu boyutlardan "Sosyal Bilgi Süreci" toplam varyansın %52,942'sini, "Sosyal Farkındalık" toplam varyansın %8,945'ini ve "Sosyal Beceri" ise toplam varyansın %5,995'ini açıklamaktadır. Araştırmasında, "Çalışan Algısına Göre Yönetici Sosyal Zekâsını Değerlendirme Soru Formu'nda" bulunan maddelerden 3 tanesinin hiçbir faktör altına girmediğini saptamıştır. Ayrıca bu ifadelerin madde test korelasyon değerleri de düşük olduğundan dolayı üç ifadeyi ölçekten çıkartmıştır. Soru formunda yer alan maddelerin güvenilirliğinde cronbach alpha değerleri incelediğinde sosyal bilgi süreci α=0,945; sosyal beceri α=0,584 ve sosyal farkındalık α=0,830 olarak tespit etmiştir. Bu araştırmada da revize edilen ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Sosyal zekâ her ne kadar bireyin kendine özgü bir yeterliğini belirtse de sonuçları itibariyle kişinin çevresine de etki etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın planlanmasında, okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin iş performansıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmada, öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin sosyal zekâsı ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

3.4.2.2. Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırma verilerinin test edilmesinde kovaryans matrisi ile en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Ölçüm modellerinin doğrulanıp doğrulanmadığı χ2/df, CFI, NNFI(TLI), IFI, RMSEA uyum indeksleri ile incelenmiştir.

Şekil 4: ÖAGTSZÖ Path Diyagramı



Maddelerin faktör yükleri ,49 (S10) ile 1 (S12) arasında değişmektedir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2) ,24 (S10) ile 1(S12) arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 20 ifadeye ait model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadıkları görülmüştür. Uyum

indekslerinin yeterli seviyeye ulaşabilmesi için maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak model üzerinde bazı modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işlemleri sırasında maddelerin teorik uyumuna ve buna bağlı olarak başlangıç modelinde aynı alt boyutta olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Modifikasyon işlemleri sonucunda elde edilen modele ait değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Modifikasyon önerilerine göre madde 14 (Okul müdürüm, bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlar) ile madde 17 (Okul müdürüm, diğer insanların davranışlarına nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilir) arasına ve madde 13 (Okul müdürüm, insanları tahmin edilemez bulur) ile madde 21 (Okul müdürümün yaptıklarına diğer insanların verdikleri tepkiler onu çoğunlukla şaşırtır) arasına eklenecek hata kovaryansının Ki-Kare üzerinde bir iyileşmeye yol açacağı görülmüştür. Hata kovaryansı eklenecek maddelerin içerik bakımından birbirlerine benzer nitelikte oldukları görülmüş ve ilgili maddeler arasına hata kovaryansları eklenip ölçüm modeli tekrardan test edilmiştir.

Tablo 27: ÖAGTSZÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği Değerleri				
χ^2/df	**CFI**	**NNFI**	**IFI**	**RMSEA**
2,913	0,947	0,938	0,947	0,066

Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ölçüm modeli üzerinde modifikasyon önerilerine bağlı olarak yapılan iki modifikasyondan sonra elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare (χ^2=428,249; N=400; p=0,00) anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan analize göre χ^2=428,149; df=147; χ^2/df=2,913; CFI=0,947; TLI (NNFI)=0,938; IFI=0,947 ve RMSEA=0,066 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutta toplanan maddeler hem faktör yükleri hem de standartlaştırılmış değerleri açısından ölçeğin başarılı olduğunu ve ölçekteki ifadelerin üç boyutu açıkladığını doğrulamıştır. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin madde istatistiklerinin alanyazında aranan ölçütleri karşıladığı ve ölçeğin faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

Her ne kadar revize edilen ölçek sırasında ölçeğin orijinaline sadık kalınsa da okul müdürlerinin öz değerlendirmelerine göre bazı maddelerin bireye özgü durumları belirtmesi, öğretmenlerin bunlarla ilgili yeterli gözlemlerinin olmaması ancak bazı davranışlarından yola çıkarak ölçekteki maddeleri bu şekilde cevaplamaları çıkartılan maddelerin düşük yük değerine sahip olmasına yol açmış olabilir.

3.4.3. Performans Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu başlık altında Performans Ölçeği'ne ilişkin faktör analizi ve güvenirliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 28: Performans Ölçeği'ne İlişkin Alt Boyutlarda Cronbach Alpha Katsayısı Değerleri

Alt Boyutlar	**α**	**Madde Sayısı**
Bireysel Performans	0,783	4
Kurumsal Performans	0,887	9
Ölçeğin Geneli	0,876	13

Faktör analizinden önce araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla her bir ölçüme güvenirlik analizi uygulanmıştır. Yapılan analizde bireysel performans alt boyutunda cronbach alpha değeri 0,783; kurumsal performans alt boyutunda cronbach alpha değeri 0,887 ve ölçeğin genelinde cronbach alpha değeri 0,876 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda hem alt boyutları için hem de ölçeğin geneli için iç tutarlılığa sahip olduğunu söylemek mümkündür.

3.4.3.1. Performans Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğu kontrol edilmiştir. Yapılan faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda, KMO değeri 0,837 olduğundan örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için sonucun ideal olduğu yorumu yapılabilir. Barlett Küresellik Testi'nin sonucunda (χ^2=3432,047; p=0,00) elde edilen p değeri 0,05'ten küçük olduğu için test sonucu anlamlı bulunmuştur.

Tablo 29: Performans Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	**Faktör Yükleri**	**Özdeğer**	**Açıklanan Varyans**	**Toplam Varyans**
Bireysel Performans		1,864	19,432	19,432
İ1	0,740			
İ2	0,806			
İ3	0,801			
İ4	0,702			
Kurumsal Performans		5,399	36,436	55,867
İ5	0,787			
İ6	0,780			
İ7	0,765			
İ8	0,774			
İ9	0,757			
İ10	0,516			
İ11	0,518			
İ12	0,740			
İ13	0,759			
Tüm İfadeler için Cronbach Alpha				0,87
Toplam Açıklanan Varyans				55,867
KMO				0,837
Bartlett Küresellik Testi			χ^2= 3432,047	sig: 0,000

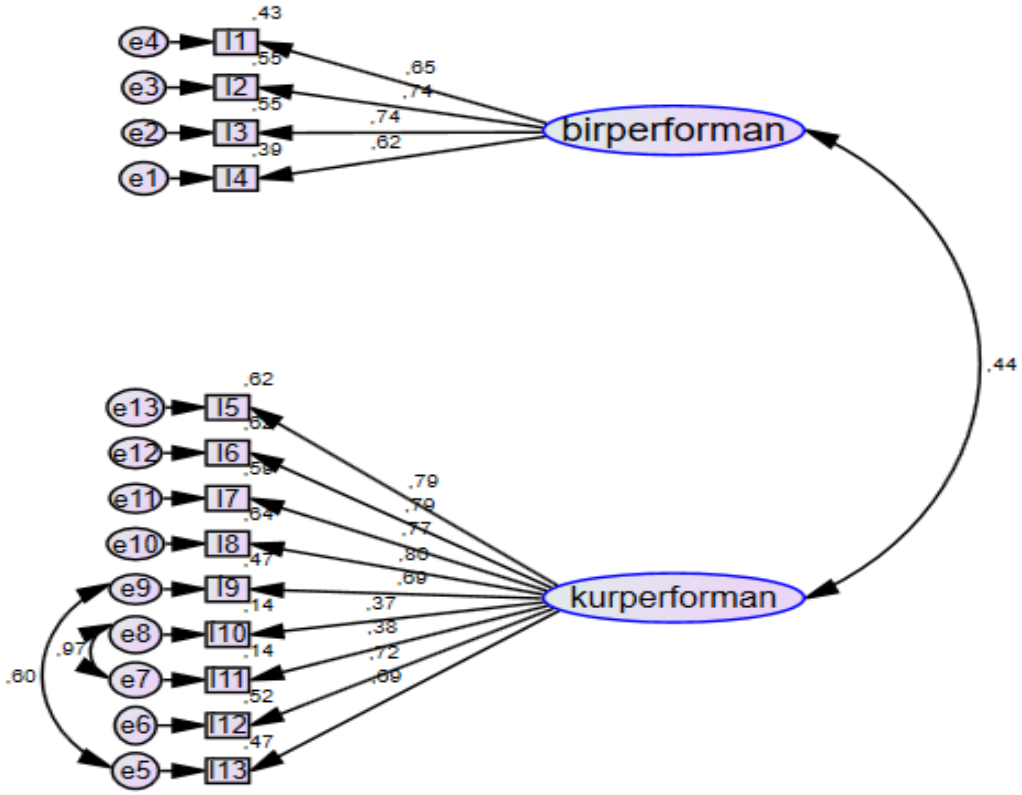
Açıklanan varyans incelendiğinde toplam iki faktörün olduğu saptanmıştır. İlk faktör olan "Bireysel Performans" toplam varyansın %19,432'sini, ikinci faktör olan "Kurumsal Performans" toplam varyansın %36,436'sını açıklamaktadır. Performans Ölçeği'nde açıklanan toplam varyans %55,867'dir. Tablo 29'a göre ölçeği oluşturan faktörlerin hesaplanan özdeğerleri birinci faktörde 1,864; ikinci faktörde 5,399 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler çerçevesinde, 13 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte bulunan tüm maddelerin güvenirliğine bakıldığında cronbach alpha değeri 0,87 olduğundan iç tutarlılığa sahiptir.

Yapılan faktör analizi sonucunda 13 maddenin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Araştırmada açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen faktörler literatürle uyumlu şekilde "bireysel performans" ve "kurumsal performans" olarak isimlendirilmiştir.

3.4.3.2. Performans Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırma verilerinin test edilmesinde kovaryans matrisi ile en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Ölçüm modellerinin doğrulanıp doğrulanmadığı χ2/sd, CFI, NNFI(TLI), IFI, RMSEA uyum indeksleri ile incelenmiştir.

Şekil 5: PÖ Path Diyagramı



Maddelerin faktör yükleri ,37(İ10) ile ,80(İ8) arasında değişmektedir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2) ,14(İ10 ve İ11) ile ,64(İ8) arasında değişmektedir. Uyum indekslerinin yeterli seviyeye ulaşabilmesi için maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak model üzerinde bazı modifikasyonlar

gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işlemleri sırasında maddelerin teorik uyumuna ve buna bağlı olarak başlangıç modelinde aynı alt boyutta olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Modifikasyon önerilerine göre madde 10 (Sosyal kulüp çalışmalarında görev alırım) ile madde 11 (Alanımla ilgili hizmet içi eğitim kurs ve seminerlere katılırım) arasına ve madde 9 (Öğrenci velileriyle sürekli görüşürüm) ile madde 13 (Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemeye yönelik kayıtları düzenli olarak tutarım) arasına hata kovaryansları eklenerek ölçüm modeli tekrardan test edilmiştir. Modifikasyon işlemleri sonucunda elde edilen modele ait değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla Performans Ölçeği'nin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Tablo 30: Performans Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği Değerleri				
χ^2/df	**CFI**	**NNFI**	**IFI**	**RMSEA**
2,85	0,977	0,971	0,977	0,057

Performans Ölçeği ölçüm modeli üzerinde modifikasyon önerilerine bağlı olarak yapılan iki modifikasyondan sonra elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve ve minimum ki-kare (χ^2=141,676; N=400; p=0,00) anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan analize göre χ^2=141,676; df=62; χ^2/df=2,85; CFI=0,977; TLI (NNFI)=0,971; IFI=0,977 ve RMSEA=0,057 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Performans Ölçeği'nde iki boyutta toplanan maddeler hem faktör yükleri hem de standartlaştırılmış değerleri açısından ölçeğin başarılı olduğunu ve ölçekteki ifadelerin iki boyutu açıkladığını doğrulamıştır. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri doğrulayıcı faktör analizine ilişkin madde istatistiklerinin alanyazında aranan ölçütleri karşıladığı ve ölçeğin faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesinde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlere önceden hazırlanan ölçekler yoluyla toplanmıştır. Verilerin okullarda görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerden toplanabilmesi için öncelikle Şanlıurfa

İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi yazışma yolu ile anket uygulama izni talep edilmiştir. İzin dilekçesi Ek 6'da verilmiştir. Anket uygulama izni alındıktan sonra Ek1, Ek 2, Ek 3 ve Ek 4 formları çoğaltılmış ve önceden belirlenen plan çerçevesinde katılımcılara gönüllülük esasına göre birebir uygulanmıştır. Uygulama sonunda okul müdürlerinden dönen 75 TSZÖ'den 9'u eksik doldurulduğu için elenerek 66'sı analizler için kabul edilmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinden dönen 434 ÖAGTSZÖ ve PÖ'den 34'ü yine eksik doldurulduğu için elenerek 400'ü analizler için kabul edilmiştir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler, SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) ile analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Ölçekler, okul müdürlerine ve öğretmenlere uygulandıktan sonra her bireyin ölçeklerden aldığı puan hesaplanarak problem durumuna uygun analizler yapılıp karşılaştırmalar yapılmıştır.

Veri toplama araçlarının güvenirliğini belirlemek için cronbach alpha analizi yapılmıştır. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin iç tutarlılık değeri 0,85; Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin iç tutarlılık değeri 0,93 ve Performans Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır.

Birinci (ilkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeylerinin belirlenmesi), ikinci (ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal zekâ yeterliğini ne düzeyde algıladığı) ve üçüncü (ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansı düzeyi) araştırma sorularına yanıt aramak için ölçekte yer alan maddeler analiz edilerek tanımlayıcı istatistiksel veriler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ile kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri de incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin her üçü de beşli likert tipindedir. Bu nedenle yorumlanmasında (5-1=4; 4/5=0,80) yapılan hesap temel alınmıştır (Dal ve Baskan, 2018, s. 52). Buna göre puan aralıkları ve yorumlanması Tablo 31'de belirtilmiştir.

Tablo 31: Ölçek Ortalamalarının Puan Aralığına Göre Yorumu

Puan Aralığı	Yorumu
1,00-1,80	Çok Düşük
1,81-2,60	Düşük
2,61-3,40	Orta
3,41-4,20	Yüksek
4,20-5,00	Çok Yüksek

Dördüncü araştırma sorusuna (ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansının; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan son eğitim programı, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği) yanıt aramak için değişkene göre normalliğe uygunluğu ayrı ayrı incelenmiştir.

Ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi, histogram grafiği, çarpıklık-basıklık değeri ve merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, ortanca, tepe değer) incelenmiştir. Can'ın (2018) da belirttiği "ortalama, ortanca ve tepe değerler birbirine ne kadar yakınsa dağılım o ölçüde normal dağılım gösterir ve Kolmogorov-Smirnov Testi ile Shapiro-Wilk Testlerinden elde edilen p değerlerinin 0,05'ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelir" ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Morgan vd. (2004), genel geçer kural olarak çarpıklık katsayısının -1, +1 arası değerlerini alması normal dağılımın ölçüsü olarak önermişlerdir (Akt., Can, 2018, s. 85).

Medeni durum ve okul türü değişkenlerine göre oluşturulan grupların normal dağılım koşullarını sağladığı ve bu araştırma sorularının analizinde iki düzeyli bağımsız değişken arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler için t testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen iş performansının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla iki grubun verileri normal dağılım göstermediğinden dolayı Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

İlişkisiz örneklemler için t testi, farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir parametrik testtir. Bu testin güvenilir sonuçlar verebilmesi için aşağıdaki koşulları taşıması gerekir:

1. Ortalamaları karşılaştırılacak verilerin her birisinin dağılımının normal dağılım özelliklerini sağlamalıdır.

2. Grupların varyansları eşittir.

3. Her bir veri diğerinden bağımsızdır (Can, 2018, s. 115-116).

Mann-Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı biçimde farklılığın olup olmadığını test etmektedir. Mann-Whitney U Testi, ilişkisiz örneklemler için t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Mann-Whitney U Testi varsayımları şunlardır:

1. İki örneklem birbirinden bağımsızdır.

2. Bağımlı değişken en az sıralama ölçeği düzeyindedir (Büyüköztürk, 2019).

Yaş, mezun olunan son eğitim programı, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre oluşturulan gruplar normal dağılım koşullarını sağlamadığından dolayı bu araştırma sorularının analizinde ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan alternatifi sayılan Kruskall-Wallis H Testi yapılmıştır (Can, 2018). Gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için değişkenler arasında ikili Mann-Whitney U Testi uygulanarak inceleme yapılmıştır.

Bağımsız ikiden fazla grubun ortalaması arasındaki farkın belirlenmesinde, parametrik testlerin koşullarının karşılanmaması durumunda Kruskal- Wallis H Testi yapılabilir (Can, 2018, s. 158). Kruskal- Wallis H Testi'nin varsayımları şunlardır:

1. İkiden fazla grup/örneklemin birbirinden bağımsız olması gerekir.

2. Bağımlı değişkenin en az aralık ölçeği düzeyinde olması gerekir (Siegel, 1977; Akt., Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018, s. 203-204).

Beşinci araştırma sorusuna (İlkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir

ilişki olup olmadığı) yanıt aramak için, korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde anlamlılık testinin doğru sonuçlar verebilmesi için gerekli olan "her bir veri dizisi, diğerinden bağımsız olarak, normal bir dağılım göstermelidir" (Can, 2018) koşulunun sağlanıp sağlanmadığının test edilmesi için grupların her birinde ayrı ayrı normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Normallik koşulları sağlanmadığı için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

Korelasyon değerinin 1.00 olması mükemmel pozitif ilişki olduğunu, -1.00 olması negatif mükemmel ilişki olduğunu, 0.00 olması ise hiç ilişkinin olmadığını belirtmektedir. Korelasyon değerinin mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. (Büyüköztürk, 2019, s. 32).

Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması, değişkenler arasında güçlü bir ilişki olduğunu garanti etmez. Yani örneklem büyüklüğü arttıkça gerçekte küçük olan farkın anlamlı çıkma olasılığı da artar. Etki büyüklüğü (genişliği) indeksi olan eta-kare (η^2) hesaplanarak, test puanlarındaki varyansın ne kadarının grup değişkene bağlı olduğuna ilişkin yorum yapma fırsatı vermektedir (Büyüköztürk, vd., 2018 s. 158).

İlişkisiz örneklemler için t testinde etki büyüklüğü şu formül ile bulunabilir (Green ve Salkind, 2005; Akt., Can, 2018, s. 121):

$$d = t \times \sqrt{\frac{N1 + N2}{N1 \times N2}}$$

Kruskal-Wallis H testinde etki büyüklüğü, sonuç tablosunda yer alan Kay Kare (χ^2) değeri ve tüm gruplardaki örneklem sayısının toplamı ile şöyle hesaplanabilir: (Green ve Salkind, 2005; Akt., Can, 2018, s. 161).

$$\eta^2 = \frac{X^2}{N-1}$$

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, okul müdürleri ve öğretmenlerden toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın alt problemlerinden ilki "İlkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ yeterlikleri ne düzeydedir?" şeklindedir. Bunun için ölçekte yer alan maddeler analiz edilerek maddelerin ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelik dağılım ve katılım düzeyi bilgileri Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32: Okul Müdürlerinin TSZÖ Düzeyleri

TSZÖ Maddeleri	Frekans ve Yüzde	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun	Toplam	Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma	Katılım Düzeyi
S1. Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.	f	0	1	19	26	20	66	3,98	0,813	Yüksek
	%	0	1,5	28,8	39,4	30,3	100			
S2. Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hissederim.	f	1	5	11	34	15	66	3,86	0,910	Yüksek
	%	1,5	7,6	16,7	51,5	22,7	100			
S3. Davranışlarımın diğer insanlara ne hissettireceğini bilirim.	f	0	0	5	31	30	66	4,38	0,627	Çok Yüksek
	%	0	0	7,6	47	45,5	100			
S4. Tanımadığım yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissederim.	f	2	1	24	15	24	66	3,88	1,031	Yüksek
	%	3	1,5	36,4	22,7	36,4	100			
S5. İnsanlar yaptıkları şeylerle beni sık sık şaşırtırlar.	f	0	1	5	36	24	66	4,26	0,664	Çok Yüksek
	%	0	1,5	7,6	54,5	36,4	100			
S6. Diğer insanların duygularını anlayabilirim.	f	0	0	7	30	29	66	4,33	0,664	Çok Yüksek
	%	0	0	10,6	45,5	43,9	100			

S7. Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.	f	1	3	14	22	26	66	4,05	0,968	Yüksek
	%	1,5	4,5	21,2	33,3	39,4	100			
S8. İnsanlar açıklama yapmama fırsat vermeden bana kızarlar.	f	0	7	12	26	21	66	3,92	0,966	Yüksek
	%	0	10,6	18,2	39,4	31,8	100			
S9. Başkalarının isteklerini anlarım.	f	0	1	9	38	18	66	4,11	0,682	Yüksek
	%	0	1,5	13,6	57,6	27,3	100			
S10. İnsanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyiyimdir.	f	1	4	12	25	24	66	4,02	0,969	Yüksek
	%	1,5	6,1	18,2	37,9	36,4	100			
S11. Ne düşündüğünü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.	f	0	1	6	27	32	66	4,36	0,715	Çok Yüksek
	%	0	1,5	9,1	40,9	48,5	100			
S12. Başka insanlarla geçinebilmekte zorlanırım.	f	2	0	3	27	24	66	4,38	0,837	Çok Yüksek
	%	3	0	4,5	40,9	51,5	100			
S13. İnsanları tahmin edilemez bulurum.	f	0	3	4	27	32	66	4,33	0,791	Çok Yüksek
	%	0	4,5	6,1	40,9	48,5	100			
S14. Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.	f	1	4	21	22	18	66	3,79	0,969	Yüksek
	%	1,5	6,1	31,8	33,3	27,3	100			
S16. Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.	f	0	1	6	36	23	66	4,23	0,675	Çok Yüksek
	%	0	1,5	9,1	54,5	34,8	100			
S17. Diğer insanların davranışlarıma nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilirim.	f	1	3	12	31	19	66	3,97	0,894	Yüksek
	%	1,5	4,5	18,2	47	28,8	100			
S18. Yeni tanıştığım insanlarla iyi ilişkiler kurmakta başarılıyımdır.	f	0	1	6	30	29	66	4,32	0,705	Çok Yüksek
	%	0	1,5	9,1	45,5	43,9	100			

S19. Diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlarım.	f	0	0	7	34	25	66	4,27	0,646	Çok Yüksek
	%	0	0	10,6	51,5	37,9	100			
S20. Başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çekerim.	f	0	1	7	34	24	66	4,23	0,697	Çok Yüksek
	%	0	1,5	10,6	51,5	36,4	100			
S21. Diğer insanların yaptıklarıma verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır.	f	0	0	6	25	35	66	4,44	0,659	Çok Yüksek
	%	0	0	9,1	37,9	53	100			

Tablo 32'de maddelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; ortalaması en yüksek olan maddede "Diğer insanların yaptıklarıma verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır" (S21) ($\bar{x}$=4,44) katılımın "çok yüksek" düzeyde olduğu ve ortalaması en düşük olan maddede "Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım" (S14) ($\bar{x}$=3,79) katılımın "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamadan en fazla uzaklaştığı ve en yüksek standart sapmaya sahip olan ölçeğin 4. maddesinin "Tanımadığım yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissederim" (S)=1,03 ifadesinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan en fazla farklılaşmanın bu maddede olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 33: Okul Müdürlerinin Alt Boyutlara Göre Ortalama ve Standart Sapma Değeri

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma
Sosyal Bilgi Süreci	66	4,119	0,521
Sosyal Beceri	66	4,143	0,590
Sosyal Farkındalık	66	4,201	0,537
TSZÖ Genel	66	3,944	0,397

Tablo 33 incelendiğinde sosyal farkındalık ($\bar{x}$=4,201) alt boyutunun "çok yüksek" düzeyde olduğu görülürken; sosyal bilgi süreci ($\bar{x}$=4,119) ve sosyal beceri ($\bar{x}$=4,143) alt boyutlarının "yüksek" düzeyde, TSZÖ genelinin ($\bar{x}$=3,944) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Kriemeen ve Hajaia (2017), müdürlerin sosyal zekâ düzeylerinin orta düzeyde olduğunu elde etmişlerdir. Karadoğan (2010) yaptığı araştırmada, yöneticilerin kendilerini orta düzeyin biraz üzerinde sosyal zekâ yeterliğine sahip olduğu sonucunu elde etmiştir. Sosyal zekânın en önemli unsurlarından olan diğer bireylerin duygularını ve hislerini anlayabilme etkin bir liderde bulunması gereken özellikler arasındadır. İletişim yönü yüksek ve empati kurabilen yöneticilere sahip örgütlerin diğerlerine göre başarılı olma şansı daha yüksektir. Sosyal zekânın en önemli unsurları arasında olan empati her çalışanda ve yöneticide aranılan bir özelliktir (Hançer ve Tanrisevdi, 2003).

Bir anlamda liderlik, önderlik yapan kişinin diğer bireylerin duygularını daha iyi ya da daha kötü duruma getirebileceği sosyal etkileşimlerden oluşur. Kaliteli etkileşimlerin olduğu ortamlarda çalışan kişiler liderin desteğini, pozitif tavrını ve empatisini hisseder. En iyi yöneticiler; güvenilir, empati kurabilen, takdir eden, sorumluluk alan ve iyi bir dinleyici olma gibi özelliklere sahiptirler (Goleman, 2006).

Sosyal zekâsını kullanan yönetici sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık kabiliyetleri aracılığıyla davranışlarının diğer bireyler üzerindeki etkisinin nasıl olacağını tahmin edip ona göre davranır. Bu sayede yönetici empati kabiliyeti ile bireylerin başarı ve başarısızlıklardan nasıl etkilendiklerinin, sosyal bilgi süreciyle onları motive edecek iletişim tarzının ne olduğunun, sosyal beceriyle de bunu nasıl yapacağının farkında olur. Sosyal zekâsı ileri düzeyde olan okul müdürleri öğretmenlerin isteklerini, beklentilerini, beden dillerini okumada, iletişimi başlatmada, sürdürmede, empati kurmada, uyum sağlamada, etkili iş birliği, problemlere alternatif çözümler geliştirmede vb. konularda daha kabiliyetli olabilmektedirler.

Yıldırım (2017) yaptığı araştırmada, katılımcıların sosyal zekâ seviyelerine ait ortalamanın yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu çalışmada da TSZÖ genel ortalamasının yüksek düzeyde olması elde edilen bu sonucun alanyazın ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın alt problemlerinden ikincisi "İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal zekâ yeterliklerini ne düzeyde algılamaktadır?" şeklindedir. Bunun için ölçekte yer alan maddeler analiz edilerek maddelerin ortalama,

standart sapma, frekans, yüzdelik dağılım ve katılım düzeyi bilgileri Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34: Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Düzeyleri

ÖAGTSZÖ Maddeleri	**Frekans ve Yüzde**	**Hiç Uygun Değil**	**Uygun Değil**	**Biraz Uygun**	**Uygun**	**Tamamen Uygun**	**Toplam**	**Ortalama (x̄)**	**Standart Sapma**	**Katılma Düzeyi**
S1. Okul müdürüm, diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilir.	f	16	33	120	153	78	400	3,61	1,018	Yüksek
	%	4	8,3	30	38,3	19,5	100			
S2. Okul müdürüm, çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hisseder.	f	14	104	99	84	99	400	3,38	1,210	Orta
	%	3,5	26	24,8	21	24,8	100			
S3. Okul müdürüm, davranışlarının diğer insanlara ne hissettireceğini bilir.	f	15	39	90	164	92	400	3,70	1,046	Yüksek
	%	3,8	9,8	22,5	41	23	100			
S4. Okul müdürüm, tanımadığı yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hisseder.	f	8	17	97	144	134	400	3,95	0,963	Yüksek
	%	2	4,3	24,3	36	33,5	100			
S5. Diğer insanların yaptıkları şeyler okul müdürümü sık sık şaşırtır.	f	8	47	104	139	102	400	3,70	1,038	Yüksek
	%	2	11,8	26	34,8	25,5	100			
S6. Okul müdürüm, diğer insanların duygularını anlayabilir.	f	27	32	72	169	100	400	3,71	1,129	Yüksek
	%	6,8	8	18	42,3	25	100			
S8. İnsanlar açıklama yapmasına fırsat vermeden okul müdürüme kızarlar.	f	8	27	56	155	154	400	4,05	0,987	Yüksek
	%	2	6,8	14	38,8	38,5	100			
S9. Okul müdürüm, başkalarının isteklerini anlar.	f	24	21	59	178	118	400	3,86	1,085	Yüksek
	%	6	5,3	14,8	44,5	29,5	100			

S10. Okul müdürüm, insanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyidir.	f	6	20	68	161	145	400	4,05	0,936	Yüksek
	%	1,5	5	17	40,3	36,3	100			
S11. Ne düşündüğünü söylediğinde insanlar genellikle okul müdürümden rahatsız olmuş veya ona kızmış gibi görünürler.	f	9	45	69	152	125	400	3,85	1,057	Yüksek
	%	2,3	11,3	17,3	38	31,3	100			
S12. Okul müdürüm, başka insanlarla geçinebilmekte zorlanır.	f	15	28	40	156	161	400	4,05	1,058	Yüksek
	%	3,8	7	10	39	40,3	100			
S13. Okul müdürüm, insanları tahmin edilemez bulur.	f	8	30	94	153	115	400	3,84	0,990	Yüksek
	%	2	7,5	23,5	38,3	28,8	100			
S14.Okul müdürüm, bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlar.	f	23	53	128	116	80	400	3,44	1,122	Yüksek
	%	5,8	13,3	32	29	20	100			
S16. Okul müdürüm, farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitir.	f	22	45	57	128	148	400	3,84	1,198	Yüksek
	%	5,5	11,3	14,3	32	37	100			
S17. Okul müdürüm, diğer insanların davranışlarına nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilir.	f	19	46	103	141	91	400	3,60	1,102	Yüksek
	%	4,8	11,5	25,8	35,3	22,8	100			
S18. Okul müdürüm, yeni tanıştığı insanlarla iyi ilişkiler kurmada başarılıdır.	f	10	29	48	165	148	400	4,03	1,003	Yüksek
	%	2,5	7,3	12	41,3	37	100			
S19. Okul müdürüm, diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlar.	f	15	28	82	183	92	400	3,77	1,002	Yüksek
	%	3,8	7	20,5	45,8	23	100			

S20. Okul müdürüm, başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çeker.	f	12	32	47	160	149	400	4,01	1,041	Yüksek
	%	3	8	11,8	40	37,3	100			
S21. Okul müdürümün yaptıklarına diğer insanların verdikleri tepkiler onu çoğunlukla şaşırtır.	f	12	37	107	146	98	400	3,70	1,033	Yüksek
	%	3	9,3	26,8	36,5	24,5	100			

Tablo 34'te maddelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; ortalaması en yüksek olan maddelerde "İnsanlar açıklama yapmasına fırsat vermeden okul müdürüme kızarlar" (S8), "Okul müdürüm, insanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyidir" (S10), "Okul müdürüm, başka insanlarla geçinebilmekte zorlanır" (S12) ($\bar{x}$=4,05) katılımın "çok yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük olan maddede "Okul müdürüm, çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hisseder" (S2) ($\bar{x}$=3,38) katılımın "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamadan en fazla uzaklaştığı ve en yüksek standart sapmaya sahip olan ölçeğin 2. maddesi "Okul müdürüm, çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hisseder" (S)=1,21 ifadesinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan en fazla farklılaşmanın bu maddede olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 35: ÖAGTSZÖ Ortalama ve Standart Sapma Değeri

Alt Boyutlar	**N**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Sosyal Bilgi Süreci	400	3,208	0,778
Sosyal Beceri	400	3,376	0,679
Sosyal Farkındalık	400	3,311	0,699
ÖAGTSZÖ Genel	400	3,611	0,668

Tablo 35 incelendiğinde sosyal bilgi süreci ($\bar{x}$=3,208), sosyal beceri ($\bar{x}$=3,376) ve sosyal farkındalık ($\bar{x}$=3,311) alt boyutlarının "orta" düzeyde; ÖAGTSZÖ genelinin ($\bar{x}$=3,611) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin sosyal bilgi süreci alt boyutunda ölçülen yeterlikler bireyin diğer kişilerin istek ve beklentilerini

anlayabilmesi, düşüncelerini ve beden dillerini okuyabilmesini belirtmektedir (Karadoğan, 2010). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri diğer bireylerin beden dillerini okuyabilmede, istek ve beklentilerini anlayabilme gibi yeterliklerde orta düzeyde yeterli olduklarını düşünmektedirler ($\bar{x}$=3,208). Sosyal beceri alt boyutu "etkin dinleme, atılgan davranışta bulunma, bir ilişkiyi başlatma, sürdürme ve sonlandırma" vb. temel iletişim becerilerini belirtmektedir (Karadoğan, 2010). Okul müdürleri bu boyutta da öğretmenler tarafından orta düzeyde yetenekli bulunmuştur ($\bar{x}$=3,376). Sosyal farkındalık alt boyutu ise "ortama, yere ve zamana göre etkili bir şekilde davranma yeteneğini" ifade etmektedir (Karadoğan, 2010). Bu boyutta da öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal farkındalığının orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler ($\bar{x}$=3,311).

Şekerci ve Aypay (2009) yaptıkları araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin sorumluluk alma yapısı, teknik yeterlikler, diğer beceriler, nitelik becerilerinden oluşan yönetim becerilerini öğretmen algılamalarına göre "katılıyorum" düzeyinde, yöneticilerin inisiyatif alma konusunda diğer becerilere göre daha düşük şekilde puanlamışlardır. Okul yöneticilerinin yönetim becerilerini iyi düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Karadoğan (2010) yaptığı araştırmada, çalışanların yöneticilerinin sosyal zekâ yeterliğini genel itibariyle ortalama düzeyde algıladığı ve her üç alt boyutta da orta düzeyde buldukları sonucunu elde etmiştir. Bu çalışmada da ÖAGTSZÖ alt boyutları olan sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalığın orta düzeyde olması elde edilen bu sonucun alanyazın ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Örgütsel gelişimde, karar vermede ve sosyal problemlerin çözümünde yöneticilerin astlarını daha iyi anlayabilme kabiliyetleri önem taşımaktadır (Hançer ve Tanrisevdi, 2003).

Sosyal düşünce, kendimizi iyi biçimde ifade etmemizi ve diğer bireylerle iyi ilişkiler kurmamızda etkili olan becerilerdir. Stratejik düşünce becerisi ise bir hedefi planlayıp hangi süreçler ile hangi yollardan gidilerek hedefe ulaşabileceğini belirleyen bir düşüncedir (Saygın, 2011). Bu bilgiler ışığında sosyal zekâ düzeyi yüksek okul müdürleri öğretmenleri ile empati kurmada, uyum sağlama, isteklerini, beklentilerini

anlama, jest, mimik vb. beden dillerini okuma, iletişimi başlatma ve sürdürme, etkili iş birliği vb. konularda daha kabiliyetlidirler.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın alt problemlerinden üçüncüsü "İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansı düzeyi nedir?" şeklindedir. Bunun için ölçekte yer alan maddeler analiz edilerek maddelerin ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelik dağılım ve katılım düzeyi bilgileri Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36: İş Performansı Düzeyleri

Öğretmen İş Performansı Ölçeği Maddeleri	**Frekans ve Yüzde**	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Bazen**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**	**Toplam**	**Ortalama($\bar{x}$)**	**Standart Sapma**	**Katılım Düzeyi**
İ1. Görevlerimi tam zamanında tamamlarım.	f	3	5	26	238	128	400	4,21	0,679	Çok Yüksek
	%	0,8	1,3	6,5	59,5	32	100			
İ2. Dersin hedeflerine fazlasıyla ulaşırım.	f	2	4	54	231	109	400	4,10	0,695	Yüksek
	%	0,5	1	13,5	57,8	27,3	100			
İ3. Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaşırım.	f	3	6	72	237	82	400	3,97	0,716	Yüksek
	%	0,8	1,5	18	59,3	20,5	100			
İ4. Bir sorun gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.	f	0	6	70	226	98	400	4,04	0,693	Yüksek
	%	0	1,5	17,5	56,5	24,5	100			
İ5. Kurumun vizyon ve misyonunu geliştirecek çalışmalara katılırım.	f	0	7	36	160	197	400	4,37	0,720	Çok Yüksek
	%	0	1,8	9	40	49,3	100			
İ6. Eğitimdeki gelişmelere hızlı adapte olurum.	f	0	3	39	179	179	400	4,34	0,681	Çok Yüksek
	%	0	0,8	9,8	44,8	44,8	100			
İ7. Diğer çalışanlarla iyi iş birliği yaparım (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve hizmetliler).	f	0	5	27	188	180	400	4,36	0,664	Çok Yüksek
	%	0	1,3	6,8	47	45	100			

İ8. Eğitim öğretim çalışmalarının yanında sosyal projelerde görev alırım.	f	1	9	34	171	185	400	4,33	0,745	Çok Yüksek
	%	0,3	2,3	8,5	42,8	46,3	100			
İ9. Öğrenci velileriyle sürekli görüşürüm.	f	0	13	36	172	179	400	4,29	0,764	Çok Yüksek
	%	0	3,3	9	43	44,8	100			
İ10. Sosyal kulüp çalışmalarında görev alırım.	f	2	4	65	192	137	400	4,15	0,755	Yüksek
	%	0,5	1	16,3	48	34,3	100			
İ11. Alanımla ilgili Hizmet içi eğitim (mahalli ve merkezi)kurs ve seminerlere katılırım.	f	2	4	65	192	137	400	4,15	0,755	Çok Yüksek
	%	0,5	1	16,3	48	34,3	100			
İ12. Öğrencilerin gelişimine uygun olarak rehberlik (yönlendirme) yaparım.	f	0	3	40	189	168	400	4,31	0,677	Çok Yüksek
	%	0	0,8	10	47,3	42	100			
İ13. Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemeye yönelik kayıtları düzenli olarak tutarım.	f	0	11	41	166	182	400	4,30	0,762	Çok Yüksek
	%	0	2,8	10,3	41,5	45,5	100			

Tablo 36'da maddelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde; ortalaması en yüksek olan maddede "Kurumun vizyon ve misyonunu geliştirecek çalışmalara katılırım" (İ5) ($\bar{x}$=4,37) katılımın "çok yüksek" düzeyde olduğu söylenilebilir. Ortalaması en düşük olan maddede "Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaşırım" (İ3) ($\bar{x}$=3,97) katılımın "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamadan en fazla uzaklaştığı ve en yüksek standart sapmaya sahip olan ölçeğin 9. Maddesi "Öğrenci velileriyle sürekli görüşürüm" (S)= 0,764 ifadesinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan en fazla farklılaşmanın bu maddede olduğunu söylemek mümkündür.

Yetim ve Göktaş (2004) araştırmalarında, öğretmenliğin toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel birçok açıdan gelişmesinde önemli bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen, öğrencilerine ve toplumdaki diğer bireylere kazandıracağı bilgi ve becerilerle nitelikli insan gücünün oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermeleri, kurumla ilgili faaliyetlere

katılmaları, görevlerini en iyi biçimde yapmaları mesleki ve kişisel niteliklerine bağlıdır. Çalışan bireylerin yalnızca görev tanımlarını başarılı şekilde ifa etmeleri yeterli olmamakta çalışandan bunun ötesine geçmesi beklenmektedir (Robbins ve Judge, 2012; Akt., Limon, 2019).

Beyin, canlı ve daha üretken olabilmek için sürekli olarak yeni bilgi öğrenme gereksinimindedir (Buzan, Dottino ve Israel, 2001, s. 147). Örgütlerin, ayakta durmalarındaki başarıları, bireylerin örgütsel amaçlara uyumlu şekilde davranış sergilemeleriyle bağlantı içerisindedir. İnsanların çabalarını, örgütün başarısına yönelterek örgütsel amaçları gerçekleştirmelerine yardımcı olmaları da önemli bir fayda sayılmalıdır (Paşa, 2007). Bu bağlamda performans ölçeğinde ortalaması en yüksek madde olan "Kurumun vizyon ve misyonunu geliştirecek çalışmalara katılırım" ifadesinin alan yazındaki bilgilerle uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 37: Performans Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma
Bireysel Performans	400	3,323	0,453
Kurumsal Performans	400	3,861	0,472
Ölçeğin Geneli	400	3,917	0,417

Tablo 37 incelendiğinde bireysel performans ($\bar{x}$=3,323) alt boyutunun "orta" düzeyde, kurumsal performans alt boyutunun ($\bar{x}$=3,861) "yüksek" düzeyde, ölçeğin genelinin ($\bar{x}$=3,917) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin öz değerlendirme sonucunda iş performansının genelinde kendilerini yüksek performans sergileyen çalışanlar olarak algıladıkları ifade edilebilir.

Kuruluşlar, hedeflerini gerçekleştirebilmek için yüksek performanslı bireylere ihtiyaç duyarlar. Bireysel performansın yüksek olması hem iş hem de organizasyona yansımaktadır (Sonnentag ve Frese, 2002).

Öğrencileriyle birlikteyken mutlu olan öğretmenlerin iş performansının daha yüksek olması beklenebilir. Öğrencilerinin akademik gelişiminde etkili olduğunu düşünen öğretmenin, iş performansını olumlu etkisi olabileceği düşünülebilir (Polat, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin iş performansının yüksek olması eğitimin kalitesi

açısından önemlidir. Öğretmenlerin bireysel ve kurumsal iş performansı okulun hedeflerini gerçekleştirmesinde, okul başarısının artmasında önemli role sahiptir.

Hayrettin (2008) yaptığı araştırmada, çalışanların genel iş performansı düzeylerinin "yüksek" olduğunu; Cerit (2012) araştırmasında, öğretmenlerin kendilerini ortalamanın üzerinde performans gösterdiklerini; Çapkulaç (2013) araştırmasında iş performansına ait ortalamanın yüksek düzeyde olduğunu; Güngörmez (2014) araştırmasında, öğretmenlerin hem bireysel hem de kurumsal performansı yüksek düzeyde algıladıkları sonucunu; Sevim (2015) araştırmasında, iş performansı düzeyinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) araştırmasında, öğretmenlerin genel iş performansının yüksek düzeyde olduğunu; Özdemir (2017) araştırmasında, iş performansının yüksek ortalamada olduğunu; Polat (2019) araştırmasında, öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu çalışmada da Performans Ölçeği'nin genel ortalamasının yüksek düzeyde olması elde edilen bu sonucun alanyazın ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansının; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan son eğitim programı, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Her değişken için iki tablo raporlanmıştır. Bu tabloların ilkinde ilgili değişkene ait betimleyici veriler (ortalama, standart sapma) yer almaktadır. İkinci tabloda ise Performans Ölçeği'nin alt boyutları ve genel ortalamasının ilgili değişken için yapılan test sonuçları raporlanmıştır.

4.4.1. Cinsiyet Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Tablo 38'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin betimleyici verilere yer verilmiştir.

Tablo 38: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	S
Kadın	252	3,95	0,39
Erkek	148	3,85	0,45
Toplam	400	3,91	0,41

Tablo 38 incelendiğinde öğretmen iş performansı ölçeğinin cinsiyet değişkeninin kadınlara ait ortalaması $\bar{X}_K$=3,95 ve standart sapması S=0,39 olarak hesaplanırken, erkeklere ait ortalaması $\bar{X}_E$=3,85 ve standart sapması S=0,45 olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin iş performansının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U Testi analizi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 39: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bireysel Performans	**Kadın**	252	205,21	51712,50	17461	0,284
	Erkek	148	192,48	28487,50		
Kurumsal Performans	**Kadın**	252	207,79	52363,00	16811	0,099
	Erkek	148	188,09	27837,00		
İş Performansı Genel	**Kadın**	252	208,55	25554,50	16619	0,069
	Erkek	148	186,79	27645,50		

*p<0,05

Tablo 39 incelendiğinde; 252 kadın ve 148 erkek katılımcıdan oluşan toplam 400 kişilik bir grupta, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin hem genel iş performansı hem de alt boyutları olan bireysel ve kurumsal performans arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi'nin sonucuna göre, iş performansının genelinde kadın öğretmenlerin iş performansı ile erkek öğretmenlerin iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (U=16619, p>0,05). Bireysel performans (U=17461, p>0,05) ve kurumsal performans (U=16811, p>0,05) alt boyutlarında da cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna göre araştırmaya

katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş performansı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği söylenilebilir.

İş performansı düzeyi açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, iş performansının genel puanına ait kadın öğretmenlerin sıra ortalaması (Sıra Ort.:208,55), erkek öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.:186,79) daha fazladır.

Öğretmenlerin iş performansı düzeyinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını inceleyen araştırmalara göz atıldığında, bu araştırmalar arasında tutarsızlık göze çarpmaktadır. Cinsiyetin genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanında, cinsiyetin genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı yönünde bulgular da mevcuttur. Şener (2017), Şen (2018) ve Polat (2019) yaptıkları araştırmalarda genel iş performansı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarında kadınların ortalamasının, erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Genel iş performansının cinsiyet değişkeniyle anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen Hayrettin (2008), Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009), Çerçi (2013), Doğan (2014), Yılmaz (2016), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Özdemir (2017), Özkan (2017), Demirok (2018) araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre iş performansında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada genel iş performansı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmadığından, elde edilen sonucun alanyazın ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

4.4.2. Yaş Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Tablo 40'ta öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin betimleyici verilere yer verilmiştir.

Tablo 40: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	S
25 Yaş Altı	58	3,917	0,426
25-30 Yaş	180	3,992	0,366
31-35 Yaş	88	3,966	0,343
36-40 Yaş	44	3,693	0,400
41-45 Yaş	16	3,763	0,593
46-50 Yaş	11	3,386	0,723
51 ve Üzeri Yaş	2	4,001	0,463
İş Performansı Genel	400	3,916	0,417

Tablo 40 incelendiğinde öğretmen iş performansı ölçeğinin yaş değişkenine göre 25 yaş altı ortalaması $\bar{X}$=3,917 ve standart sapması S=0,426 olarak; 25-30 yaş ortalaması $\bar{X}$=3,992 ve standart sapması S=0,366 olarak; 31-35 yaş ortalaması $\bar{X}$=3,966 ve standart sapması S=0,343 olarak; 36-40 yaş ortalaması $\bar{X}$=3,693 ve standart sapması S=0,400 olarak; 41-45 yaş ortalaması $\bar{X}$=3,763 ve standart sapması S= 0,593 olarak; 46-50 yaş ortalaması $\bar{X}$=3,386 ve standart sapması S=0,723 olarak; 51 ve üzeri yaş ortalaması $\bar{X}$=4,001 ve standart sapması S=0,463 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin iş performanslarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 41: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bireysel Performans	**1. 25 Yaş Altı**	58	180,72	6	25,23	0,00	
	2. 25-30 Yaş	180	209,31				2>4*, 2>6*
	3. 31-35 Yaş	88	232,78				3>1*, 3>4* 3>5*, 3>6*
	4. 36-40 Yaş	44	159,67				
	5. 41-45 Yaş	16	162,38				
	6. 46-50 Yaş	11	106,14				
	7. 51 ve Üzeri Yaş	3	255,83				

Kurumsal Performans	**1. 25 Yaş Altı**	58	210,37	6	20,53	0,00	1>4*, 1>6*
	2. 25-30 Yaş	180	219,39				2>4*, 2>6*
	3. 31-35 Yaş	88	194,83				3>4*, 3>6*
	4. 36-40 Yaş	44	145,60				
	5. 41-45 Yaş	16	188,97				
	6. 46-50 Yaş	11	123,05				
	7. 51 ve Üzeri Yaş	3	193,17				
İş Performansı Genel	**1. 25 Yaş Altı**	58	202,85	6	25,87	0,00	1>4*, 1>6*
	2. 25-30 Yaş	180	218,52				2>4*, 2>6*
	3. 31-35 Yaş	88	208,91				3>4*, 3>6*
	4. 36-40 Yaş	44	137,01				
	5. 41-45 Yaş	16	178,28				
	6. 46-50 Yaş	11	107,86				
	7. 51 ve Üzeri Yaş	3	216,33				

*p<0,05

Tablo 41 incelendiğinde; araştırmaya katılan 400 kişilik katılımcı grubun hem genel iş performansı hem de alt boyutları olan bireysel ve kurumsal performans ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi'ne göre, yaş değişkeni ile iş performansının genel puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir [$\chi^2_{(6)}$=25,87; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için çoklu karşılaştırma testlerinin yapılması gerekir. SPPS'deki Kruskal Wallis Testi'nde çoklu karşılaştırma seçeneği olmadığı için tüm grupların olabilecek ikilikleri ile Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırma yapılmıştır (Can, 2018, s. 161).

Yapılan test sonucunda anlamlı farkın 25 yaş altı ile 36-40 yaş arasında; 25 yaş altı ile 46-50 yaş arasında; 25-30 yaş ile 36-40 yaş arasında; 25-30 yaş ile 46-50 yaş arasında; 31-35 yaş ile 36-40 yaş arasında; 31-35 yaş ile 46-50 yaş arasında olduğu çıkmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde 25 yaş altındaki öğretmenlerin (N:58; Sıra Ort.:202,85) iş performansının, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:137,01) iş performansından yüksek olduğu; 25 yaş altındaki öğretmenlerin (N:58; Sıra Ort.:202,85) iş performansının, 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:11; Sıra Ort.:107,86) iş performansından yüksek olduğu; 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:180; Sıra Ort.:218,52) iş performansının, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:137,01) iş performansından yüksek olduğu; 25-30 yaş arasındaki

öğretmenlerin (N:180; Sıra Ort.:218,52) iş performansının, 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:11; Sıra Ort.:107,86) iş performansından yüksek olduğu; 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:88; Sıra Ort.:208,91) iş performansının 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin iş performansından (N:44; Sıra Ort.:137,01) yüksek olduğu; 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:88; Sıra Ort.:208,91) iş performansının, 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:11; Sıra Ort.:107,86) iş performansından yüksek olduğu çıkmıştır.

Bireysel performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2_{(6)}$=25,23; p<0,05]. Anlamlı farkın 25-30 yaş ile 36-40 yaş arasında; 25-30 yaş ile 46-50 yaş arasında; 31-35 yaş ile 25 yaş altı arasında; 31-35 yaş ile 36-40 yaş arasında; 31-35 yaş ile 41-45 yaş arasında; 31-35 yaş ile 46-50 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:180; Sıra Ort.:209,31) iş performansı, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:159,67) iş performansından yüksek olduğu; 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:180; Sıra Ort.:209,31) iş performansı, 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:11; Sıra Ort.:106,14) iş performansından yüksek olduğu; 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:88; Sıra Ort.:232,78) iş performansı, 25 yaş altı öğretmenlerin (N:58; Sıra Ort.:180,72) iş performansından yüksek olduğu; 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:88; Sıra Ort.:232,78) iş performansı, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:159,67) iş performansından yüksek olduğu; 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:88; Sıra Ort.:232,78) iş performansı, 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:16; Sıra Ort.:162,38) iş performansından yüksek olduğu; 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:88; Sıra Ort.:232,78) iş performansı, 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:11; Sıra Ort.:106,14) iş performansından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kurumsal performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur[$\chi^2_{(6)}$=20,53; p<0,05]. Anlamlı farkın 25 yaş altı ile 36-40 yaş arasında; 25 yaş altı ile 46-50 yaş arasında; 25-30 yaş ile 36-40 yaş arasında; 25-30 yaş ile 46-50 yaş arasında; 31-35 yaş ile 36-40 yaş arasında; 31-35 yaş ile 46-50 yaş arasında olduğu çıkmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde 25 yaş altındaki öğretmenlerin

(N:58; Sıra Ort.:210,37) iş performansının, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:145,60) iş performansından yüksek olduğu; 25 yaş altındaki öğretmenlerin (N:58; Sıra Ort.:210,37) iş performansının, 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:11; Sıra Ort.:123,05) iş performansından yüksek olduğu; 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:180; Sıra Ort.:219,39) iş performansının, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:145,60) iş performansından yüksek olduğu; 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:180; Sıra Ort.:219,39) iş performansının, 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:11; Sıra Ort.:123,05) iş performansından yüksek olduğu; 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:88; Sıra Ort.:194,83) iş performansının 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin iş performansından (N:44; Sıra Ort.:145,60) yüksek olduğu; 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:88; Sıra Ort.:194,83) iş performansının, 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (N:11; Sıra Ort.:123,05) iş performansından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı fark çıkan gruplarda etki büyüklükleri (η^2) hesaplanmıştır. Oluşan bu farkın etki büyüklüğü bireysel iş performans alt boyutunda 0,06; kurumsal iş performans alt boyutunda 0,05 ve genel iş performansında 0,06 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin iş performansı düzeyinin, yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen araştırmalara göz atıldığında, bu araştırmalar arasında tutarsızlık göze çarpmaktadır. Yaşın, genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanında, yaşın genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı yönünde bulgular da mevcuttur. Hayrettin (2008), Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009), Doğan (2014), Özkan (2017) yaptıkları araştırmalarda, genel iş performansı ile yaş arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Genel iş performansının yaş değişkeniyle anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen Çerçi (2013), Sevim (2015), Yılmaz (2016), Şener (2017), Şen (2018), Demirok (2018) araştırmalarında yaş değişkenine göre iş performansının anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmişlerdir.

4.4.3. Medeni Durum Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Tablo 42'de öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin betimleyici verilere yer verilmiştir.

Tablo 42: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	S
Bekâr	195	3,968	0,397
Evli	205	3,868	0,431
Toplam	400	3,916	0,417

Tablo 42 incelendiğinde öğretmen iş performansı ölçeğinin medeni durum değişkenine göre bekârlara ait ortalaması $\bar{X}_B$=3,968 ve standart sapması S=0,397 olarak, evlilere ait ortalaması $\bar{X}_E$=3,868 ve standart sapması S=0,431 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin iş performansının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 43: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin t Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bireysel Performans	**Bekâr**	195	13,53	1,51	398	2,62	0,009
	Evli	205	13,06	2,03			
Kurumsal Performans	**Bekâr**	195	35,14	4,28	398	1,79	0,073
	Evli	205	34,37	4,19			
İş Performansı Genel	**Bekâr**	195	51,59	5,17	398	2,41	0,016
	Evli	205	50,29	5,60			

*p<0,05

Tablo 43 incelendiğinde; 195 bekâr ve 205 evli katılımcıdan oluşan toplam 400 kişilik bir grupta, bekâr öğretmenler ile evli öğretmenlerin hem genel iş performansı hem de alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testinde, iş performansı genel puanı üzerinden bekâr öğretmenlerin iş performansının ortalaması ile ($\bar{X}_B$=51,59) ile evli öğretmenlerin iş performansının puan ortalaması ($\bar{X}_E$=50,29) arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$t_{(398)}$=2,41; p<0,05]. Bu durum bekâr öğretmenlerin aile sorumlulukları olmadıkları için daha az stresli oldukları, kendilerine, yakın çevrelerine ve arkadaşlarına daha fazla zaman ayırmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu grupta bekâr öğretmenlerin iş performansının evli öğretmenlerin iş performansından daha yüksek olduğu

söylenilebilir. Bireysel performans alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puan ortalaması ($\overline{X}_B$=13,53) ile evli öğretmenlerin puan ortalaması ($\overline{X}_E$=13,06) arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$t_{(398)}$=2,62; p<0,05]. Kurumsal performans alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puan ortalaması ($\overline{X}_B$=35,14) ile evli öğretmenlerin puan ortalaması ($\overline{X}_E$=34,37) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır [$t_{(398)}$=1,79; p>0,05]. Anlamlı fark çıkan gruplarda etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Oluşan bu farkın etki büyüklüğü bireysel iş performansında 0,26 ve genel iş performansında 0,26 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin iş performansı düzeyinin, medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen araştırmalara göz atıldığında, bu araştırmalar arasında tutarsızlık göze çarpmaktadır. Medeni durumun genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanında, medeni durumun genel iş performansında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönünde bulgular da mevcuttur. Polat (2019), Hayrettin (2008), Demirok (2018) yaptıkları araştırmalarda genel iş performansı ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Genel iş performansının medeni durum değişkeniyle anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009), Çerçi (2013), Doğan (2014), Sevim (2015), Yılmaz (2016), Özdemir (2017), Şener (2017) araştırmalarında medeni durum değişkenine göre iş performansının anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmişlerdir.

4.4.4. Mezun Olunan Son Eğitim Programı Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Tablo 44'te öğretmenlerin mezun olunan son eğitim programı değişkenine ilişkin betimleyici verilere yer verilmiştir.

Tablo 44: Öğretmenlerin Mezun Olunan Son Eğitim Programı Değişkenine Göre İstatistik Değerleri

Grup	N	$\overline{X}$	S
Önlisans	5	3,82	0,616
Lisans	360	3,91	0,403
Yüksek Lisans	30	3,97	0,403
Doktora	5	3,85	1,08
Toplam	400	3,916	0,417

Tablo 44 incelendiğinde öğretmen iş performansı ölçeğinin mezun olunan son eğitim programı değişkenine ait önlisans mezunu ortalaması $\bar{X}$=3,82 ve standart sapması S=0,616 olarak; lisans mezunu ortalaması $\bar{X}$=3,91 ve standart sapması S= 0,403 olarak; yüksek lisans mezunu olanların ortalaması $\bar{X}$=3,97 ve standart sapması S=0,403 olarak; doktora mezunu olanların ortalaması $\bar{X}$=3,85 ve standart sapması S= 1,08 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin iş performansının mezun olunan son eğitim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 45: Öğretmenlerin Mezun Olunan Son Eğitim Programı Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bireysel Performans	**1. Önlisans**	5	145,30	3	8,013	0,046	
	2. Lisans	360	196,54				
	3. Yüksek Lisans	30	246,13				
	4. Doktora	5	267,00				4>3*
Kurumsal Performans	**1. Önlisans**	5	214,40	3	0,186	0,980	
	2. Lisans	360	200,54				
	3. Yüksek Lisans	30	195,57				
	4. Doktora	5	213,00				
İş Performansı Genel	**1. Önlisans**	5	172,20	3	1,793	0,616	
	2. Lisans	360	198,92				
	3. Yüksek Lisans	30	216,07				
	4. Doktora	5	249,00				

*p<0,05

Tablo 45'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 400 kişilik katılımcı grubun hem genel iş performansı hem de alt boyutları olan bireysel ve kurumsal performans ile mezun olunan son eğitim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi'ne göre, mezun

olunan son eğitim programı ile öğretmenlerin iş performansının genel puanı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$\chi^2_{(3)}$=1,793; p> 0,05].

Alt boyutlara bakıldığında kurumsal performans ile mezun olunan son eğitim programı arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken [$\chi^2_{(3)}$=0,186; p> 0,05]; bireysel performans ile mezun olunan son eğitim programı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)}$=8,013; p< 0,05]. Bireysel performans ile mezun olunan son eğitim programı arasında anlamlı farkın yüksek lisans ve doktora grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde doktora mezunu öğretmenlerin (N:5; Sıra Ort.:267,00) iş performansı, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin (N:30; Sıra Ort.:246,13) iş performansından yüksek çıkmıştır. Anlamlı fark çıkan bireysel performans alt boyutunda etki büyüklüğü (η^2) 0,02 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin iş performansı düzeyinin, mezun olunan son eğitim programı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen araştırmalara göz atıldığında, bu araştırmalar arasında tutarsızlık göze çarpmaktadır. Mezun olunan son eğitim programının, genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanında, mezun olunan son eğitim programının genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı yönünde bulgular da mevcuttur. Hayrettin (2008), Doğan (2014) yaptıkları araştırmalarda, genel iş performansı ile mezun olunan son eğitim programı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.

Genel iş performansının mezun olunan son eğitim programı değişkeniyle anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen Çerçi (2013), Sevim (2015), Yılmaz (2016), Özdemir (2017), Şener (2017), Demirok (2018) araştırmalarında mezun olunan son eğitim programı değişkenine göre iş performansının anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmişlerdir.

4.4.5. Mesleki Kıdem Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Tablo 46'da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimleyici verilere yer verilmiştir.

Tablo 46: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	S
0-5 Yıl	196	3,936	0,394
6-10 Yıl	132	4	0,356
11-15 Yıl	44	3,757	0,470
16-20 Yıl	16	3,561	0,722
21 Yıl ve Üzeri	12	3,736	0,250

Tablo 46 incelendiğinde öğretmen iş performansı ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine ait 0-5 yıl ortalaması $\bar{X}$=3,936 ve standart sapması S=0,394 olarak; 6-10 yıl ortalaması $\bar{X}$=4 ve standart sapması S=0,356 olarak; 11-15 yıl ortalaması $\bar{X}$=3,757 ve standart sapması S=0,470 olarak; 16-20 yıl ortalaması $\bar{X}$=3,561 ve standart sapması S=0,722 olarak; 21 yıl ve üzeri olanların ortalaması $\bar{X}$=3,736 ve standart sapması S=0,250 olarak hesaplanmıştır.

0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısının (N=196), diğer gruplardan fazla olduğu görülmektedir. Şanlıurfa ili, hızlı nüfus artışı ve ikinci hizmet bölgesi olduğundan dolayı en çok öğretmen ataması yapılan iller arasındadır. Bu yüzden 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı diğer gruplara göre fazladır. Öğretmenlerin iş performansının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 47: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bireysel Performans	**1. 0-5 Yıl**	196	195,41	4	16,61	0,002	1>4* 2>1*
	2. 6-10 Yıl	132	227,72				2>3* 2>4*
	3. 11-15 Yıl	44	175,66				
	4. 16-20 Yıl	16	132,25				
	5. 21 Yıl ve Üzeri	12	166,25				
Kurumsal Performans	**1. 0-5 Yıl**	196	207,09	4	12,03	0,017	1>3*
	2. 6-10 Yıl	132	213,57				2>3* 2>5*
	3. 11-15 Yıl	44	161,24				
	4. 16-20 Yıl	16	161,81				
	5. 21 Yıl ve Üzeri	12	144,58				

	1. 0-5 Yıl	196	204,09	4	17,63	0,001	1>3*
							2>3*
	2. 6-10 Yıl	132	221,64				2>4*
							2>5*
İş Performansı Genel	**3. 11-15 Yıl**	44	156,83				
	4. 16-20 Yıl	16	150,72				
	5. 21 Yıl ve Üzeri	12	135,75				

*p<0,05

Tablo 47'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 400 kişilik katılımcı grubunun hem genel iş performansı hem de alt boyutları olan bireysel ve kurumsal performans ile mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi'ne göre, mesleki kıdem değişkeni ile genel iş performansı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$\chi^2_{(4)}$=17,63, p<0,05]. Araştırmada farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin iş performanslarında farklılığın olmasında farklı eğitim sürelerinde yetiştirilmiş olmaları ve farklı mesleki tecrübelerin elde edilmesiyle açıklanabilir.

Yapılan test sonucunda anlamlı farkın 0-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 21 yıl ve üzeri kıdem arasında olduğu çıkmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:196; Sıra Ort.:204,09) iş performansının, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:156,83) iş performansından yüksek olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:132; Sıra Ort.:221,64) iş performansının, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:156,83) iş performansından yüksek olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:132; Sıra Ort.:221,64) iş performansının, 16-20 yıl (N:16; Sıra Ort.:150,72) kıdeme sahip öğretmenlerin iş performansından yüksek olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:132; Sıra Ort.:221,64) iş performansının, 21 yıl ve üzeri (N:12; Sıra Ort.:135,75) kıdeme sahip öğretmenlerin iş performansından yüksek çıkmıştır.

Bireysel performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}$=16,61; p<0,05]. Anlamlı farkın 0-5 yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 0-5 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10

yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdem arasında olduğu çıkmıştır. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:196; Sıra Ort.:195,41) iş performansı 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:16; Sıra Ort.:132,25) iş performansından yüksek olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:132; Sıra Ort.:227,72) iş performansı 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:196; Sıra Ort.:195,41) iş performansından yüksek olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:132; Sıra Ort.:227,72) iş performansı, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:175,66) iş performansından yüksek olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:132; Sıra Ort.:227,72) iş performansı 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:16; Sıra Ort.:132,25) iş performansından yüksek çıkmıştır.

Kurumsal performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}$=12,03; p<0,05]. Anlamlı farkın 0-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 21 yıl ve üzeri kıdem arasında olduğu çıkmıştır. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:196; Sıra Ort.:207,09) iş performansı 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:161,24) iş performansından yüksek olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:132; Sıra Ort.:213,57) iş performansı 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:44; Sıra Ort.:161,24) iş performansından yüksek olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (N:132; Sıra Ort.:213,57) iş performansı 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin (N:12; Sıra Ort.:144,58) iş performansından yüksek çıkmıştır.

Anlamlı fark çıkan gruplarda etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Oluşan bu farkın etki büyüklüğü bireysel iş performans alt boyutunda 0,04; kurumsal iş performansı alt boyutunda 0,03 ve genel iş performansında 0,04 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin iş performansı düzeyinin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını inceleyen araştırmalara göz atıldığında, bu araştırmalar arasında tutarsızlık göze çarpmaktadır. Mesleki kıdemin, genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanında, mesleki kıdemin genel iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönünde bulgular da mevcuttur. Hayrettin (2008),

Doğan (2014), Polat (2019) yaptıkları araştırmalarda, genel iş performansı ile mesleki kıdem arasında anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Genel iş performansının mesleki kıdem değişkeniyle anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen Çerçi (2013), Sevim (2015), Şener (2017), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Demirok (2018) araştırmalarında mesleki kıdem değişkenine göre iş performansının anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmişlerdir.

4.4.6. Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgu ve Yorumlar

Aşağıda Tablo 48'de öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine ilişkin betimleyici verilere yer verilmiştir.

Tablo 48: Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	S
0-5 Yıl	286	3,933	0,374
6-10 Yıl	84	3,942	0,453
11-15 Yıl	26	3,686	0,646
16-20 Yıl	2	3,833	0,275
21 Yıl ve Üzeri	2	3,481	0,330

Tablo 48 incelendiğinde öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre 0-5 yıl olanların ortalaması $\bar{X}$=3,933 ve standart sapması S=0,374 olarak; 6-10 yıl olanların ortalaması $\bar{X}$=3,942 ve standart sapması S=0,453 olarak; 11-15 yıl olanların ortalaması $\bar{X}$=3,686 ve standart sapması S=0,646 olarak; 16-20 yıl olanların ortalaması $\bar{X}$=3,833 ve standart sapması S=0,275 olarak; 21 yıl ve üzeri olanların ortalaması $\bar{X}$=3,481 ve standart sapması S=0,330 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin iş performansının bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 49: Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Bireysel Performans	**1. 0-5 Yıl**	286	197,90	4	7,982	0,09
	2. 6-10 Yıl	84	223,02			
	3. 11-15 Yıl	26	167,63			
	4. 16-20 Yıl	2	75,00			
	5. 21 Yıl ve Üzeri	2	178,75			
Kurumsal Performans	**1. 0-5 Yıl**	286	204,22	4	5,771	0,21
	2. 6-10 Yıl	84	202,68			
	3. 11-15 Yıl	26	163,52			
	4. 16-20 Yıl	2	193,25			
	5. 21 Yıl ve Üzeri	2	64,75			
İş Performansı Genel	**1. 0-5 Yıl**	286	202,04	4	5,929	0,20
	2. 6-10 Yıl	84	210,45			
	3. 11-15 Yıl	26	164,15			
	4. 16-20 Yıl	2	163,25			
	5. 21 Yıl ve Üzeri	2	72,00			

*p<0,05

Tablo 49'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 400 kişilik katılımcı grubun hem genel iş performansı hem de alt boyutları olan bireysel ve kurumsal performans ile bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi'ne göre, bulunduğu okuldaki hizmet süresi ile öğretmenlerin genel iş performansı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$\chi^2_{(4)}$=5,92; p>0,05]. Alt boyutlara bakıldığında hem bireysel performans [$\chi^2_{(4)}$=7,982; p>0,05] hem de kurumsal performans [$\chi^2_{(4)}$=5,771; p>0,05] ile bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hayrettin (2008) yaptığı araştırmasında, genel iş performansı ile iş yerindeki çalışma süresi arasında anlamlı farklılık bulmuştur.

4.4.7. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İstatistiksel Farklılaşmaya Ait Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Tablo 50'de öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine ilişkin betimleyici verilere yer verilmiştir.

Tablo 50: Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	S
İlkokul	140	3,843	0,432
Ortaokul	260	3,956	0,404

Tablo 50 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması $\bar{X}$=3,843 ve standart sapması S=0,432 olarak; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması $\bar{X}$=3,956 ve standart sapması S=0,404 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin iş performansının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi analizi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 51: Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İş Performansı Düzeylerinin t Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bireysel Performans	**İlkokul**	140	12,753	2,00	398	-4,462	0,000
	Ortaokul	260	13,582	1,63			
Kurumsal Performans	**İlkokul**	140	34,447	4,22	398	-1,044	0,297
	Ortaokul	260	34,912	4,26			
İş Performansı Genel	**İlkokul**	140	49,979	5,62	398	-2,573	0,010
	Ortaokul	260	51,434	5,26			

*p<0,05

Tablo 51 incelendiğinde; 140 ilkokul ve 260 ortaokulda görev yapan katılımcılardan oluşan toplam 400 kişilik bir grupta, ilkokul ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin hem genel iş performansı hem de alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, ölçeğin genelinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansının ortalaması ($\bar{X}$=49,97) ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansının puan ortalaması ($\bar{X}$=51,43) arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$t_{(398)}$=-2,573; p<0,05]. Bu grupta ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performanslarının, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iş performanslarından daha yüksek olduğu söylenilebilir. Ortaya çıkan bu farklılığın nedeni sınıflardaki öğrenci mevcudu, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, öğrencilerin yaş düzeyi düştükçe öğretmenin daha fazla enerji harcayıp performansının azalması vb. nedenlerden dolayı olabilir.

Bireysel performans alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\overline{X}$=12,75) ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\overline{X}$=13,58) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(398)}$=-4,462; p<0,05]. Kurumsal performans alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\overline{X}$=34,44) ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\overline{X}$=34,91) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(398)}$=-1,044; p>0,05].

Anlamlı farklılık çıkan gruplarda etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Oluşan bu farkın etki büyüklüğü bireysel iş performans alt boyutunda 0,46 ve genel iş performansında 0,26 olarak hesaplanmıştır. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) yaptıkları araştırmada, görev yapılan kurum türünde okulöncesi eğitim ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim ve halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlere göre performanslarının daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın alt problemlerinden beşincisi "İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Sosyal zekâ alt boyutları ile iş performansı alt boyutları arasındaki ilişkiye dair Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bir kişilik özelliği olarak sosyal zekâ ve performans özelliği, öğretmenlik mesleğinin sosyal yeterliliği ile öğretmenin başarısında önemli etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda Birknerová, Frankovský ve Zbihlejová, (2013) yaptıkları araştırmada sosyal zekâ faktörlerinin öğretmenlerin kişilik özellikleriyle bağlantılı olduğunu elde etmişlerdir. Diktaş ve Özgeldi (2020) yaptıkları çalışmada, örgütsel sinizm ve sosyal zekânın işletmelerde çalışanların performansını ve işten ayrılma niyetlerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Schuler (1979) yaptığı araştırmada yöneticilerin kurduğu iletişimin, çalışanların memnuniyetini ve performanslarını etkilediği sonucunu elde etmiştir. Başarı odaklı liderler, çalışan bireylere beklentilerini bildirir. Olası yüksek performans standartlarıyla düzenli olarak net hedefler belirlerler, astlarının yeteneklerine

güvenirler ve astlarının sürekli performans iyileştirmesini teşvik ederler (Saleem, Aslam, Yin ve Rao, 2020).

Kişilerin işteki performanslarını ve başarılarını etkileyen en önemli unsurun onların genel zekâ düzeyi olduğu uzun yıllar boyunca savunulmaktaydı. Ancak, genel zekânın yanında başarı ve performansı etkileyen diğer faktörlerin de olduğu ispatlanmıştır. Bu faktörlerin başında "sosyal zekâ" kavramı gelmektedir (Hançer ve Tanrisevdi, 2003). Öğretmenlerin iş performansının, aynı zamanda öğrenme sürecinde de etkili olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin performansı, öğretmenlerinin etkili öğretimine de bağlıdır (Selamat, vd., 2013).

Tablo 52: Okul Müdürlerinin Sosyal Zekâsı ile Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları

		1.Sosyal Bilgi Süreci	**2.**Sosyal Beceri	**3.**Sosyal Farkındalık	**4.**Bireysel Performans	**5.**Kurumsal Performans	**6.**Sosyal Zekâ Geneli	**7.**İş Performansı Geneli
	r	1						
1.Sosyal Bilgi Süreci	p	0,00						
	N	400						
	r	0,42**	1					
2.Sosyal Beceri	p	0,00	0,00					
	N	400	400					
	r	0,60**	0,56**	1				
3.Sosyal Farkındalık	p	0,00	0,00	0,00				
	N	400	400	400				
	r	0,51**	0,26**	0,50**	1			
4.Bireysel Performans	p	0,00	0,00	0,00	0,00			
	N	400	400	400	400			
	r	0,20**	0,04**	0,22**	0,31**	1		
5.Kurumsal Performans	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		
	N	400	400	400	400	400		
	r	0,85**	0,71**	0,86**	0,52**	0,20**	1	
6.Sosyal Zekâ Geneli	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	N	400	400	400	400	400	400	
	r	0,35**	0,12**	0,36**	0,60**	0,93**	0,35**	1
7.İş Performansı Geneli	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	400	400	400	400	400	400	400

**p <0,01

Sosyal bilgi süreci ile bireysel performans (r=0,510; p<0,01) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; sosyal bilgi süreci ile kurumsal performans (r=0,204; p<0,01) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireysel iş performansındaki değişimin %26'sı (r^2=0,26) sosyal bilgi süreci ile açıklanabilir. Kurumsal iş performansındaki değişimin %4,1'i (r^2=0,041) sosyal bilgi süreci ile açıklanabilir.

Sosyal beceri ile bireysel performans (r=0,265; p<0,01) arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişki; sosyal beceri ile kurumsal performans (r=0,04; p<0,01) arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireysel iş performansındaki değişimin %7'si (r^2=0,070) sosyal beceri ile açıklanabilir. Kurumsal iş performansındaki değişimin %0,1'i (r^2=0,001) sosyal beceri ile açıklanabilir.

Sosyal farkındalık ile bireysel performans (r=0,500; p<0,01) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; sosyal farkındalık ile kurumsal performans (r =0,223; p<0,01) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireysel iş performansındaki değişimin %25'i (r^2=0,25) sosyal farkındalık ile açıklanabilir. Kurumsal iş performansındaki değişimin %4,9'u (r^2=0,049) sosyal farkındalık ile açıklanabilir.

Okul müdürlerinin genel sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansının genel puanları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,35; p<0,01). Ayrıca sosyal zekâ, iş performansının genelindeki değişimin %12,25'ini (r^2=0,1225) açıklamaktadır. Ayrıca genel iş performansında geriye kalan %87,75'lik varyansın da başka değişkenlerden kaynaklandığı söylenilebilir. Elde edilen veriler okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyi arttıkça öğretmenlerin iş performansının da arttığını göstermektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan ilişki orta düzeylidir. Bu ilişkinin pozitif yönlü olması, okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeylerinin gelişmesinin öğretmenlerin iş performansını orta düzeyde olumlu şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Hechanova, Alampay, Franco (2006) yaptıkları araştırmada, psikolojik güçlendirmenin hem iş doyumu hem de performans ile pozitif olarak ilişkili olduğunu elde etmişlerdir. Gürbüz ve Yüksel (2008) yaptığı araştırmada duygusal zekânın iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ile anlamlı bir ilişkisinin

olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) araştırmalarında öğretmenlerin iş doyumu ile performansları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Şekerci ve Aypay (2009), araştırmalarında yönetim becerileri ve grup etkililiği becerileri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunduğu sonucunu elde etmişlerdir. Cerit (2012) yaptığı araştırmada, yönetici-öğretmen arasındaki etkileşim ile öğretmen performansı arasında önemli ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Yönetici-öğretmen arasındaki etkileşim düzeyinin öğretmen performansı üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için yaptığı analiz sonucuna göre etkileşimin öğretmen performansını üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Yahyazadeh-Jeloudar ve Lotfi-Goodarzi, (2012) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sosyal zekâları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin sosyal zekâsı ne kadar yüksek olursa, keyif aldıkları iş doyumunun da o kadar yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çapkulaç (2013) yaptığı araştırmada sosyal beceriler ile iş tatmini arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olmadığını, sosyal beceriler ile iş performansı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve yüksek olmayan bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kurt (2013) yaptığı araştırmada, algılanan yönetici ve çalışma arkadaşı desteğinin iş performansına doğrudan etkisi bulunduğunu; algılanan örgütsel desteğin iş performansına etki etmediği sonucunu elde etmiştir. İşe bağlılığın algılanan çalışma arkadaşı desteği ile rol dışı iş performansı ilişkisinde aracılık etkisi olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Bağcı ve Bursalı (2015) yaptıkları araştırmada, duygusal emek boyutları ile iş performansı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde etmişlerdir. Büyükgöze ve Özdemir (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin iş doyumu ve iş performansı düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ve iş doyumunun öğretmenlerin performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu elde etmişlerdir.

Sosyal zekâ, kişinin belirli sosyal ortamlarda ilgili hedeflere ulaşma yeteneği olarak da açıklanabilir. Ayrıca sosyal bir süreç olarak liderlik diğer bireyleri etkilemede, onları motive etmede, organizasyonun etkinliği ve başarısında etkili rol

oynamaktadır. Sosyalliği yüksek yöneticiler etkili iş birliği, problem çözme ve yaratıcılığı artırma gibi konularda daha başarılı olabilmektedirler (Beheshtifar ve Roasaei, 2012).

Sosyal zekâya sahip bireylerin sosyal ilişkilerinde daha başarılı oldukları, insanları yönlendirebildikleri görülmektedir (Yıldırım, 2017, s. 42). Bu sayede yöneticiler; çalışanların örgüt içerisinde performanslarının yüksek olmasında pozitif rol alacaklardır. Bu bağlamda söz konusu özelliklerin iş performansına olumlu yansıyabilecek nitelikte olduğu söylenilebilir.

Sosyal zekâsı gelişmiş olan okul müdürleri, öğretmenlerle empati kurmada, problemleri çözmede, öğretmenlere uyum sağlamada, anlaşmazlıkları gidermede, öğretmenlerin beden dillerini okumada, etkin dinleme, iletişimi başlatmada, sürdürmede, bulunduğu ortama göre nasıl davranacağını bilme vb. konularda daha başarılı olmaktadırlar. Bu araştırmada okul müdürlerinin genel sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansının genel puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeylerinin yüksek olması öğrenci, öğretmen ve velilerle olan daha yoğun ve etkileşimde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyleri, öğretmenlerin iş performansı ile ilişkili olmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) ilkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın her bir alt problemine ilişkin sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Araştırma sonucunda alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizi ile ilgili sonuçlar sırasıyla aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeylerinin araştırıldığı birinci alt problem için elde edilen verilere göre araştırmaya katılan okul müdürlerinin genel sosyal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal farkındalık alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olduğu saptanmıştır. Sosyal farkındalık alt boyutunu sırasıyla sosyal beceri ve sosyal bilgi süreci takip etmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeylerinin araştırıldığı ikinci alt problem için elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin genel sosyal zekâlarını yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Sosyal beceri boyutunun en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olduğu saptanmıştır. Sosyal beceri alt boyutunu sırasıyla sosyal farkındalık ve sosyal bilgi süreci takip etmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş performansının ne düzeyde olduğunun araştırıldığı üçüncü alt problem için elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, iş performansının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kurumsal performans alt boyutunun ortalaması, bireysel performansın ortalamasından daha büyük çıkmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş performansının çeşitli değişkenlere göre araştırıldığı dördüncü alt problem ile ilgili elde edilen verilere ilişkin sonuçlar aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

5.1.4.1. Öğretmenlerin İş Performanslarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuçları

Öğretmenlerin iş performansının genelinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni ile iş performansının geneli arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bireysel performans ve kurumsal performans alt boyutlarında da cinsiyete göre aralarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

5.1.4.2. Öğretmenlerin İş Performanslarının Yaş Değişkenine Yönelik Sonuçları

Öğretmenlerin iş performansının genelinin yaş değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, yaş değişkeni ile iş performansının geneli arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yapılan test sonucunda anlamlı farkın 25 yaş altı ile 36-40 yaş arasında; 25 yaş altı ile 46-50 yaş arasında; 25-30 yaş ile 36-40 yaş arasında; 25-30 yaş ile 46-50 yaş arasında; 31-35 yaş ile 36-40 yaş arasında; 31-35 yaş ile 46-50 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bireysel performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anlamlı farkın 25-30 yaş ile 36-40 yaş arasında; 25-30 yaş ile 46-50 yaş arasında; 31-35 yaş ile 25 yaş altı arasında; 31-35 yaş ile 36-40 yaş arasında; 31-35 yaş ile 41-45 yaş arasında; 31-35 yaş ile 46-50 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir.

Kurumsal performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anlamlı farkın 25 yaş altı ile 36-40 yaş arasında; 25 yaş altı ile 46-50 yaş arasında; 25-30 yaş ile 36-40 yaş arasında; 25-30 yaş ile 46-50 yaş arasında; 31-35 yaş ile 36-40 yaş arasında; 31-35 yaş ile 46-50 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4.3. Öğretmenlerin İş Performanslarının Medeni Durum Değişkenine Yönelik Sonuçları

Öğretmenlerin iş performansının genelinin medeni durum değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, bekâr ve evli öğretmenler ile iş performansının geneli arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. İş performansı genel puanı üzerinden bekâr öğretmenlerin iş performansının ortalaması, evli öğretmenlerin iş performansının ortalamasından yüksek çıkmıştır.

Bireysel performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bireysel performans alt boyutunda bekâr öğretmenlerin ortalaması, evli öğretmenlerin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Kurumsal performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

5.1.4.4.Öğretmenlerin İş Performanslarının Mezun Olunan Son Eğitim Programı Değişkenine Yönelik Sonuçları

Öğretmenlerin iş performansının genelinin mezun olunan son eğitim programı değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, mezun olunan son eğitim programı ile öğretmenlerin iş performansının geneli arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Alt boyutlara bakıldığında kurumsal performans ile mezun olunan son eğitim programı arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; bireysel performans ile mezun olunan son eğitim programı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bireysel performans ile mezun olunan son eğitim programı arasında anlamlı farkın yüksek lisans ve doktora grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde doktora mezunu öğretmenlerin iş performansı, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin iş performansından yüksek çıkmıştır.

5.1.4.5. Öğretmenlerin İş Performanslarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Sonuçları

Öğretmenlerin iş performansının genelinin mesleki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, mesleki kıdem ile öğretmenlerin iş performansının geneli arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yapılan test sonucunda anlamlı

farkın 0-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 21 yıl ve üzeri kıdem arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bireysel performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anlamlı farkın 0-5 yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 0-5 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdem arasında olduğu tespit edilmiştir.

Kurumsal performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anlamlı farkın 0-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında; 6-10 yıl kıdem ile 21 yıl ve üzeri kıdem arasında olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4.6. Öğretmenlerin İş Performanslarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Sonuçları

Öğretmenlerin iş performansının genelinin bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, bulunduğu okuldaki hizmet süresi ile iş performansının geneli arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Alt boyutlara bakıldığında hem bireysel performans hem de kurumsal performans ile bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

5.1.4.7. Öğretmenlerin İş Performanslarının Okul Türü Değişkenine Göre Sonuçları

Öğretmenlerin iş performansının okul türü değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, okul türü ile iş performansının geneli arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansının ortalaması, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iş performansının ortalamasından yüksek çıkmıştır.

Bireysel performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel performansının ortalaması, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel performansının ortalamasından yüksek çıkmıştır. Kurumsal

performans alt boyutunda öğretmenlerin iş performansının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin genel sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansının genel ortalama puanları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Sosyal bilgi süreci ile bireysel performans arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; sosyal bilgi süreci ile kurumsal performans arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sosyal beceri ile bireysel performans arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişki; sosyal beceri ile kurumsal performans arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sosyal farkındalık ile bireysel performans arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki; sosyal farkındalık ile kurumsal performans arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Okul müdürlerinin sosyal zekâsının öğretmen iş performansı ile ilişkisine bakıldığında, okul müdürlerine "Sosyal Zekânın Geliştirilmesi" adı altında eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde, bilgilendirmeye alternatif olarak uygulamalı çalışma atölyeleri de oluşturulabilir. Bu konuda İl Milli Eğitim Müdürlükleri üniversitelerle birlikte bilgilendirici etkinlikler yapabilir. Bu etkinlikler hizmet içi eğitimler, paneller, çalıştaylar, konferanslar vb. şeklinde düzenlenebilir.

Okul müdürlerine ve öğretmenlere yönelik planlanacak her türlü eğitimin daha etkili, verimli ve kalıcı olabilmesi için MEB'in bu eğitimleri ihtiyaç analizi yaparak düzenlemesi daha etkili olacaktır. Okul müdürlerinin görevlendirilmelerinde merkezi bir sınav yapılabilir. Yapılacak olan bu merkezi sınavda sosyal zekâ ile ilgili sorular sorularak, okul müdürleri bu konuya ilişkin farkındalık kazanabilirler.

Okul ikliminde gerekli görülen her türlü değişiklikte öğretmenlerin görüşleri, istekleri, beklentileri, mesleki gelişimleri dikkate alınmalıdır. Bireylere iş performanslarının arttırılması amacıyla yeni beceriler kazandırılması, sürekli mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalar ve bunları destekleyici programlar düzenlenebilir.

Bu konuda üniversitelerle koordineli şekilde çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlere sosyal zekâ ve iş performansı ile ilgili bilgi ve beceri kazandırma ile ilgili yüz yüze ve dijital eğitimler verilebilir.

Bu araştırmada İş Performansı Ölçeği'nde ortalaması en düşük madde "Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaşırım" ifadesidir. Konuyla ilgili olarak yönetmelikte gerekli bazı düzenlemeler yapılabilir. Bu konuda bunun sebepleri araştırılmalı ve gerekli önlemler alınabilir. Bu bağlamda üniversiteler ile iş birliği hâlinde geniş kapsamlı ve detaylı araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin genel sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansının genel puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeylerini arttırmak amacıyla yüz yüze ve online programlar, hizmet içi eğitimler, kurslar vb. düzenlenebilir. Sosyal zekânın önemi göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin iş performansını artırabilmek amacıyla yönetici yetiştirme programlarına katılan yönetici adaylarına ve hâlihazırda görevlerinin başında bulunan okul müdürlerine sosyal zekâ ile ilgili eğitimler verilebilir.

Araştırmanın sonuçlarını kullanmadan önce mutlaka araştırmanın sınırlılıklarını dikkate alarak bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu bağlamda sonraki araştırmalarda evren genişletilip örneklem sayısı arttırılarak araştırmanın daha geniş kapsamlısı yapılabilir. Araştırma, sadece Şanlıurfa ile sınırlı tutulmayıp daha büyük bir örneklem üzerinde yapılabilir. Bu araştırmada sadece nicel verilerden faydalanılmıştır. Sonraki araştırmalarda nitel veri toplama araçlarıyla zenginleştirilip karma yöntem ya da nitel bir yöntemle de yapılabilir. Bu çalışma sadece kamu ilköğretim kurumlarında yürütülmüştür. Özel kurumlarla birlikte diğer eğitim kademelerinde de karşılaştırmalı olarak bir araştırma yapılarak sosyal zekâ ve iş performansı literatürü zenginleştirebilir.

Yeni çalışmalar yapacak olan kişiler iş performansı ile ilişkisi olan diğer etkenlerin de neler olduğunu ve iş performansını ne düzeyde etkilediği üzerine araştırmalar yapabilirler. Sosyal zekâ kavramının uygulamaya yönelik olarak okul müdürlerine ve öğretmenlere iş performansının artırılması ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Günlük çalışma süresi, aylık gelir, iş yerinde çalışan birey sayısı vb.

değişkenlere göre iş performansının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada öğretmenlerin iş performansı, sadece öğretmenlerin bakış açısıyla ele alınmıştır. Sonraki araştırmalarda öğretmenlerin iş performansının, veli ve okul yönetimi açısından da ele alan araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen performansının zamanla değişebileceği göz önünde bulundurularak, boylamsal araştırma desenleri aracılığıyla farklı zaman aralıklarındaki farklılıkların nedeni ile ilgili araştırmalar da yapılabilir. Bilindiği gibi MEB bünyesinde birçok farklı görev ve konumda personel bulundurmaktadır. Bakanlığın farklı kademeleri için de araştırmalar yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Abul, A. (2015). *Sosyal zekâ düzeyi ve algılanan iş yaşam kalitesi etkileşimine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Adeyemi, T. (2008). Organisational climate and teachers' job performance in primary schools in Ondo State, Nigeria: An analytical survey. *Asian Journal of Information Technology, 7*(4), 138-145.

Adkins, J. H. (2004). *Investigating emotional intelligence and social skills in home schooled students*. http://digitalcommons.wku.edu/theses/1109 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Adsız, E. (2016). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin karar verme stillerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çorum.

Ağrasoy, M. (2003). *4-5 yaş çocuklarının zihinsel gelişimlerinin değerlendirilmesinde renkli raven progressive matrislerinin kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Ajzen, I. (2011). Job satisfaction, effort, and performance: A reasoned action perspective. *Comtemporary Economics, 5*(4), 32-43.

Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.

Akman, Y., ve İmamoğlu Akman, G. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7(*1), 34-48.

Akyüz, A. N. (2013). *Örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkisi: Öğretmenler üzerine ampirik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gebze.

Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success.* John Wiley & Sons.

Alkış, H., ve Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21), 937-967.

Allworth, E., ve Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change-related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection And Assessment, 7*(2), 97-111.

Altun, M. K. (2019). *Çalışma yaşamında iş stresinin çalışanların kişilik özellikleri ve iş performansı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.

Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers.

Aşkun, V. (2018). *İş performansının kişilik özellikleri ve demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.

Ayaydın, A. (2009). Eğitimde çoklu zekâ yansımaları ve görsel sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 52-62. https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47954/606730 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Aydın, A. (2015). *Sınıf yönetimi* (18.b.). Ankara: Pegem Akademi.

Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatikçiler Dergisi, 5,* 14-22.

Azar, A. (2006). Lisede seçilen alan ve ÖSS alan puanları ile çoklu zeka profilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *46*(46), 157-174. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10351/126760 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Azar, A., Presley, A. İ., ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 45-54.

Bacanlı, H. (2019). *Sosyal beceri eğitimi* (4. b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2.b.). Ankara: Pegem Akademi.

Bağcı, Z., ve Bursalı, Y. M. (2015). Duygusal emeğin iş performansı üzerindeki etkisi: Denizli ilinde hizmet sektöründe görgül bir araştırma. *Kafkas Üniveristesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi KAÜ İİBF Dergisi*, 6(10), 69-90.

Baggiyam, N. D., ve Pankajam, R. (2017). Social intelligence in relation to academic achievement. *International Journal of Research-Granthaalayah, 5*(3), 18-22.

Bayram, L. (2006). Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif: 360 derece performans değerlendirme. *Sayıştay Dergisi* (62), 47-65.

Beheshtifar, M., ve Roasaei, F. (2012). Role of social intelligence in organizational leadership. *European Journal of Social Sciences*, *28*(2), 200-206.

Bhanthumnavin, D. (2000). Importance of supervisory social support and its implications for HRD in Thailand. *Psychology And Developing Societies, 12*(2), 155-166.

Birknerová, Z., Frankovský, M., ve Zbihlejová, L. (2013). Social intelligence in the context of personality traits of teachers. *American International Journal of Contemporary Research*, *3*(7), 11-17.

Borman, W. C., ve Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance, 10*(2), 99-109.

Bosuwon, T. (2017). Social intelligence and communication competence: Predictors of students' intercultural sensitivity. *English Language Teaching*, *10*(2), 136-149.

Buzan,T., Dottino, T. ve Israel, R. (2001), *Akıllı lider,* Çev. Serdar Uçar, İstanbul: Alfa Yayınları.

Bümen, N. T. (2002). *Okulda çoklu zekâ kuramı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyükgöze, H., ve Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 18*(1), 311-325.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (26.b.), Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F**.** (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. b.)., Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2018). Kruskal- Wallis H Testi: Ortalamalar arası farkların test edilmesi. *Sosyal bilimler için istatistik* (20.b.), (203-211). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6.b.), Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, J.P., McCloy, R.A., Oppler, S.H., ve Sager, C.E. (1993). A Theory of Performance. In: Schmitt, N. ve Borman, W.C., Eds., *Personnel Selection in Organizations,* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 35-70.

Campbell, J. P., McHenry, J. J., ve Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology, 43*(2), 313-575.

Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute, 15*(28), 33-46.

Chambers II, R. J. (2016). *Evaluating indicators of job performance: Distributions and types of analyses* (Doktora tezi). Louisiana Tech University: Louisiana.

Collie, R. J., ve Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences,* 55, 29-39. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Cooper, R.K., ve Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zekâ: yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ*. Çev. Ayman, Z. B., ve Sancar, B., İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cumming, E. A. (2005). *An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: An exploratory study* (Doktora tezi), Lincoln University. https://hdl.handle.net/10182/2417 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Çakar, U., ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 83-98.

Çapkulaç, O. (2013). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin iş tatmini ve iş performans algısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.

Çerçi, S. (2013). *İş değerlerinin örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerine etkisi: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Osmaniye.

Çınar, M. Ç. (2019). *Kariyer ve örgütsel bağlılığın çalışanların iş performansı üzerine etkisi: Hizmet sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.

Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(1), 35-46.

Dal, H., ve Baskan, G. A. (2018). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *24*(1), 45-91.

Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., ve Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim, 33*(147), 14-25.

Demirok, A. (2018). *Örgütsel sinizm ve iş performansı arasındaki ilişki: Diyarbakır'da çalışan kadrolu ve sözleşmeli personel örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Diktaş, G., ve Özgeldi, M. (2020). Çalışan performansı ve işten ayrılma niyeti konularında örgütsel sinizm ve sosyal zekânın rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 18*(2), 11-28. doi: 10.11611/yead.594572

Doğan, H. (2014). *Örgütsel adalet algısı ile iş performansı arasındaki ilişki: Afyonkarahisar'da beş yıldızlı termal otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.

Doğan , S., ve Oğuzhan, Y. S. (2015). Çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin işten ayrılma niyetlerine etkisi üzerine bir çalışma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8*(2), 1-12.

Doğan, T. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

Doğan, T., ve Çetin, B. (2008). The investigation of relationship between social intelligence, depression and some variables at university students. *Journal of Human Sciences, 5*(2).

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

Doğruel, H. (2013). *Yönetsel değerlerin önem düzeyi ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (35),* 1-17.

Ekinci, S. (2018). *Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Fazlıoğlu, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinde duygusal ve bilişsel zihin kuramı özelliklerinin sosyal zekâ ile olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Ford, M. E., ve Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal Of Educational Psychology, 75*(2), 196-206. https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.196 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, *77*(3), 200-209.

Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner*. Routledge.

Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.

George D., ve Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4.b.). Boston: Allyn & Bacon.

Gini, G. (2006). Brief report: Adaptation of the Italian Version of the Tromsø Social Intelligence Scale to the adolescent population. *Journal of Adolescence, 29*(2), 307-312.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review* (8.b.), *78*(2), 4-17.

Goleman, D. (2006). *Sosyal Zekâ İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi* (8.b.). Çev. Osman Çetin Deniztekin. İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D., Boyatzis, R., ve McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence.* Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts. https://www.researchgate.net/publication/230854764 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Günaydın, Ş. (2017). *Bir dönem boyunca verilen pozitif psikoloji dersinin öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal zekâlarına olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Güngörmez, E. (2014). *Örgütsel adalet algısının performans üzerindeki etkisi: Adıyaman ilinde çalışan öğretmenler üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Gürbüz, S., ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(2), 174-190.

Gürel, E., ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal Of International Social Research, 3*(11), 336-356.

Hançer, M., ve Tanrisevdi, A. (2003). Sosyal zekâ kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, *27*(2), 211-225.

Hanif, R., Tariq, S., ve Nadeem, M. (2011). Personal and job related predictors of teacher stress and job performance among school teachers. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS), 5*(2), 319-329.

Hatipoğlu, A., ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5*(4), 1012-1034.

Hayrettin, E. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Afyon.

Hechanova, M. R. M., Alampay, R. B. A., ve Franco, E. P. (2006). Psychological empowerment, job satisfaction and performance among Filipino service workers. *Asian Journal of Social Psychology*, *9*, 72-78.

Jeloudar, S. Y., ve Yunus, A. M. (2011). Exploring the relationship between teachers social intelligence and classroom discipline strategies. *International Journal of Psychological Studies, 3*(2).

Jex, S. M., ve Britt, T. W. (2014). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach.* New Jersey: John Wiley, Sons.

Karadoğan, N. B. (2010). *Yöneticilerin sosyal zekâ seviyelerinin çalışanların iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde iletişim dili.* İstanbul: Bilge Yayıncılık.

Koç, H., Yazıcıoğlu, İ., ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 13-22.

Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Vet, H. C., ve Vander Beek, A. J. (2014). Measuring individual work performance: Identifying and selecting indicators. *Work, 48*(2), 229-238. doi: 10.3233/WOR-131659

Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim, 26*(119), 71-78.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (43), 401-422.

Kosmitzki, C., ve John, O. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences, 15*(1), 11-23.

Koyuncu, İ. ve Kılıç, A.F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 361-388.

Köknel, Ö. (2003). *Akıl ile düşünce gücü.* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kriemeen, H., ve Hajaia, S. (2017). Social intelligence of principals and its relationship with creative behavior. *World Journal of Education, 7*(3), 84-91. doi: https://doi.org/10.5430/wje.v7n3p84

Kubalı, D. (1999). Performans denetimi. *Amme İdaresi Dergisi, 32*(1), 31-62.

Kurt, E. (2013). *Algılanan sosyal destek ve iş performansı ilişkisinde işe bağlılığın aracı etkisi: Turizm işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Marlowe, H. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, *78*(1), 52-58. https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intellıgence*, 433-442. https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Mayer, J. D., Salovey, P., ve Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. R. J. Sternberg (Ed.) Handbook of Intelligence, (s.396-420). Cambridge University Press: Cambridge. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

McQuade, J. (2013). *The social intelligence of principals: Links to teachers'continuous improvement* (Doktora tezi). Lesley University: Cambridge.

MEB, Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Motowildo, S. J., Borman, W. C., ve Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human performance, 10*(2), 71-83. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_1 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Narong, D. K. (2015). *The relationship between leaders' emotional intelligence and their perceived leadership effectiveness* (Doktora tezi), Northeastern University: Boston, Massachusetts.

Neal, A., ve Griffin, M. A. (1999). Developing a model of individual performance for human resource management. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 37*(2), 44-59.

Oguntimehin, Y. A., Kuewumi, O. A., ve Adeyemi, M. (2018). Assessment of influence of quality assurance indices on secondary schools teachers'job performance. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, *12*(1), 123-139.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, N., ve Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kıskacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdemir, O. (2017, Ocak). *Lider desteği ve örgütsel adalet algısının iş performansına etkisinde kişi-örgüt uyumunun aracılık rolü: Eğitim sektöründe bir araştırma (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Özer, M. (2009). Performans yönetimi uygulamalarında performansın ölçümü ve değerlendirilmesi. *Sayıştay Dergisi, 20*(73), 3-29.

Özkan, M. (2017). *Lider-ast etkileşim düzeyinin astların iş performansı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Özmutaf, N. M. (2007). Örgütlerde bireysel performans unsurları ve çatışma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 8*(2), 41-60.

Pal, H., Pal, A., ve Tourani, P. (2004). Theories of intelligence. *Everyman's Science, 39*(3), 181-192.

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 13-23.

Paşa, M. (2007). *Stresin bireysel performans üzerindeki etkileri ve bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.

Polat, Ş. (2019). Öğretim doyumu ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 641-651. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-584905 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Ramawickrama, J., Opatha, H. H. D. N. P., ve PushpaKumari, M. D. (2017). A synthesis towards the construct of job performance. *International Business Research, 10*(10), 66-81. doi:10.5539/ibr.v10n10p66

Riggio, R. E., Messamer, J., ve Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences, 12*(7), 695-702. https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90225-Z adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Riggio, R. E. ve Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185. https://doi.org/10.1108/02683940810850808 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Saleem, A., Aslam, S., Yin, H. B., ve Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*, *12*(8), 3390.

Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Savcı, M. (2017). *Ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Saygın, O. (2011). *7 düşünce becerisi.* Karma Kitaplar Yayınevi: İstanbul.

Schuler, R. S. (1979). A role perception transactional process model for organizational communication-outcome relationships. *Organizational Behavior And Human Performance, 23*(2), 268-291.

Selamat, N., Samsu, N. Z., ve Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research e-Journal. 2*(1), 71-82.

Selçuk, Z., Kayılı, H., ve Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Nobel Yayınları: Ankara.

Sevim, Ü. (2015). *Ülkelerde mobbingin iş performansına etkisinde iş aile yaşam çatışmasının aracılık rolü: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Silvera, D.H., Martinussen, M., ve Dahl, T. I. (2001). The Tromso social intelligence scale a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*, 313-319.

Sonnentag, S., ve Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. *Psychological Managament of Individual Performance*, *23*(1), 3-25.

Sonmaz, D. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201-293. https://doi.org/10.2307/1412107 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Stellmach, T. (2018). *The usage of social-emotional intelligence by elementary principals from the perception of teachers and principals.* St. Cloud State University. https://repository.stcloudstate.edu/edad_etds/48 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist, 52*(10), 1030-1037.

Stokes, C. K. (2008). *Adaptive performance: An examination of convergent and predictive validity* (Doktora tezi). Wright State University: Ohio.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Şahin, S., ve Yüksel-Şahin, F. (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. doi: 10.23863/kalem.2018.92

Şekerci, M., ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(57), 133-160.

Şen, H. T. (2018). *Yönetici, çalışma arkadaşları ve örgütsel destek algısının hemşirelerin psikolojik iyi oluş ve iş performansına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Şener, Y. (2017, Haziran). *Örgüt ikliminin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin ara değişken rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A., ve Akgemci, T. (2016). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (9.b.). Konya: Eğitim Kitabevi.

Taştemur, B. (2018). *Beş faktör kişilik özelliklerinin algılanan iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin aracı rolü: özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

TDK, *Güncel Türkçe sözlük.* https://www.tdk.gov.tr adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 25.09.2020).

Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 99-114. Ankara: Pegem Akademi.

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

Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Turgut, H., Tokmak, İ., ve Ateş, M. F. (2015). Lider-üye etkileşiminin işgören performansına etkisinde çalışanların örgütsel adalet algılarının rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5*(2), 417-442.

Uzoechina, G.O. ve Oguegbu, A. (2015). Relationship between principals' transformational leadership style and teacher job performance. *International Journal of Research Development, 9*(1).

Van Scotter, J. R., ve Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 81*(5).

Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *The Journal of Social Psychology, 4*(1), 42-57. https://doi.org/10.1080/00224545.1933.9921556 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Viswesvaran, C., ve Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment, 8*(4), 216-226.

Walker, R. E., ve Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports, 33*(3), 839-864. https://doi.org/10.2466/pr0.1973.33.3.839 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Weymes, E. (2002) Relationship not leadership sustain successful organizations. *Journal of Change Management, 3*(4), 319-331. doi: 10.1080 / 714023844

Yahyazadeh-Jeloudar, S., ve Lotfi-Goodarzi, F. (2012). The relationship between social intelligence and job satisfaction among MA and BA teachers. *International Journal of Educational Sciences, 4*(3), 209-213.

Yalçın, K. (2017). *Duygusal zekânın iş performansına etkileri: Ankara Pursaklar ilçesindeki otomotiv yetkili bayileri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8*(2), 196-211.

Yetim, A. A., ve Göktaş, Z. (2004, Ekim). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550. https://hdl.handle.net/20.500.12462/5249 adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 22.03.2020).

Yıldırım, Z. (2017). *Sosyal zekânın problem çözme becerisine etkisi: Ankara ilinde görev yapan siyasetçiler üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Yıldız, O., Dağdeviren, M., ve Çetinyokuş, T. (2008). İşgören performansının değerlendirilmesi için bir karar destek sistemi ve uygulaması. *Journal of the Faculty of Engineering & Architecture of Gazi University*, *23*(1), 239-248.

Yılmaz, A. (2016). *Algılanan örgütsel destek ortamında iş stresi ve iş yaşam kalitesinin iş performansı üzerine etkisinin araştırılması: İstanbul'da bulunan beş yıldızlı otellerde çalışan aşçılar üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler* (1.b.). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 2(11), 37-47.

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim;

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Toplanan bu bilgiler, tamamen akademik amaçlı bir çalışma için kullanılacaktır. Sizin ve okulunuzun ismi belirtilmeyecektir. İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Pınar ŞANDA

Harran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaş: ( ) 25 Altı Yaş ( ) 25-30 Yaş ( ) 31-35 Yaş ( ) 36-40 Yaş

( ) 41-45 Yaş ( ) 46-50 Yaş ( )51 ve Üzeri Yaş

3. Medeni Durum: ( ) Bekâr ( ) Evli

4. Mezun Olunan Son Eğitim Programı: ( )Önlisans ( ) Lisans

( )Yüksek Lisans ( )Doktora

5. Mesleki Kıdem: ( ) 0-5 Yıl ( )6-10 Yıl ( )11-15 Yıl

( ) 16-20 Yıl ( )21 Yıl ve Üzeri

6.Bulunduğunuz Okuldaki Hizmet Süresi: ( ) 0-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl

( ) 11- 15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve Üzeri

7.Görev Yapılan Okul Türü: ( ) İlkokul ( ) Ortaokul

Ek-2: Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

Aşağıda kendinizde gözlemlediğiniz bazı duyguları ve durumları içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları düşünerek kendinize en uygun olanı sıklık sayısına göre tablodaki ifade ve rakamlara bakarak her cümle için en uygun rakama karşılık gelecek şekilde işaretlemeniz (X) gerekmektedir. Bu ifadeleri "**Tamamen Uygun**", "**Uygun**", "**Biraz Uygun**", "**Uygun Değil**", "**Hiç Uygun Değil**" seçeneklerinden birisini işaretleyiniz.

Maddeler	**Hiç Uygun Değil**	**Uygun Değil**	**Biraz Uygun**	**Uygun**	**Tamamen Uygun**
1.Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.					
2.Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hissederim.					
3.Davranışlarımın diğer insanlara ne hissettireceğini bilirim.					
4.Tanımadığım yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissederim.					
5.İnsanlar yaptıkları şeylerle beni sık sık şaşırtırlar.					
6.Diğer insanların duygularını anlayabilirim.					
7.Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.					
8.İnsanlar açıklama yapmama fırsat vermeden bana kızarlar.					
9.Başkalarının isteklerini anlarım.					
10.İnsanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyiyimdir.					
11.Ne düşündüğünü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.					
12.Başka insanlarla geçinebilmekte zorlanırım.					
13.İnsanları tahmin edilemez bulurum.					
14.Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.					
15.Başkalarını iyice tanımam uzun zaman alır.					
16.Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.					
17.Diğer insanların davranışlarıma nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilirim.					
18.Yeni tanıştığım insanlarla iyi ilişkiler kurmakta başarılıyımdır.					
19.Diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlarım.					
20.Başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çekerim.					
21.Diğer insanların yaptıklarıma verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır.					

Ek-3: Öğretmen Algısına Göre Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

Aşağıda "Okul Müdürünüzle" ilgili olarak gözlemlediğiniz bazı duyguları ve durumları içeren ifadelerden okul müdürünüze en uygun olanı sıklık sayısına göre işaretlemeniz (X) gerekmektedir. Bu ifadeleri "**Tamamen Uygun**", "**Uygun**", "**Biraz Uygun**", "**Uygun Değil**", "**Hiç Uygun Değil**" seçeneklerinden birisini işaretleyiniz.

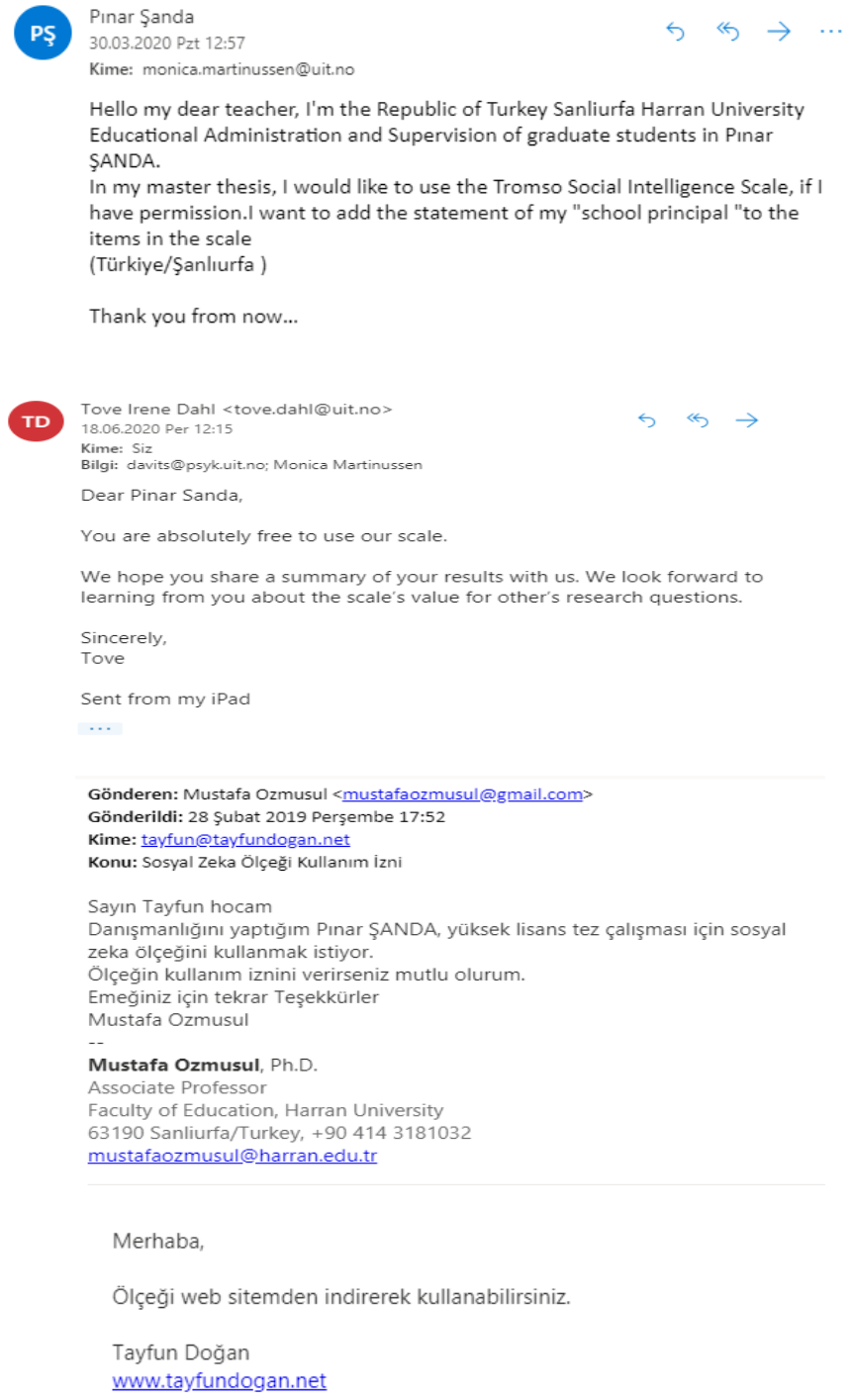
Maddeler	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1.Okul müdürüm, diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilir.					
2.Okul müdürüm, çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hisseder.					
3.Okul müdürüm, davranışlarının diğer insanlara ne hissettireceğini bilir.					
4.Okul müdürüm, tanımadığı yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hisseder.					
5.Diğer insanların yaptıkları şeyler okul müdürümü sık sık şaşırtır.					
6.Okul müdürüm, diğer insanların duygularını anlayabilir.					
7.Okul müdürüm, sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlar.					
8.İnsanlar açıklama yapmasına fırsat vermeden okul müdürüme kızarlar.					
9.Okul müdürüm, başkalarının isteklerini anlar.					
10.Okul müdürüm, insanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyidir.					
11.Ne düşündüğünü söylediğinde insanlar genellikle okul müdürümden rahatsız olmuş veya ona kızmış gibi görünürler.					
12.Okul müdürüm, başka insanlarla geçinebilmekte zorlanır.					
13.Okul müdürüm, insanları tahmin edilemez bulur.					
14.Okul müdürüm, bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlar.					
15.Okul müdürümün, başkalarını iyice tanıması uzun zaman alır.					
16.Okul müdürüm, farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitir.					
17.Okul müdürüm, diğer insanların davranışlarına nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilir.					
18.Okul müdürüm, yeni tanıştığı insanlarla iyi ilişkiler kurmada başarılıdır.					
19.Okul müdürüm, diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlar.					
20.Okul müdürüm, başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çeker.					
21.Okul müdürümün yaptıklarına diğer insanların verdikleri tepkiler onu çoğunlukla şaşırtır.					

Ek-4: Performans Ölçeği

Aşağıda kendinizde gözlemlediğiniz bazı duyguları ve durumları içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları düşünerek kendinize en uygun olanı sıklık sayısına göre tablodaki ifade ve rakamlara bakarak her cümle için en uygun rakama karşılık gelecek şekilde işaretlemeniz (X) gerekmektedir. Bu ifadeleri "**Tamamen Uygun**", "**Uygun**", "**Biraz Uygun**", "**Uygun Değil**", "**Hiç Uygun Değil**" seçeneklerinden birisini işaretleyiniz.

Maddeler	**Hiç Uygun Değil**	**Uygun Değil**	**Biraz Uygun**	**Uygun**	**Tamamen Uygun**
Bireysel Performansla İlgili Maddeler					
1.Görevlerimi tam zamanında tamamlarım.					
2. Dersin hedeflerine fazlasıyla ulaşırım.					
3.Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaşırım.					
4.Bir sorun gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.					
Kurumsal Performansla İlgili Maddeler					
5.Kurumun vizyon ve misyonunu geliştirecek çalışmalara katılırım.					
6.Eğitimdeki gelişmelere hızlı adapte olurum.					
7.Diğer çalışanlarla iyi iş birliği yaparım (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve hizmetliler).					
8.Eğitim öğretim çalışmalarının yanında sosyal projelerde görev alırım.					
9.Öğrenci velileriyle sürekli görüşürüm.					
10.Sosyal kulüp çalışmalarında görev alırım.					
11.Alanımla ilgili Hizmet içi eğitim (mahalli ve merkezi) kurs ve seminerlere katılırım.					
12.Öğrencilerin gelişimine uygun olarak rehberlik (yönlendirme) yaparım.					
13.Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemeye yönelik kayıtları düzenli olarak tutarım.					

Ek-5: Ölçek Kullanım İzinleri



Pınar Şanda
30.03.2020 Pzt 12:57
Kime: monica.martinussen@uit.no

Hello my dear teacher, I'm the Republic of Turkey Sanliurfa Harran University Educational Administration and Supervision of graduate students in Pınar ŞANDA.
In my master thesis, I would like to use the Tromso Social Intelligence Scale, if I have permission.I want to add the statement of my "school principal "to the items in the scale
(Türkiye/Şanlıurfa)

Thank you from now...

Tove Irene Dahl <tove.dahl@uit.no>
18.06.2020 Per 12:15
Kime: Siz
Bilgi: davits@psyk.uit.no; Monica Martinussen

Dear Pinar Sanda,

You are absolutely free to use our scale.

We hope you share a summary of your results with us. We look forward to learning from you about the scale's value for other's research questions.

Sincerely,
Tove

Sent from my iPad

Gönderen: Mustafa Ozmusul <mustafaozmusul@gmail.com>
Gönderildi: 28 Şubat 2019 Perşembe 17:52
Kime: tayfun@tayfundogan.net
Konu: Sosyal Zeka Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Tayfun hocam
Danışmanlığını yaptığım Pınar ŞANDA, yüksek lisans tez çalışması için sosyal zeka ölçeğini kullanmak istiyor.
Ölçeğin kullanım iznini verirseniz mutlu olurum.
Emeğiniz için tekrar Teşekkürler
Mustafa Ozmusul
--
Mustafa Ozmusul, Ph.D.
Associate Professor
Faculty of Education, Harran University
63190 Sanliurfa/Turkey, +90 414 3181032
mustafaozmusul@harran.edu.tr

Merhaba,

Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.

Tayfun Doğan
www.tayfundogan.net

EG

Emrah GÜNGÖRMEZ <emrah0026@gmail.com>
2.10.2019 Çar 19:57
Kime: Siz

merhabalar, pınar hanım . ölçeği kullanmanızda herhangi bir mahsur yok. çalışmanın yedekleri şuan yanım yok. yarın bakayım. inşallah yarın gönderirim. çalışmanızda kolaylıklar diliyorum. iyi akşamlar.

2 Eki 2019 Çar 19:09 tarihinde Pınar Şanda <pinarsanli63@hotmail.com> şunu yazdı:

> Merhaba Sayın hocam, ben Harran Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencilerinden Pınar Şanda.Yüksek Lisans Tezimle ilgili olarak "İş Performansı Ölçeğini" kullanmak istiyorum.Sanırım çalışmanızda 9 tane madde eklemişsiniz.Bu 9 maddeyi de kullanmak istiyorum.Ölçeği kullanabilir miyim?Bu 9 maddeyi bana gönderebilir misiniz?
>
> Şimdiden çok teşekkür ederim.

İzni

Pınar Şanda
24.09.2019 Sal 14:26
Kime: gunercol@hotmail.com

Merhaba Sayın hocam, ben Harran Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencilerinden Pınar ŞANDA.Yüksek Lisans Tezimle ilgili olarak "Çalışan Performansı Ölçeğini" kullanmak istiyorum.Ölçeği kullanabilir miyim? Şimdiden Teşekkür ederim...

Gönderen Outlook

güner çöl <gunercol@hotmail.com>
24.09.2019 Sal 15:37
Kime: Siz

Atıfta bulunarak kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Ek-6: Araştırma İzin Talep ve Onay Belgeleri

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47377298-821.05-E.22442556 13.11.2019
Konu : Araştırma İzni (Pınar ŞANDA)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 30/09/2019 tarih ve 18527511 sayılı Valilik Makam Onayı.

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Pınar ŞANDA'nın ekteki tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki üniversitesinin 04/11/2019 tarih ve E.9438 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı sonuna kadar ve **tutanakta belirtilen ilimiz Eyyübiye , Haliliye ve Karaköprü İlçelerine bağlı ilkokul ve ortaokullarda yapması hususunda ;**

Bilgi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- Komisyon Tutanağı
2- Anket

Gereği:
Karaköprü Kaymakamlığı (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Haliliye Kaymakamlığı (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Eyyübiye Kaymakamlığı (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
Harran Üniversitesi (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Destek Hizmetleri Birimi (Evrak Kayıt)
Pınar ŞANDA

Adres: Ertuğrulgazi Mahallesi Osmangazi Caddesi No 14 Haliliye / ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: sanlıurfa.meb.gov.tr
e-posta:
Bilgi için: Musa KURT
Tel: 0 (414) 280 63 92
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 80eb-4c04-3299-99d9-0686 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-7: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/10/2019-E.45347

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

Tarih: 09.10.2019
Saat: 11:00
Sayı: 2019/67
Konu: Pınar ŞANDA

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Pınar Şanda**'ın araştırmacı, danışmanı **Doç.Dr. Mustafa Özmusul**'un yürütücü olduğu **"Okul Müdürlerinin Sosyal Zeka Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)"** konulu yüksek lisans tez çalışması oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 9 Ekim 2019 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mahmut KAYA
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Fatma ÇAKMAK
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Mithat Arman KARASU

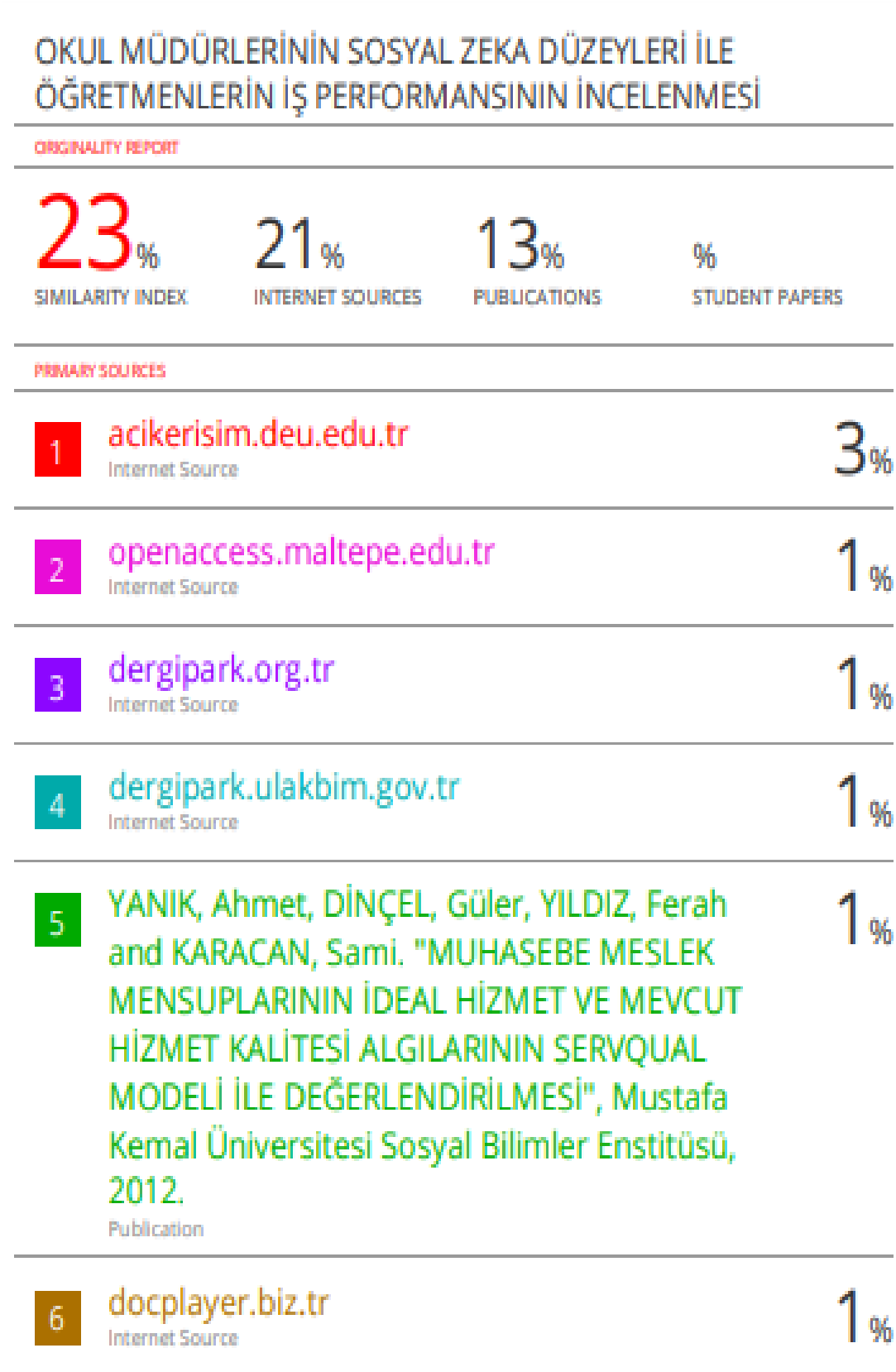
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Doç. Dr. Özlem DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Şenay KOÇAKOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet CANÇELİK

Ek-8: Turnitin Raporu



OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSININ İNCELENMESİ

ORIGINALITY REPORT

23%	21%	13%	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	acikerisim.deu.edu.tr Internet Source	3%
2	openaccess.maltepe.edu.tr Internet Source	1%
3	dergipark.org.tr Internet Source	1%
4	dergipark.ulakbim.gov.tr Internet Source	1%
5	YANIK, Ahmet, DİNÇEL, Güler, YILDIZ, Ferah and KARACAN, Sami. "MUHASEBE MESLEK MENSUPLARININ İDEAL HİZMET VE MEVCUT HİZMET KALİTESİ ALGILARININ SERVQUAL MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012. Publication	1%
6	docplayer.biz.tr Internet Source	1%