



KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM YÖNETİMİ,
DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI ANABİLİM DALI

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE
MÜDÜRLERİN DUYGUSAL ZEKA VE PERFORMANS YÖNETİMİ
ALGILARINA YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI ANALİZ
(KKTC ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Hakan Atamtürk

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cem Birol

Tez Yardımcı Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Fahriye Altınay

Lefkoşa

Haziran 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Aytekin Işman.....

Üye: Prof. Dr. Mehmet Çağlar.....

Üye: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu.....

Üye: Prof. Dr. Cem Birol.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zehra Altınay Gazi.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


Prof Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı, doktora çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, KKTC ortaokullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin duygusal zeka ve performans yönetim algılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırasıyla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde eğitim ihtiyacı, yönetim modelleri, yönetimde etik, eğitim yönetimi ve gelişim aşamaları ile üniversitelerde eğitim yöneticilerinin davranışları ele alınmıştır. Üçüncü bölümünde, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemi, veri analizi ve çözümleme sunulmaktadır. Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve yorumlar beşinci bölümde sunulmuştur. Beşinci bölümde ulaşılan sonuçların tartışılmasına, sonuç ve önerilere de yer verilmiştir.

Kıbrıs Türkü'ne yaratmış olduğu imkanlarla tarihe geçen sayın Dr. Suat İ. Günsel'e bana da bu olanağı tanıdığı için sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde zamanını ve desteğini benden esirgemeyen, araştırma boyunca beni cesaretlendiren, yol gösteren ve her konuda yardımcı olan değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Cem Birol'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma süresince her türlü yönlendirme, destek ve yardımlarını gördüğüm değerli yardımcı tez danışmanım Yrd. Doç Dr. Fahriye Altınay ve Yrd. Doç Dr. Zehra Altınay'a sonsuz teşekkürler.

Bunun yanında araştırma sürecinde hep yanımda olan ve bana destek olan, sabırla beni yüreklendiren eşim A. Nurdan Atamtürk'e sonsuz sevgilerimi sunarım.

ÖZET

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE MÜDÜRLERİN DUYGUSAL ZEKA VE PERFORMANS YÖNETİMİ ALGILARINA YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI ANALİZ (KKTC ÖRNEĞİ)

Atamtürk, Hakan

Doktora, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Tez

Danışmanları: Prof. Dr. Cem Birol & Yrd. Doç Dr. Fahriye Altınay

(S.S XVI- 164)

Haziran 2011,

Araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ortaokullarının performans yönetimi ve duygusal zeka açısından değerlendirilmesini temel almaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin ve sorumlu müdürlerinin performans yönetimine ve duygusal zekalarına ilişkin algılarının değerlendirilmesini ele alarak KKTC devlet ve özel ortaokullarının kaliteyi yakalamasının değerlendirilmesini hedef almasıyla özgün bir niteliğe sahiptir. Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımına bağlı anket ile nicel veriler elde edilmiş, verilerin SPSS programı ile yüzde, frekans, aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve buna ek olarak, iki grup karşılaştırmaları için t-testi, üç ya da daha fazla grup karşılaştırmaları için tek yönlü ANOVA ve gruplar arası ANOVA testleri kullanılmıştır. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için T-Testi kullanılmıştır.

Ölçme araçlarının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliği ise Cronbach alpha testi ile ortaya konmuştur.

Çalışma grubunu, KKTC'deki 11 ortaokulda görev yapan 16 sorumlu müdür ve 237 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda KKTC ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmen ve müdürlerin performans yönetimine ve duygusal zekaya ilişkin farkındalığı yaratılarak, öğretmen ve müdürlerin kıdemlerine göre toplam duygusal

zekaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, toplam performans yönetimi ölçek puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öğretmen ve müdürlerin duygusal zekaları ve performans yönetimi ile ilgili algıları ve öğrenim durumu, branşları, cinsiyetleri ve yaşları arasında anlamlı fark bulunmamıştır

Duygusal zeka ve performans yönetimine yönelik öğretmen algılarının devlet okulları ve özel okul öğretmenleri arasında devlet okulu öğretmenleri adına anlamlı olarak farklılaşması, devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine oranla daha yüksek bir kıdeme sahip olmasından kaynaklanabileceği yönünde yorumlanmıştır.

Duygusal zeka alt boyutları ile performans yönetimi ilişkisine baktığımız zaman öğretmen ve müdürlerin “kendi kendini motive etmesi” ve “empati ve değişime ayak uydurma” boyutları ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Buna göre kişilerin performans yönetimi algıları arttıkça kişinin kendi kendini motive etme puanlarının arttığı görülmektedir. Kişilerin performans yönetimi algıları arttıkça empati ve değişime ayak uydurma puanları artmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin yaş ve kıdem değişkeni ile toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak da evli olan kişilerin kendi duygularının farkında olması ve empati ve sosyal becerileri arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Ancak çocuk sayısının artması ile evli kişilerin sosyal beceri puanlarının artmakta olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin akademik eğitim seviyeleri ile duygusal zeka alt boyutları arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu da eğitim seviyesi ile duygusal zeka arasında her hangi bir ilişkinin olmadığı yönünde yorumlanmıştır.

ABSTRACT

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TEACHERS' AND ADMINISTRATORS' PERCEPTIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PERFORMANCE MANAGEMENT IN THE SECONDARY SCHOOLS (THE TRNC SAMPLE)

This study aims to evaluate the secondary schools in the TRNC in terms of emotional intelligence and performance management. This study is unique in nature since it evaluates how both state and private secondary schools in the TRNC try to reach quality education, and it also evaluates the teachers' and administrators' perceptions of emotional intelligence and performance management. Quantitative data were analysed through SPSS program. T-tests and ANOVA were used to determine the differences between parametric variables. A Pearson correlation matrix was used for correlation analysis. The Cronbach's alpha level of the scale suggests that the scale is reliable.

The study group consists of 16 administrators and 237 teachers who are employed in 11 secondary schools in the TRNC. The findings of the study which raised awareness in terms of performance management and emotional intelligence revealed that there was not a significant difference between the participants' total emotional intelligence in terms of seniority. However, the findings revealed a significant difference between their perceptions of performance management in terms of seniority. The findings also suggested that there was not a significant difference between the emotional intelligence levels of the participants and the participants' perceptions of performance management in terms of their educational levels, majors, genders and ages.

There is a meaningful difference between the participants' perceptions of emotional intelligence and performance management in favour of the ones working in the state schools. This can be explained by the fact that the seniority level in the state schools is higher than that of the private schools.

When the relationship between the sub-dimensions of emotional intelligence and performance management is considered, there is a meaningful relationship between the sub-dimensions of 'self motivation', 'empathy' and 'adaptation' and total performance management. It is found that as the perceptions of performance management increases, self motivation increases accordingly. Likewise, as the perceptions of performance management go up, the scores of empathy and adaptation go up.

The findings revealed that there was a positive correlation between the participants' ages and seniority levels and total emotional intelligence scores. Moreover, the study revealed a negative correlation between married participants' awareness of their feelings, empathy and social skills. It is also found that the more children the participants have, the better scores of social skills they get.

There is not a meaningful relationship between the educational levels of the participants and the sub-dimensions of emotional intelligence. This finding suggests that there is not a correlation between educational level and emotional intelligence.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

Giriş

Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Sınırlılıklar	7
Tanımlar ve Kısaltmalar	8

BÖLÜM II

Araştırmanın Kuramsal Dayanağı ile İlgili Kuramlar	12
Zeka	12
Çoklu Zeka Kuramı	19

Duygu	20
Duygunun Sınıflandırılması	23
Duygu Kuramları	24
Bilişsel Duygu Kuramı	28
Duygu ve Zeka Birlikteliği	30
Duygusal Zeka	32
Duygusal Zekanın Eğitim Öğretim Alanına Ekisi	33
Duygusal Zeka Modelleri	33
Performans ve Duygusal Zeka İlişkisi	51
Performans Yönetimi	51
Performans Yönetiminin Amaçları	52
Performans Yönetiminin Tanımı	54
Okullardaki Mesleki Gelişim Açısından Performans Yönetimi	56
Performans Yönetiminin Ortaya Çıkışı	57
Performans Yönetim Sistemi Aşamaları	59
Performans Yönetimi Modelleri	78

BÖLÜM III

Yöntem	80
Araştırmanın Modeli	80
Evren ve Örneklem	80
Araştırmada Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	84
Performans Yönetimi Anketi	85
Duygusal Zeka Anketi	90
Araştırmada Veri Analizi ve Çözümleme	98

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar	99
Demografik Özellikler	99
Performans Yönetimi ve Duygusal Zeka Ortalaması	103
Performans Yönetimi Boyut Bazında Etkililik Düzeyi	106
Duygusal Zeka Boyut Bazında Etkililik Düzeyi	114
Kişisel ve Örgütsel Değişkenlere Göre Bulgular ve Yorumlar	121
Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Arasındaki İlişki	128
Öğretmen ve Yöneticilerin Farklı Değişkenler ile Duygusal Zeka Ölçek Puanları Arasında Korelasyon İlişkisi ile İlgili Bulgular	134

BÖLÜM V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler	136
-----------------------------	-----

BÖLÜM VI

Kaynakça	147
----------	-----

BÖLÜM VII

Ekler

1.Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Gönderilen İzin Yazısı	155
2.Uygulanan Anket	156
3.Duygusal Zeka ve Performans Yönetim Ortalama Ağırlık ve Aralıkları	159
4.“Total Variance Explained” ve “Communalities” tabloları	160

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1: Duygu Zeka İlişkisi	31
Tablo 2: Mayer ve Salovey'in 4 Boyutlu Zeka Modelinin İncelenmesi	36
Tablo 3: Reuven Bar-On'un Duygusal Zeka Modeli	37
Tablo 4: Daniel Goleman'ın DZ Boyutları ve Bunların Yapıtaşları	41
Tablo 5: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2007-2008 Öğretim Yılı Ortaokullar İdareci ve Öğretmen Listesi	81
Tablo 6: İdareci ve Öğretmenlerin Örneklem Listesi	82
Tablo 7: $\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri	83
Tablo 8: Ölçek Uygulaması ve Geri Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler	84
Tablo 9: Performans Yönetimi Boyut ve Soruları	88
Tablo 10: Performans Yönetiminin Boyutlar Bazında Faktör Yük Değerleri	88
Tablo 11: Duygusal Zeka Ölçek Soruları ve Boyutları	95
Tablo 12: Duygusal Zeka Ölçeğinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	95
Tablo 13: Deneklerin Cinsiyet, Yaş ve Okul Değişkenlerinin Dağılımı	100
Tablo 14: Öğretmenlik Mesleğindeki Çalışma Süresi ile Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerinin Dağılımı	101
Tablo 15: Branş ve Öğrenim Durumu Değişkenlerinin Dağılımı	102
Tablo 16 : Öğretmenlerin Medeni Hali ve Çocuk Sayısı Değişkenlerinin Dağılımı	102

Tablo 17: Puanlama ve Sınıflandırma Tablosu	103
Tablo 18: Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	122
Tablo 19 : Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	123
Tablo 20: Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçeği Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları	125
Tablo 21: Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçek Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları	126
Tablo 22: Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları	127
Tablo 23: Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçeği Puanlarının Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları	128
Tablo 24: Kendi Duygularının Farkında Olma Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon	129
Tablo 25: Kendi Duygularını Yönetmesi Boyutu ile Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon	130
Tablo 26: Öğretmenlerin Kendini Motive Etmesi Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon	131
Tablo 27: Öğretmenlerin Empati ve Değişime Ayak Uydurma Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon	131
Tablo 28: Sosyal Beceriler Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon	132
Tablo 29: Başkalarının Gelişimine Katkıda Bulunmak Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon	133

Tablo 30: “Etki” Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon	133
--	-----

Tablo 31 : Duygusal Zeka ve Değişkenler ilişkisi	134
---	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 1: Plutchik R (1980) Duygu Çemberi.Plutchik Modeli	23
Şekil 2: James-Lange Kuramı	25
Şekil 3: Cannon-Bard Duygu Kuramı Modeli	27
Şekil 4: Stanley Schachter Kuramı Modeli	29
Şekil 5: Dört Bakış Açısının Vizyon ve Stratejiye Dönüştürülmesi	75

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik No	Sayfa No
Grafik 1: Öz Değerlere Göre Çizilen Çizgi Grafiği (PY)	87
Grafik 2: Öz Değerlere Göre Çizilen Çizgi Grafiği (DZ)	94
Grafik 3: “Her zaman” Ortalama Ağırlığında Olan Maddeler	104
Grafik 4: “Ortadan Çok” Ortalama Ağırlığında Olan Maddeler	104
Grafik 5: “Orta sıklıkta” Ortalama Ağırlığında Olan Maddeler	105
Grafik 6: “Ortadan Çok ” Ortalama Ağırlığında Olan Maddeler	105
Grafik 7: “ Bireysel Performans Hedeflerinin Planlanması” Etkililiği	107
Grafik 8: “Raporlama İşlemine İlişkin Görüşler” Boyutu Etkililik Düzeyi	108
Grafik 9: “Performans Değerlendirmesi” Boyutu Etkililik Düzeyi	111
Grafik 10: “Ödül ve Ceza” Boyutu Etkililik Düzeyi	112
Grafik 11: “Bireysel Performans Örgüt Kültürü İlişkisi” Boyutu Etkililik Düzeyi	114
Grafik 12: “Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması” Boyutu Etkililik Düzeyi	115
Grafik 13: “Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi” Boyutu Etkililik Düzeyi	116
Grafik 14 : “Kişinin Kendini Motive Etmesi” Boyutu Etkililik Düzeyi	117
Grafik 15 : “Empati ve Değişime Ayak Uydurma” Boyutu Etkililik Düzeyi	118
Grafik 16: “Sosyal Beceriler” Boyutu Etkililik Düzeyi	119

Etkililik Düzeyi

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problemi tartışılarak tanımlanmış, amaçlar oluşturulmuş, önemi belirtilmiş, araştırmanın sınırlılıkları ortaya konulmuş ve önemli kavramlar işlevsel olarak açıklanmıştır.

GİRİŞ

Bugün eğitim bilimcilerin herhangi bir ayrılığa düşmeksizin uzlaştıkları temel kabullerden biri, bireylerin varlıklarını nitelikli olarak sürdürebilmeleri için kaliteli eğitim almaları gerekliliğidir. Eğitimin mükemmelliği ise öğretmenler için belirlenen mükemmel öğretme standartlarının konması, planlaması, denetlenmesi, geliştirilmesi ve ödüllendirilmesi ile sağlanmaktadır (Watkins, 2006).

Alan yazına baktığımız zaman, performans değerlendirmeye ilişkin olarak yapılan analizler ve geliştirilen önerilerin ise uzun bir dönem boyunca sadece ölçme boyutunda ele alındığını ve performans yönetiminin tek bir boyutu ile ilgilenildiğini görmekteyiz (Sayılar, 2003). Bu alanda öncü profesyonel tanımlar yapan Canman'a göre performans yönetimi "amaçlara göre yönetim", "performans değerlendirme" veya "performans için ödeme" gibi tanımlar çerçevesinde açıklanmıştır. Oysa performans yönetimi, bu görüşlerin tümünü içine alan daha geniş bir alanı kapsamaktadır (Canman, 2000; Boyacı, 2003).

Örgütlerin başarısı, gelişimi ve değişimi yönlendirecek düzenlemelerin yapılması ile mümkündür. Bu düzenlemelerin başında gelen yönetim boyutu ise "performans yönetimi" dir. Geleneksel yönetim anlayışına oranla performans yönetim sistemi yapılan düzenlemelerin örgüt amaçları doğrultusunda gerçekleşen performansı harekete geçirici güçlerini daha etkili bir şekilde bağdaştırmaktadır (Coşkun, 2006; Barutçugil, 2002). Akal'a (1992) göre ise performans yönetimi, örgütün amaçları doğrultusunda örgütün geleceğine ilişkin durumları ile ilgili bilgi toplama ve karşılaştırmalar yaparak gerekli düzenlemeleri başlatma ve sürdürme sürecidir.

Genel anlamda "performans yönetim sistemi" çalışanların iş performanslarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, derecelendirilmesi ve ücretlendirilmesi olarak

bilinmektedir. Ancak, gerçekte, performans yönetimi örgütlere hedeflerle yönetim anlayışını getirdiğinden dolayı; çalışanların yaptıkları işe odaklanmasını, işe bağlılığın artmasını, mevcut potansiyelin geliştirilmesi için amaçların belirlenmesini ve bunlara ne oranda ulaşıldığının saptanmasını sağlamaktadır (Barutcugil, 2002).

Performans yönetimi, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilme seviyelerinin belirlenebilmesi için yapılan tüm değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu kapsam çerçevesinde baktığımız zaman da performans yönetiminin, iki amaç doğrultusunda ele alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Performans değerlendirilmesinde örgütün performansını iyileştirmek için örgütsel amaçların, işgörenin performansını iyileştirmek için de bireysel amaçların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Coşkun, 2006; Bostancı, 2004). Boyacı'ya (2003) göre de performans ve performans yönetimi, örgütsel düzey, işgören düzeyi ve bu iki düzey arasında kalan düzeylerdeki yönetim süreci olarak tanımlanmaktadır.

Örgütlerde hedeflerin belirsizliği nedeniyle işgörenlerin kişisel farklılıklarının gözardı edilmesi, herkesten aynı performansın beklenmesi, işgörene performans gelişimi için yeterli geribildirim (eğitim desteği sağlanmamasının) ve danışmanlık hizmetinin verilmemesi, liderlik ve motive edilmenin öneminin anlaşılmaması sonucu arzu edilen performansın işgören tarafından gösterilmesi mümkün olmamaktadır (Barutcugil, 2002). Coşkun'a (2006) göre de örgütlerde düşük performansın nedenlerinin başında motivasyon ve ödüllendirme yetersizliği gelmektedir.

Günümüzde, kurumlarda da insan faktörünün ön plana çıkmasıyla beraber, performans değerlendirme sisteminin örgütlerin yönetsel fonksiyonlar açısından önemi daha da artmıştır. Performans değerlendirme işgörenin daha iyi tanınmasında bir araç olarak kullanılmaktadır (Şenol, 2007).

Performans yönetim sistemi, insan kaynakları yönetiminin stratejik bir birim olarak yer almasının öngörülmesiyle geliştirilmiştir. Bu sistem, çalışanların potansiyellerini açığa çıkaracak şekilde motive edilerek, onlardan daha etkin sonuçlar alınmasını sağlayan sistematik bir yönetim yaklaşımıdır (Işığışık, 2007).

Örgütlerde toplam kalite yönetimi felsefesi de, işlenmemiş ürünün tüketiciye ulaşana kadar geçen her bir aşamasında kaliteyi hedeflemektedir. Rekabetin arttığı dünya koşullarında toplam kalite felsefesinin içine aldığı konulardan birisi de

performans yönetim sistemleridir. Bugün teknoloji ne kadar artarsa artsın işgören faktörü önemini yitirmemekte, aksine çok daha fazla dikkat edilerek verimliliği ve uyumu arttıracak faaliyetlere önem verilmeye başlanmıştır. İşletmelerde çalışanın motivasyonu, kurumu sahiplenmesi, kişisel hedefler koyabilmesi, güven ortamının sağlanması, iletişim becerileri ve uyum sağlanması gibi konular göz önüne alınmaya başlanmıştır. Performans yönetim sistemi de bu ihtiyacın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Her örgüt değişen şartlara uyum sağlayabilmek için çalışanını daha etkili ve verimli kullanabilme yollarını aramaktadır. Örgütsel verimliliğe ve etkinliğe ulaşabilmek için çalışanların eksikliklerinin, başarılarının ve yetersizliklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Çalışanlar için önceden saptanmış standartları yerine getirme derecelerinin belirli aralıklarla saptanması, bu bağlamda eksikliklerin giderilmesinde, geliştirilmesinde ve olumlu çalışmaların ödüllendirilmesi örgütlerin kendi varlığını sürdürmede kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Palmer, 1993; Gürüz, 2006; Bostancı, 2004; Boyacı, 2003).

Performans Yönetimi farklı yönetim kuramları içerisinde kontrol, denetleme, değerlendirme süreçleri içinde karşımıza çıkmasına rağmen bağımsız ve özel bir yönetim sistemi olarak 1990 yılının başlarında ortaya çıkmıştır. Sadece işgörenlerin performanslarının değerlendirilmesi anlamlı olmamakta, performansın planlanmasının ve geliştirilmesinin de önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda performans yönetiminin performans değerlendirilmesine bir tepki olarak ortaya çıktığı da vurgulanmaktadır (Williams, 1998).

Bireysel nitel değerlerin sentezlenmesinde bilgi ve beceri kadar kişilik oluşumuna etki eden bir diğer unsorda duyuşsal değerlerdir. Bugün duyuşsal değerlerin yeterlilik sınıflamalarına konulma aşamasında da çok fazla tartışmalar yoktur. Bir başka ifadeyle duygusal zekanın varlığı da birçok eğitim bilimci tarafından kabullenilmektedir.

Bu çerçevede duygusal zeka kavramını bireylerin gelişimine artı değer kazandıran bir olgu olarak değerlendirmekle birlikte, bu kavramın entelektüel ve vizyonu geniş bireyselliğin, güçlü ve yapıcı birlikteliklerin temelini oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle duygusal zeka yalnızca bireylerin çevreleriyle iletişim

kurmaları için gerekli olmamakla birlikte toplumların sorumluluk, verimlilik ve üretkenliğinin temelini de oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2008).

Duygusal zeka, günümüzde kişilerin günlük yaşamları ya da iş yaşamlarındaki performanslarını ölçebilen, başarılarını yükselten yada düşüren, yöneticilik niteliklerinin ölçülmesine katkı sağlayan örgüt içi iletişimi ve etkileşimi geliştiren önemli faktör olarak görülmektedir (Petrides ve Furnham, 2001). Ayrıca takım çalışması gereken okul, iş yerleri veya kurumlarda da duygusal zeka önemli bir unsur olarak vurgulanmaktadır.

Duygusal zeka, bireylerin öncelikle kendi duygularını anlamalarını ve yönetebilmelerini sağlayan, bunun yanında başkalarının duygularını anlayabilme, empati kurabilme, motivasyon artırma ve özgüven duygusunu geliştirme olanağı tanıyan bir kavramdır. Bundan dolayı da, bugün ivme kazanan bir hızla, duygusal zekanın geliştirilmesi konusuna verilen önem artmaktadır (Doğan, 2007).

Başarının artırılması, etkin ve verimli çalışmanın sağlanması ve bunların sonucunda müşteri memnuniyetinin elde edilebilmesi için, sadece yüksek zeka katsayısına sahip, teknik ve mantıksal becerileri gelişmiş çalışanların varlığı yeterli olmamakta, aynı zamanda duygularını bilen, onları kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayabilen yani duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek çalışanların varlığına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Yüksek duygusal zekaya sahip çalışanların var olduğu kurumlarda, ilişkilerin ve iletişimin daha etkin hale getirilebildiği, takım ruhunun oluşturularak performansın artırılabilirdiği, daha mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamının yaratılabildiği ve bunların sonucunda da kazanç elde edilebildiği görülmektedir (Doğan, 2007; Hançer, 2003).

Duygusal zeka kavramı, gerek yöneticilerin gerekse çalışanların örgüt içerisindeki beklentileri yerine getirebilmelerinde performans kriteri olarak düşünülmektedir. Özellikle kişilerin gerginliği, çevresel olaylardan etkilenmesi performansları ve insan ilişkileri açısından da önem arz etmektedir (Arıcıoğlu, 2002).

Bracket ve Katulak da (2004) zeka düzeyleri aynı olan kişilerin akademik başarılarının aynı olmadığını belirterek bu durumu kişilerin duygusal zeka düzeyindeki farklılığa bağlamaktadır.

Eğitim kurumlarında öğretmenler çok önemli modellerdir. Duygusal zekası yüksek olan öğretmenlerin, iki öğrencinin tartışmasını ele alma sürecinde, dışlanan bir öğrencinin farkına vararak onun gruba dahil edilmesinde, öğrencilerin sosyal dinamiklere uyum sağlamalarına yardımcı olunmasında daha başarılı olduklarını düşünmek yanlış olmaz.

Eğitim yönetiminin de bilim olarak algılanmasından dolayı öğretmen ve yöneticiler okulun örgütsel amaçlarını geliştirmeyi sağlayan kişiler olarak ön plana çıkmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmen ve müdürlerin özlük haklarının eğitim düzeylerine göre düzenlenmesi, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması ve hizmet içi eğitim kurslarının yapılması günden güne önem kazanmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin akademik performanslarının yanında duygusal zekalarının da okul başarısında etkin rol oynadığı düşünülmektedir. Bundan dolayı öğretmen ve yöneticilerin duygusal zekaları ve performans yönetim sistemi ile ilgili görüşlerine başvurulmasının önemli olduğu düşünülerek bu durum araştırma sürecinde problem olarak hissedilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın en genel amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ortaokullarında görev yapan öğretmen ve müdürlerin okul türü, branş ve demografik özellik değişkenleri açısından duygusal zeka ve performans yönetimi algılarını karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarmaktır.

Bu durumda araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

İlk olarak, araştırmada yer alan örneklemin duygusal zekaları ve okullarda uygulanan performans yönetimi ile ilgili görüşleri ve demografik değişkenlik dağılımı nasıldır? Öğretmen ve müdürlerin duygusal zeka ve performans yönetimine yönelik görüşleri;

- çalışma süresine,

- bulunduğu okuldaki çalışma süresine,
- branşa,
- öğrenim durumuna,
- medeni hale,
- çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Duygusal zeka ve performans yönetimi madde bazında ortalama ağırlık ve aralıkları nasıl bir dağılım göstermiştir? Genel bakışta araştırmanın amacı “Performans Yönetimi” ve “Duygusal Zeka” ölçekleri ile ilgili toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen öğretmen performans yönetimine ilişkin araştırma bulguları “Bireysel Performans Hedef planlaması”, “Gözlem Raporlarına İlişkin Görüşler”, “Performans Değerlendirme ve Ödül ve Ceza Yaklaşımı” ve “Bireysel Performans Örgüt Kültürü İlişkisi” ve Duygusal Zeka ile ilgili de “Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olma” , “Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi”, “Kişinin Kendini Motive Etmesi”, “Empati ve Değişime Ayak Uydurma”, “Sosyal Beceriler”, “Başkalarının Gelişimlerine Katkıda Bulunmak” ve “Etki (Benlik Bilinci) ” boyutları ile ilgili etkililik düzeyinin nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemektir. Aynı zamanda aşağıdaki sorulara da cevap aranmaktadır.

Öğretmen ve müdürlerin örgütsel demografik değişkenleri performans yönetimi ve duygusal zekaları arasında anlamlı (manidar) fark var mıdır?

Son olarak öğretmen ve müdürlerin toplam performans yönetimi ve toplam duygusal zekaları ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Altı başlık altında toplanan sorulara bulunacak yanıtlarla öğretmen ve müdürlerin duygusal zekaları ve performans yönetim sistemi ile ilgili algıları sayesinde duygusal zeka seviyeleri ki bu “Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olma” , “Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi”, “Kişinin Kendini Motive Etmesi”, “Empati ve Değişime Ayak Uydurma”, “Sosyal Beceriler”, “Başkalarının Gelişimlerine Katkıda Bulunmak” ve “Etki (Benlik Bilinci) ” boyutları içerdiğinden arkadaş , meslektaş ve öğrenci ilişkilerinde önemli bilgiler

verecektir. Böylece bu araştırmayla, hem var olan mevcut durum ortaya konmuş olacak hem de duygusal zekanın öğretmenlik mesleğinde (aday öğretmenlerde, müdürlerde ve öğretmenlerde) aranması ve/veya geliştirilmesi gereken bir özellik olması gerekliliği ile ilgili farkındalık yaratılmış olacaktır. Buna ek olarak okul başarısı ve öğretmen performansını arttırmak için okullarda varolan performans yönetiminin uygulanma durumu da bizim “Bireysel Performans Hedef planlaması”, “Gözlem Raporlarına İlişkin Görüşler”, “Performans Değerlendirme ve Ödül ve Ceza Yaklaşımı” ve “Bireysel Performans Örgüt Kültürü İlişkisi” boyutlarını içerdüğinden öğretmenlerin başarısı için planlama, hedef koyma, hedeflere ulaşmak için hizmet içi eğitim kurslarının organize edilmesi, ödüllendirme yaklaşımı ile hedeflere ulaşan ve ulaşamayan öğretmenler arasında oluşabilecek adaletsiz durumun ortadan kaldırılarak okul başarısı ön plana çıkacağından hem var olan mevcut durumu ortaya koymamızı sağlayacak hem de öğretmenlik mesleğinde performans yönetimi ile ilgili farkındalık yaratmamıza olanak verecektir.

Okullarımızda var olan mevcut öğretmenlik anlayışının çalışanla çalışmayan öğretmen arasında fark koymadığı ve duygusal zeka seviyesinin hem öğretmen-müdür hem öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı, öğretmenlere sadece kendi branşlarına yönelik değil aynı zamanda bu iki konu ile ilgili de hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesinin okul başarısı için önemli olduğu düşünüldüğünden bu konu araştırılmıştır. Bu uygulamanın hem öğretmen yetiştiren kurumlarda hem de tüm okullarda önemsenmesi durumunda eğitim yönetimine ciddi katkı koyacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kapsam açısından; ortaokul müdür ve öğretmenleri kapsam içine almıştır.
2. Yöntem açısından tarama modeli ile,
3. Veri kaynağı açısından; G/Mağusa TMK, G/Yurt TMK, Lefke Gazi Lisesi, Türk Maarif Koleji, 19 Mayıs TMK, Atleks Sanverler Ortaokulu, Bayraktar

TMK, Bayraktar Ortaokulu, Beyarmudu Ortaokulu, Canbulat Özgürlük Ortaokulu, Çanakkale Ortaokulu, Demokrasi Ortaokulu, Dipkarpaz Ortaokulu, Esentepe Ortaokulu, Mehmetçik Ortaokulu, Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu, Şht. Turgut Ortaokulu, Levent Koleji, Yakın Doğu Koleji ve Şht. Zeka Çorba Ortaokulu, öğretmen ve müdürleri ile sınırlıdır.

4. Özel okullardan Girne Amerikan Koleji ve Doğu Akdeniz Koleji araştırmaya gerekli izni vermediklerinden bu okullarda uygulanmamıştır.

Tanımlar

Çoklu Zeka Kuramı: Gardner 1983 yılında zekayı IQ ölçümünde olduğu gibi çok dar bir kalıba sıkıştırmanın büyük bir hata olduğunu söylemiştir. İnsanda farklı zeka türleri vardır. Bu zeka türlerinin her biri insanın hayattaki başarısını belirlemede etkilidir. Gardner'a göre insanların sahip olduğu zekanın sekiz farklı boyutu vardır (Yaşarsoy, 2006; Açıkgöz, 1996).

Duygu: Çeşitli bilim adamlarının “duygu” hakkındaki tanımlarına kısaca bir göz gezdirmek gerekirse; Brenner ve Salovey (1997) duyguyu “bireyin davranışına rehberlik eden ve bireyin hedeflerine ulaşabilmesi için bilgi olarak yardım eden tepkiler” olarak ifade etmektedir.

Psikoloji sözlüğü duyguyu; “öznel olarak yaşanan bir duygusal durumun dışa vurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısı” olarak ifade etmektedir (Budak, 2000; Ulaş, 2002)

Feldman (1995) duyguyu “mutluluk, umutsuzluk ve hüznün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler” olarak tanımlamaktadır.

Duygusal Zeka: “kendi duygularımızı ve başkalarının duygularını tanımak ve anlamak, kendimizi motive etmek; kendi içimizde ve ilişkilerimizde duygularımızı doğru yönetmekle ilgili yetenektir” (Goleman, 2006).

Empati: Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir şekilde farkında olabilme yeteneğidir. Kişinin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneğidir.

Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması: Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneğidir.

Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi: Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla başa çıkabilme yeteneğidir. Kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerinin tatminini erteleyebilme yeteneğidir.

Kişinin Kendini Motive Etmesi: Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında yılmama yeteneğidir.

Kinetik Vücut Zekası: Sporcular, dansçılar, heykeltıraşlar ve aktörler gibi vücutlarıyla ilgili çeşitli karmaşık hareketleri başarıyla icra eden kişilerin sahip olduğu zekadır.

Kişisel Zeka: Kişinin kendini bilmesi ve anlaması, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması ile ilgili zekadır.

Kişilerarası Zeka: Diğer insanları anlamamanın yanı sıra, onları neyin harekete geçirdiğinin ve onlarla nasıl işbirliği yapabileceğinin bilincinde olma yeteneğidir. Diğer bir deyişle insanların sahip olduğu farklı duyguları ve güdülerini görerek buna uygun tepkiler geliştirebilme ve insanlarla yerinde etkileşim kurabilme yeteneğidir.

Müzik Zekası: Çeşitli müzik seslerini ve ritimlerini birbirinden ayırabilme, birleştirebilme, beste yapabilme ve müzik aleti çalabilme gibi yetenekleri içerir.

Matematiksel Zeka: Kişinin sayılarla işlem yapabilme ve sayılar arasındaki ilişkileri görebilme ve problem çözebilme kabiliyetini içerir.

Performans Yönetimi: Canman'a göre bazı kurumlar "amaçlara göre yönetim", "performans değerlendirme" veya "performans için ödeme" gibi tanımlarla performans yönetimini karıştırır, oysa performans yönetimi bu görüşlerin tümünü içine alan daha geniş bir alanı kapsamaktadır (Boyacı, 2003). Performans yönetiminin tanımları:

Mwita (2000) performans yönetimini “kurumların iş kalitesini arttırmaya yönelik sistematik bir yaklaşım” olarak tanımlar. Performans yönetiminin diğer tanımları ise şöyledir :

“bireylerin ve takımların yapabileceklerini iyileştirerek kurumların başarılarını artırma sürecidir” (Armstrong ve Baron, 1998).

“kurumun ortak ve işlevsel stratejilerine ve amaçlarına performansı katan bir süreçtir (Cheng, Dainty ve Moore 2007).

Okullarımızdaki performans yönetiminin tanımını yapmaya çalışırsak, öğretmen performans yönetimi, okullardaki öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için okulun amaçlarına uygun olarak hedeflerin belirlenmesi, belirlenen bu hedeflere ulaşmak için performansların izlenmesi, performansın artırılması için geliştirilme ortamlarının sağlanması, öğretmen performansının değerlendirilmesi ve sonunda yönlendirmeler ve/veya ödüllendirilmenin sağlanması olarak tanımlanabilir (Bostancı, 2004).

Sosyal zeka : Moss, Hunt ve Wechiser sosyal zekanın diğer insanlarla iyi geçinebilmeyi sağlayan özellikler olduğu sonucuna varmışlardır (Çakar, 2002). Venom ise yaptığı tanımda Thorndike’in ortaya koyduğu iki boyutu daha da açarak şöyle açıklamaktadır; insanlarla iyi geçinme, toplum içinde rahat olma, insanların hareket ve ruh hallerine hassasiyet, diğer insanların kişilik özelliklerini anlayabilme (Çakar, 2002).

Sternberg ise sosyal zekanın akademik başarılardan ayrı bir anlamı olduğunu ve hayatın pratik yanıyla insanın başa çıkabilme yeteneğini içerdiğini belirtmiştir (Goleman, 2006).

Sosyal Beceri: Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneğidir.

Sözel Zeka: Kişinin bir dili kullanmadaki akıcılığı ile kendisini göstermektedir. Şairlik, yazarlık ve güzel konuşma gibi yetenekleri içerir.

Uzay Zekası: Zihinsel imajları çeşitli şekillerde sunabilme ve bunları çeşitli şekillere aktarabilme yeteneklerini içerir. Başarılı mimarların ve kaptanların uzay zekalarının yüksek olması beklenir.

Zekâ; “etkin problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenme kabiliyeti, çevreye uyum sağlayabilme, etkin ve soyut düşünme vasıtasıyla amaca yönelik zihinsel faaliyetlerde bulunabilme” olarak ifade edebiliriz (Preiffer, 2001).

Kısaltmalar

IQ : Bilişsel zeka

EQ:Duygusal zeka

ÖMÇS: Öğretmenlik mesleğinde çalışma süresi (kıdem)

BOÇS: Bulunduğu okulda çalışma süresi

DZ: Duygusal Zeka

PY: Performans Yönetimi

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL DAYANAĞI İLE İLGİLİ KURAMLAR

Zeka

Zeka, günümüze kadar çok farklı şekillerde ele alınmış ve tanımlanmış bir kavramdır. Zeka ile ilgili ilk bulgular Eski Yunan ve Hindistan'da bulunmuştur. İnsan davranışını incelerken, zeka, üzerinde en fazla araştırma yapılan ve nasıl bir yetenek olduğu halen tartışılan bir konudur (Baymur, 1994). Günümüze kadar zekayı oluşturan unsurlarla ilgili pek çok farklı tanıma rastlamak mümkündür. Zeka en popüler şekilde “öğrenme, anlama, alışılmamış durumlarla başedebilme” yeteneği olarak ifade edilmiştir (Kline, 1991).

Ergün (1998) de yapmış olduğu araştırmada farklı zeka tanımlarını belirtmektedir:

Zekâ, bireyin amaçlı davranma, akılcı düşünme ve çevresi ile etkilice başedebilmek için kullandığı kapasitedir (Wechsler, 1981).

Zekâ, bireyin kalıtım ya da öğrenme ürünü zihinsel işlevleri, bilgiyi edinme, hatırlama, geri getirme ve problem çözme ya da dünyaya uyum sağlamada kullandığı yeteneklerdir;

Zekâ, öğrenebilme ve öğrenileni eleştirebilme yeteneğidir ;

Zekâ, etkili olarak soyutlama yapabilme yeteneğidir;

Zekâ, yeni durumlar ve yeni sorunlarla düşünme yoluyla başa çıkma yeteneğidir;

Zekâ, durumlara hakim olmada ruhsal eylemlerin başarı derecesidir (Woolfolk, 1994).

Robert Sternberg (1997) ise zekayı; “çevreyi sevmek, onu biçimlendirmek ve ona uyum sağlamak için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir” şeklinde tanımlamıştır.

Sternberg zekanın bilim ve yarı bilim arasındaki sınırdaki durduğu için bilimsel psikolojinin üvey evladı gibi olduğunu belirtmiştir.

Robert Sternberg (1997) önceden zeka ile ilgili yapılan tanımlarda sürekli vurgulanan kişinin çevreye uyum sağlayabilme yeteneğine farklı bir yorum getirerek “insanın sadece çevresine uyum sağlayan değil aynı zamanda çevresini şekillendirebilen ve yeni çevreler seçebildiğini vurgulamıştır. Atatürk, Einstein, Picasso, Churchill gibi isimlerin çevrelerine uyum sağlamak yerine çevrelerini nasıl şekillendirdikleri bilinmektedir. Sternberg bunlara ek olarak zekanın en önemli noktalarından birinin yüksek seviyedeki zihinsel yetenek olduğunu vurgulamaktadır ve örnek olarak da soyut düşünme ve karar verme yeteneğini göstermiştir (Mayer, Salovey ve Casuco, 2000).

Brown, 1976’da zekayı insanların performansı ile ilişkilendirmiş ve verilen görevlerdeki performans derecesi olarak belirtmiştir (Kline, 2002). Zeka konusunda Descartes’in yaptığı zeka tanımı en eski bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Descartes zekayı “doğruyu yanlıştan ayırabilmek” olarak ifade etmiştir (Salovey ve Mayer, 1990)

Wechsler zekayı “kişinin karşılaştığı olayları anlayabilme kapasitesi” olarak ifade etmiştir (Kline, 2002). Wechsler’in yaptığı bir başka tanım da ise zeka “bir bireyin, amaca yönelik olarak faaliyet gösterme, akla dayalı düşünebilme ve çevresiyle etkili bir şekilde başedebilme konularındaki toplam kapasitesi” olarak ifade edilmiştir (Buferd, 2001). Mayer ve Salovey (2001) “her durumda zekanın, sembollerini kullanabilme, anlayabilme ve algılama kapasiteyle doğru orantılı” olduğunu belirtmişlerdir.

Tüm bu zeka ile ilgili tanımlara baktığımız zaman çok farklı tanımlara rastlamaktayız. Psikologlar zekayı defalarca tanımlamaya çalışmalarına rağmen 1927 yılından önce yayınlanan psikoloji kitaplarında zekadan bahsedilmemiştir (Bar-On, 1997).

Her ne kadar bilim adamları zeka konusunda farklı tanımlar yapmış olsalar da, ortak bir zeka tanımı var mı sorusu aklımıza gelmektedir. Uzmanların uzlaştıkları ortak bir tanım olarak zekayı “etkin problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenme

kabiliyeti, çevreye uyum sağlayabilme, etkin ve soyut düşünme vasıtasıyla amaca yönelik zihinsel faaliyetlerde bulunabilme” olarak ifade edebiliriz (Preiffer, 2001).

Zeka kavramının üzerinde düşünölmeye başlanılması ile birlikte zekanın ölçölmesine yönelik çalışmalar da başlamıştır. Zeka kavramının yapılan tanımlarındaki görüş ayrılıkları aslında zekanın pek çok değışik şekilde tanımlanan tartışmalı bir kavram olduğunun göstergesidir. Bilim adamları tüm bunları da dikkate alarak bir kişinin zeka seviyesini ölçmek için bir dizi ölçüm aracı oluşturmuşlardır. Bu konuda ilk bilimsel çalışmalar insanların reaksiyon zamanlarını ve hafıza güçlerini ölçerek zeka seviyesini belirlemeye çalışan Francis Galton tarafından gerçekleştirilmiştir. Galton’a göre tüm bilgiler duyular aracılığı ile edinildiğinden, bireyin algısal aygıtı ne kadar duyarlı ve doğru çalışıyorsa kişi o kadar zeki olur. Galton, 1884’teki Londra Sergisi’nde dokuz binin üzerinde ziyaretçiye bir grup test uyguladı; bu testlerle kafa boyutu, tepki süresi, görsel keskinlik, görsel şekiller ile ilgili bellek, nefes alma kapasitesi ve bilek sıkma gücü gibi değışkenler ölçölüyordu. Bulduğu sonuçlar Galton’u hayal kırıklığına uğratmış ve anlamlı olmamıştır. Ancak Galton psikolojide önemli bir rol oynayan korelasyon katsayısını keşfetmiştir (Bootzin, 1991; Atkinson ve Hilgard, 1995; Ergün, 1998).

Ardından Alferd Binet’in Zeka testine kadar süreç içinde ilk kez Cattell, psikolojik test kavramını kullandı ve bellek, imge, görme, işitme keskinliği, ardışık imgeler, renk tercihleri, ses, ağırlık, zaman algılama ve tepki zamanları alanlarında testler uyguladı.

Almanya’da Krapelin ve öğrencisi Oehrnl çocuklara algı, aritmetik, yanlış bulma, bellek, çağrışım testleri ve hareki testleri uyguladılar. Ebbinghaus “Kombinations Methode” ile içinde eksik kelime bulunan cümleleri tamamlatarak zekâyı ölçmeye çalışmıştır. Masselon da zekâyı deneye bir kaç kelime vererek cümle yapmasında aramıştır. Whipple, harflerden kelime yapımı ile uygulamaya çalışmıştır. Heilbronner, resimlerle eksik taslağından başlayarak bütünü bulma biçiminde zekâyı ölçmeyi denemiştir. Stern, zekâ yaşının kronolojik yaşa göre ele alınması düşüncesini uyguladı. Goodenough Zekâ Testi, çocuğun yaptığı resimler ile zekâyı ölçmek için geliştirilmiştir (Binbaşoğlu, 1985).

İlk ciddi anlamda yapılan zeka testi ise 1905 yılında Alfred Binet ve Theophil Simon tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu testlerin içeriğine baktığımız zaman sayısal ve sözel materyaller üzerinde odaklanmış, karşılaştırma, benzerlikleri ve farklılıkları görme, değerlendirme, sonuca ulaşma ve hafıza gücü gibi yetenekleri ölçtüğü görülmüştür (Bootzin, 1991; Baymur, 1984; Ergün, 1998).

Bu testler sonucunda farklı yaşlarda farklı sonuçlar alınması ile birlikte “zeka yaşı” kavramı ortaya çıkmıştır. Böylelikle örneğin 7 yaşında bir çocuğun aldığı puanla kendi yaş grubunun üzerinde veya altında olduğunun belirlenmesi de mümkün olmuştur.

Zekayı genel bir yetenek olarak algılayan ve “soyut düşünme yeteneği” olarak tanımlayan Terman, zeka testleri konusunda da tanınmış bir psikologdur (Bootzin, 1991). Terman, Binet ve Simon’un testlerini geliştirmeye çalışan bilim adamlarından birisidir. Bu test 1916’da Amerikan Stanford Üniversitesi’nde çalışan Terman tarafından İngilizce’ye adapte edilmiştir. 1937 ve 1960 yıllarında esaslı bir revizyondan geçirilerek Stanford-Binet Testi adını alan bu ölçek ilk önce 1905 yılında Binet-Simon testi olarak bilinmekteydi. Terman yaptığı çalışmalarla bu testlerin hem derinliğini hem de zeka ölçme kabiliyetini arttırarak “Stonford-Binet” olarak bilinen ve Amerika’da da yoğun bir şekilde kullanılan zeka testini yaratmıştır (Bootzin, 1991).

Zeka ölçümünü daha güvenli hale getirmek farklı bir standart belirleyerek her yaştaki kişinin zekalarını ölçmek için yapılan çalışmalarda da Alman psikolog William Stern’in çalışmalarını görmekteyiz (Bootzin 1991). IQ (Intelligence Quatient) elde edilebilmesi için $IQ = \text{Akıl Yaşı} / \text{Biyolojik Yaş} \times 100$ olarak formüle edilmiştir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmalar sonucu IQ düzeyinin 18-25 yaş aralığında en yüksek düzeyde, 25 yaşından sonra azalmaya başladığı ve 50 yaşından sonra da IQ değerlerinin hızlı bir şekilde değiştiği vurgulanmaktadır (Roediger, 1996).

Raymond Cattel yapmış olduğu araştırmalar sonucunda zekayı iki kategoriye ayırmıştır (Bootzin 1991).

1. Akışkan Zeka
2. Kristalize Zeka

Cattel, “Akışkan” zekanın yaş ılerledikce azalma gösterdiğini “Kristalize” zekanın ise öğrenilmiş bilgileri içerdiğinden yaş ile birlikte azalmadığını belirtmiştir. Bir başka ifade ile 60-70 yaşlarında bir kişinin zeka seviyesini arttırması zor ancak o güne kadar elde ettiği bilgileri yani zeka seviyesini korumasının mümkün olduğu ifade edilmiştir. Tabi ki bir kişinin kristalize zekasının 70 yaşında bile yüksek olması o kişinin akışkan zekasının gençliğinde yüksek olduğunun da bir belirtisidir.

IQ testlerinin sıklıkla kullanıldığı dönemlere bakacak olursak I. Dünya savaşının sonrasında insanların zeki olup olmadıkları konusunu belirleyebilmek için sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. 1973 yılında David McClelland gerek okullarda gerekse iş alanlarında kullanmıştır. Ancak McClelland IQ testleri ile insanların kalifiye veya az kalifiye, zeki veya zeki değil diye insanların işe alınmasının ne kadar doğru olup olmadığını da sorgulamıştır (McClelland, 1973).

IQ testlerinin 20. yüzyılın iş dünyasında da insanların zekasını değerlendirmek için temel bir araç olarak kullanıldığını da görmekteyiz (Cooper ve Sawaf, 1997). IQ seviyesi yüksek olan kişilerin, günlük yaşantısında ve iş alanında da daha başarılı olacağı görüşü hatta kişinin hayattaki başarısını belirlemesi gibi bir görüş yaygındır.

Zeka kavramı ile ortaya konulan tanımlar ile uygulanan testlere baktığımız zaman, zeka testlerinin sayısal, sözel ve benzeri yetenekleri ölçmesi ile tam uyum taşımadığı sonucuna varmamızı sağlamaktadır. Çünkü insanların çok yönlü olduğu ve becerilerinin bu kadar dar kapsama alınamayacağı gerçeğine ek olarak insanların yaratıcılıkları ile IQ testleri arasında da bir ilişki tespit edilememiştir (Lyle,1988).

Bilişsel zekayı ölçen IQ testleri ve bilişsel süreçlere dayalı kuramların kişinin duygusal yönlerini ihmal ettiği düşünülerek eleştirilmektedir. Çünkü bilişsel

süreçlerin etkili bir şekilde çalışması ve kullanılması kişinin duygusal becerilerini ne derece iyi kullandığına bağlıdır (Acar, 2001).

Goleman'a (2000) göre IQ testlerinin en temel sorunu kişinin yaşamındaki göstereceği performans hakkında tahminde bulunmakta yetersiz kalmasıdır. Buna ek olarak Goleman, IQ'su yüksek kişilerin hayattaki başarısızlıkları ile IQ'sü düşük kişilerin başarılarını örnek olarak göstermiştir.

Bütün bunların ışığında bilişsel zeka boyutunun dışında da insanların yeteneklerinin olabileceği düşüncesi psikologları düşündürmüştür. David Wechsler, 1940'lı yılların başlarında genel zekanın içerisinde biliş dışı faktörler üzerinde çalışmalar yapmış ve zeka kavramını açıklarken bireyin çevresiyle etkili bir şekilde ilişki kurabilme becerisini de dikkate almıştır (Bar-on, 1997).

David Wechsler bilişsel olmayan zekanın önemine ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

..... gözlemlerimiz ve çalışmalarımız doğru ise, bundan sonra bilişsel olmayan zeka faktörlerini içine almayan testlerle toplam zekayı ölçmeyi beklememeliyiz (Acar, 2001).

Wechsler zekayı akılsal ve akılsal olmayan diye ikiye ayırarak bu görüşünü yenilemiştir. (Akılsal olmayan zeka; çekiciliği kişisel ve sosyal faktörleri içermekte olup daha sonra kişinin hayattaki başarısı için gerekli olması olarak tanımlanmaktadır). Wechsler akla dayanmayan faktörlerin testlere dahil edilmedikçe zeka ölçmelerinin gerçeği yansıtamayacağını ifade etmiştir (Acar, 2001).

Gerek öğrenme, gerekse eğitim ve zeka alanlarında önemli bir psikolog olan E.L. Thorndike insanlarda birden fazla zeka türünün olduğunu belirtmiş ve zekayı bilişsel boyutları dışında değerlendirerek Sosyal Zeka Kuramı'nı ortaya koymuştur. Goleman'a (2000) göre Thorndike tarafından 1920'de ilk kez ortaya konan bu zeka modeli IQ'nun başlı başına bir bileşenidir. Thorndike sosyal zekayı "..... erkekleri, kadınları, çocukları anlayabilme ve yönetebilme becerisi-insan ilişkilerinde bilgece davranma "olarak ifade etmiştir. Thorndike yapmış olduğu bu tanımlamalar ile sosyal zekayı açıklamış ve duygusal zekanın doğuşuna yol açan ilk ve en önemli adımı da böylece atmıştır.

Sosyal zekayı açıklayan bazı ifadeler (Çakar, 2002):

Thorndike'in arkadaşları sosyal zeka konusunda farklı yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Moss ve Hunt ve Wechiser sosyal zekanın diğer insanlarla iyi geçinebilmeyi sağlayan özellikler olduğu sonucuna varmışlardır.

Venom ise yaptığı tanımda Thorndike'in ortaya koyduğu iki boyutu daha da açmıştır; insanlarla iyi geçinme, toplum içinde rahat olma, insanların hareket ve ruh hallerine hassasiyet, diğer insanların kişilik özelliklerini anlayabilmedir.

Sternberg (Goleman, 2001) ise sosyal zekanın akademik başarılardan ayrı bir anlamı olduğunu ve hayatın pratik yanıyla insanın başa çıkabilme yeteneğini içerdiğini belirtmiştir.

Mayer ve Salovey sosyal zekayı anlama ve sosyal bilgiyi kullanma kapasitesi olarak tanımlamışlardır (Murad, 2006).

Thorndike 1920'de zekayı Zeka 1: Soyut, analitik ve sözlü yetenek - Zeka 2: görsel uzay, mekanik ve harekete dayalı yetenek - Zeka 3: sosyal (özellikte sözel olmayan iletişim becerileri ile bireyin kişilerarası ilişkilerde sahip olduğu beceri) olarak 3 katagoriye ayırarak, insanlarda farklı zeka türlerinin olduğunu ve farklı yöntemlerle bu zeka türlerinin de ölçülmesi gerekliliğini vurgulaması ile ilk kez çoklu zeka kavramını ortaya atan bilim adamlarından birisi olmuştur. Thorndike ve Stein 1937'de sosyal zekayı ölçmek için geliştirdikleri test ölçeğini 1960 yılında Cronbach 50 yıldır yürütmüş olduğu araştırmanın ardından sosyal zekayı yeniden tanımlayarak bir ölçüm aracı geliştirmiştir. Bu çalışma çok iyi ve yeterli olmasına rağmen farklı bilim adamları bu konuya ilgilerini sürdürmüşlerdir. Özellikle Howard Gardner 1983 yılında Çoklu Zeka Kuramı'nı geliştirmiştir (Murad, 2006).

Amerika'da Tufts Üniversitesi'nde başlatılan Spektrum Projesi ile kişilerin sözel ve sayısal yeteneklerinin dışında da yeteneklerinin olduğu araştırılmıştır. Spektrum projesinin fikir babası olarak bilinen Howard Gardner bu araştırma ile insanlarda farklı zeka türlerinin olduğu bulmuştur. Bu bulgular ışığında Gardner zekayı IQ testlerinde olduğu gibi çok dar ve sadece bilişsel seviyede düşünerek bir kalıba sıkıştırmanın çok büyük bir yanlış olacağını vurgulamıştır (Goleman, 2005).

Zekâ ile ilgili olarak en çok ilgi toplayan, tartışılan ve araştırılan konulardan biri de zekâ üzerinde çevrenin mi yoksa kalıtımın mı daha etkili olduğudur. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla yapılan çalışmalar daha çok aynı çevrede ya da farklı çevrelerde yetişmiş ikiz veya ikiz olmayan kardeşler ile bunların anne babalarının zekâ ilişkileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Ergün'e (1998) göre de zekâ, ne kalıtımın ne de çevrenin tek başına etkilediği bir unsur değil, her ikisinin de sentezidir. Bunu şu şekilde formüle etmek de mümkündür:

$Zekâ = çevre + kalıtım.$

Çoklu Zeka Kuramı

Gardner 1983 yılında yayınlanan 'Zihin Çerçevesi' isimli kitabıyla IQ'ya geleneksel olarak verilen öneme karşı çıkmış ve zeka konusunda farklı bir teori ortaya koymuştur. Gardner'a göre zekayı IQ ölçümünde olduğu gibi çok dar bir kalıba sıkıştırmak büyük bir hatadır. İnsanda farklı zeka türleri vardır. Bu zeka türlerinin her biri insanın hayattaki başarısını belirlemede etkilidir. Gardner'a göre insanların sahip olduğu zekanın yedi farklı boyutu vardır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Sözel Zeka: Kişinin bir dili kullanmadaki akıcılığı ile kendisini göstermektedir. Şairlik, yazarlık ve güzel konuşma gibi yetenekleri içerir.

Matematiksel Zeka: Kişinin sayılarla işlem yapabilme ve sayılar arasındaki ilişkileri görebilme ve problem çözebilme kabiliyetini içerir.

Uzay Zekası: Zihinsel imajları çeşitli şekillerde sunabilme ve bunları çeşitli şekillere aktarabilme yeteneklerini içerir. Başarılı mimarların ve kaptanların uzay zekalarının yüksek olması beklenir.

Müzik Zekası: Çeşitli müzik seslerini ve ritimlerini birbirinden ayırabilme, birleştirebilme, beste yapabilme ve müzik aleti çalabilme gibi yetenekleri içerir.

Kinetik Vücut Zekası: Sporcular, dansçılar, heykeltıraşlar ve aktörler gibi vücutlarıyla ilgili çeşitli karmaşık hareketleri başarıyla icra eden kişilerin sahip olduğu zekadır.

Kişisel Zeka: Kişinin kendini bilmesi ve anlaması, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması ile ilgili zekadır.

Kişilerarası Zeka: Diğer insanları anlamamanın yanı sıra, onları neyin harekete geçirdiğinin ve onlarla nasıl işbirliği yapabileceğinin bilincinde olma yeteneğidir. Diğer bir deyişle insanların sahip olduğu farklı duyguları ve güdülerini görerek buna uygun tepkiler geliştirebilme ve insanlarla yerinde etkileşim kurabilme yeteneğidir.

Gardner'a göre bu zeka türlerinin her biri diğerinden bağımsızdır. Her insanda, bu zeka türlerinden biri veya birkaçı yüksek, diğerleri ise düşük olabilir. Gardner'ın inceleme altına aldığı kişiler arasında çok düşük sözel ve sayısal zekaya sahip olduğu halde bundan bağımsız olarak çok yüksek müzik zekasına sahip olan kişilere rastlanmıştır. Buna benzer bulgular, zekanın farklı boyutlarının bulunduğunu ve bunların birbirinden bağımsız olduğunu destekler niteliktedir. Gardner'ın yaptığı bu çalışma, kullanılmakta olan zeka testlerinin yetersizliğini açık bir şekilde ortaya koymuştur. Çünkü insanlar çok boyutludur ve çok farklı türde yeteneklere sahiptir. Oysa bugün dünyada kullanılan IQ testleri Gardner'ın ortaya koyduğu zeka türlerinden bir kısmını ve çok sınırlı düzeyde ölçmektedir.

Gardner diğer bilim adamlarından farklı olarak, kişilerarası zeka ve kişisel zeka şeklinde ifade ettiği zeka sınıflandırmasıyla, Thorndike'in ardından duygusal zeka kavramının temellerinin atılmasına ciddi katkı sağlayan ikinci bilim adamı olmuştur.

Duygu

Duygunun ne olduğu sorusuna basit bir yanıt vermek güçtür. Çünkü duygu karmaşık bir süreçtir. Araştırmacıların zeka ile ilgili belirtmiş oldukları farklı görüşler, duygu kavramının tanımlanmasında da karşımıza çıkmaktadır. Duygu olgusu, günümüzdeki kadar geniş bir kullanım alanına sahip olmamakla birlikte, 1800'lü yılların sonlarından beri üzerinde çalışılan ve çeşitli görüşler ileri sürülen bir alandır. Uzun yıllar boyunca "akıl" zeka ile ilişkilendirilirken 'duygular' ın dikkate alınmadığı görülmektedir. "Duygu" kavramını kadınlarla ilişkilendiren görüşler "akıl" ile de erkekleri özdeşleştirmişlerdir. Bir diğer ifade ile güçlü olması gereken kişilere "akıl" kavramı yakıştırılmıştır (Ataberk, 1999).

Platon duyguların alt düzeyde ve yönsüz olduklarını, mantık tarafından yönlendirilmelerinin gerekli olduğunu öne sürerek duyguları; at arabası sürücüsü olarak düşündüğü akıl tarafından dizginlenmesi gereken vahşi atlara benzetmiştir.

Ona göre tutku, arzu ve korkular düşünmemizi imkansız kılmaktadır (Ledoux ,1998; Yurt, 2006).

Aristo duyguların bilinç işlevleriyle beraber ortaya çıktığını ve bu işlevlere eşlik ettiklerini ifade etmiştir. Aristo; “Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir.” diyerek Platon’a benzer biçimde, duyguların zor olsa da kontrol altında tutulması gerektiğini, bunun bir erdem olduğunu anlatmaya çalışmıştır (Çakar, 2004; Yurt, 2006).

Descartes (1596–1650) dönemine gelindiğinde, akılcılık yaklaşımının sistematik bir şekilde ifade edildiğini görmekteyiz. “Düşünüyorum öyleyse varım”, temel varsayımı ile hareket eden Descartes’a göre duygular, kişilerin düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır; örneğin ancak öfkeli olmaya degeceğini düşünüyorsak öfkeleniriz.

Bir başka ifade ile; aklın kaynağını oluşturan zihinle, duyguların kaynağını oluşturan beden bir uçurumla ayrılmaktadır. Bir diğer deyişle, zihnin incelikli işlemlerini, biyolojik organizmanın işleyiş ve yapısından ayırmıştır. Kısacası Descartes’in de bağlı olduğu akılcı akım, duyguları kontrol edilmesi gereken ilkel unsurlar olarak tanımlamıştır (Damasio, 1994).

Çeşitli bilim adamlarının “duygu” hakkındaki tanımlarına kısaca bir göz atmak gerekirse; Brenner ve Salovey (1997) duyguyu “Bireyin davranışına rehberlik eden ve bireyin hedeflerine ulaşabilmesi için bilgi olarak yardım eden tepkiler” olarak ifade etmektedir.

Psikoloji sözlüğünde duygu; “öznel olarak yaşanan bir duygusal durumun dışı vurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısı” olarak ifade edilmektedir (Budak, 2000; Çakar, 2002).

Feldman (1995) duyguyu ‘mutluluk, umutsuzluk ve hüzn gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler’ olarak tanımlamaktadır.

Ashfort ve Humphrey (1995) ise duygunun öznel bir durum olduğunu ifade ederek, duyguların temel duygular, sosyal duygular gibi gruplardan oluştuğunu vurgulamışlardır (Ulaş, 2002).

Duygular genel olarak fizyolojik ve bilişsel ögelere sahip ve davranışı etkilemeye dair duyumlardır. Mayer ve Salovey'e (1990) göre duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneysel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir ve kişinin fizyolojik tepkileri, bilişi şuurlu farkındalığı gibi pek çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki gösterirler.

Goleman'a (2006) göre, duygu; "his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi" dir.

Duygu olgusunu tanımlamaya yönelik çabalar, psikolojinin ve Darwin'in erken dönemlerine kadar götürülebilir. William James'in 1884 yılında yayınlanan makalesinde (James, 1884) sorguladığı "Duygu nedir?" sorusu halen gündemdeki yerini korumaktadır. Bireyler genelde duygularının neler olduğunu söyleyebilseler de, genel anlamda duygu kavramının tanımı konusunda akademik çevreler zorlanmaktadırlar.

Gökhan'a (2007) göre de duygunun ne olduğu sorusuna basit bir yanıt vermek güçtür. Bilim duygular hakkındaki son sözü henüz söyleyebilmiş değildir. Patolojik bir duygu durumun önde olduğu klinik tablolar olarak depresyon ve mani hakkında, oldukça fazla literatüre sahip olan psikiyatri biliminin duygular için çok az şey söyleyebiliyor oluşu, bizim duygular konusunda ne kadar az yol aldığımızın bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır.

Crook, Stein ve Izard gibi bazı düşünürler duygunun tanımlanmasının mümkün olamayacağını, öncelikle duyguların bileşenlerinin saptanması gerektiğini savunarak, duygunun; 1-Nöro-biyo-kimyasal 2-Motor-duyusal 3-Davranışsal-güdüsel 4-Kognitif-öznel olmak üzere dört temel bileşen üzerinde incelenmesi gerektiğini belirtmektedirler (Izard, 1993).

Duygunun Sınıflandırılması

Duyguları etkili bir şekilde tanımlama ve sınıflama girişimlerinden birisi de Plutchik tarafından yapılmıştır. Plutchik duyguları, insanları ve hayvanları uyum ve denge sağlayıcı davranışlara sürükleyen iç faktörler olarak tanımlayarak, sekiz temel kategoriye ayırmaktadır. Kendisinin “duygu çemberi” olarak adlandırdığı sekiz duygu kategorisinde; tiksinti, öfke, umut, korku, hayret, üzüntü, sevinç ve kabul yer almaktadır. Plutchik bu sayılan temel duyguların birleşmesi ya da karışmasıyla yeni duygular oluşabileceğini söylemektedir (Plutchik,1980). Birbiriyle yanyana gösterilen duygular birbirinin karşısında veya uzağında yer alan duygulara göre daha benzer oldukları düşünülmektedir (Mumcuoğlu, 2002).

Örneğin: iğrenme + kızgınlık = küçük görme duygusu yaşanabilir.

umut + sevinç = iyimserlik oluşabilir.



Şekil 1: Plutchik R (1980) Duygu Çemberi Modeli

Plutchik gibi duygu üzerinde araştırma yapan bilim adamları tıpkı sarı, kırmızı ve maviden oluşan üç temel rengin birbirleriyle karışmasından oluşan sonsuz sayıdaki renkler gibi, az sayıdaki temel duyguların birbirleriyle karışarak duygular skalasını ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler (Brockert ve Braun, 2000).

Duygu Kuramları

Günlük hayatımızda duyguların gerçekleştirdiği bazı işlevler vardır. Bunlar, bizi harekete hazırlamaları, gelecekteki davranışlarımızı biçimlendirme ve sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmalarıdır.

Yaşadığımız özel duygularımız tecrübelerle ilgili fiziksel semptomlara dayalıdır. Duygularla beraber fizyolojik reaksiyonlar ortaya çıkar. Örneğin kalp çarpıntısı ve kan basıncı gibi. Duygularımıza eşlik eden fizyolojik tepkilerin çıkmasında sinir sistemimiz önemli bir rol oynar. Duygu oluşumu üzerinde çeşitli kuramlar öne sürülmüştür.

Bunlar:

- James-Lange Kuramı
- Cannon-Bard Duygu Kuramı
- Karşıt Süreç Teorisi

James-Lange Kuramı

1884 yılında William James'in "Duygu nedir?" diye bir makale yayınlamasıyla duygu kavramı nöropsikoloji alanına taşınmıştır. Makale o zamanlar hiç psikoloji dergisi olmadığı için "Zihin" isimli bir felsefe dergisinde yayınlanmıştır. Duyguları araştırmanın ana gayesi, uyaran ve duygu arasında zihinsel işlemleri anlamaktır (Goleman, 1995).

Williams James ve Carl Lange birbirinden bağımsız bir şekilde bu kuramı ortaya koydukları için bu kurama "James-Lange Kuramı" adı verilmiştir. Bu kurama göre duygular kasların gerilmesi, titreme, kalp çarpıntısı, solunum hızının değişmesi gibi bir takım organik değişikliklerin duyulmasından meydana gelmektedir. Örneğin, "insanlar korktuğu için titremiyor, titrediği için korkuyor", "insanlar ağladığı için üzülüyor" gibi.

Bu kurama göre yaşadığımız duyguların, belli duyumlar üreten fizyolojik değişikliklerin sonucu olarak ortaya çıkmakta olduğu ileri sürülür. Kuramın ana fikri şudur: Bedenimiz, çevrenin belirli özelliklerine tepkide bulunur ve bedenimizin bu

tepkisinin farkına vardığımız zaman heyecan duyarız (Cüceloğlu,1998). James ve Lange'a göre duyguların ortaya çıkmasında fiziksel değişikliklerin birinci sırada, duyguların ikinci sırada yer aldığı vurgulamaktadır.



Şekil 2: James-Lange Kuramı

James- Lange kuramını destekleyen bazı deneysel çalışmaların yanında yetersizliğini ortaya koyan araştırmalar da yapılmıştır. Omurilik hasarı gelişen ve otonomik sinir sisteminden feedback alamayan hastalarda duyguların şiddetinde azalma gözlenmiş olması bu kuramı desteklemiştir (Yurt, 2006).

Ancak bu kuram duygusal davranışın bazı yönlerini açıklamakta yetersiz kalmıştır. Örneğin bir kişide fizyolojik tepkilerin yatışmasına rağmen, duygusal canlılığın devam etmesi, yine bazı duygusal değişikliklerin vücutta fizyolojik değişiklik olmadan oluşması gibi durumlar James'in teorisi ile açıklanamaz (Yurt, 2006; Ledoux , 1998).

Başka bir örnek verecek olursak: James-Lange'ın kuramının zorluğu, fizyolojik uyarılmanın, heyecana yönelik, sabit bir tecrübe üretmediğidir. Örneğin koşu yapan bir kişinin kalp atışları, solunumu hızlanır, aynı benzer duygulara bağlı olarak ortaya çıkan diğer değişiklikler gibi. Lakin, bu kişiler genellikle heyecana bağlı bu değişikliklerin, heyecan yüzünden olduğunu düşünmezler (www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ ehsm/1024/unite/6).

James ve Lange'nin kuramına en güçlü karşılık 1920'lerde Walter B. Cannon'dan gelmiştir. Cannon'a göre yoğun duygusal değişiklikler bir acil durum reaksiyonu olan "savaş ya da kaç" yanıtını ortaya çıkarmaktadır. Cannon bu yanıtın

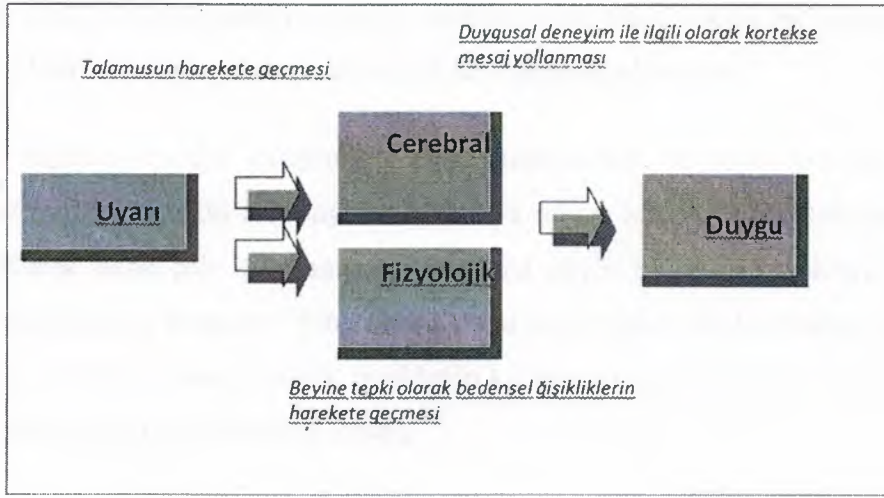
otonom sinir sisteminin sempatik bölümü ile ortaya çıktığını söyleyerek, duygusal değişikliklerin düzenlenmesinde iki subkortikal yapının, hipotalamus ve talamusun sorumlu olduğunu belirtmiştir (Ledoux, 1998; Yurt, 2006).

Cannon-Bard Duygu Kuramı (Talamik duygu teorisi)

Cannon-Bard kuramı, James-Lange kuramının eksiklerini gidermeye yönelik olarak yapılan çalışmadır. Canon-Bard kuramı da yine iki farklı psikolog olan Walter Cannon ve Philip Bard tarafından ayrı ayrı yayınlarda ileri sürüldüğü için her ikisinin ismiyle anılmaktadır.

Bu kuram James-Lange Kuramı'nın aksine fizyolojik uyaranların tek başına duyguların algılanmasına öncülük ettiği görüşünü reddetmesidir. Bunun yerine, kuramda belirtilen, fizyolojik uyaranların ve duygusal tecrübelerin Cannon ve Bard'ın sunduğu gibi beyin talamusundan çıkan aynı sinirleri, aynı zamanda harekete geçirdiğidir.

Bu kurama göre duygu uyandırıcı uyaran algılandıktan sonra, sinir akımlarını beyin kabuğuna aktaran talamus denen ön beyin, duygusal tepkinin verildiği ilk yerdir. Ardından talamus dahili (iç organlara yönelik) tepki ürettiğinden dolayı otomatik sinir sistemine sinyal yollar. Aynı anda talamus, beyin korteksine gelen duygu durumunun yapısı ile ilgili olarak mesaj yollar. Bu sebepten farklı duyguların tek bir çeşit fizyolojik uyaranla eşleşmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Beyin korteksine gönderilen mesaj belli özel duygulara göre de değişir. Kuramın merkezinde hipotalamusun fonksiyonları bulunur. Çevrede bulunan heyecan verici olay (uyarıcı) hipotalamusu etkileyince hipotalamus iki görevi aynı anda yapar. Bunlardan birisi fizyolojik değişiklikleri ortaya çıkararak sinir sistemini uarması diğeri ise beyin kabuğuna sinirsel akımlar göndererek heyecan yaşantımızın farkına varmamızı sağlamasıdır (Cüceloğlu, 1998 ve www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ehsm/1024/unite/6).



Şekil 3: Cannon-Bard Duygu Kuramı Modeli

Arnold-Linsey Kuramı (Aktivasyon Kuramı)

1950’de Arnold ve 1951’de Linsey, Cannon-Bard kuramını eleştirerek değiştirmişlerdir. Arnold-Linsey kuramına göre, “duygu tepkilerinin kendi kendilerini içerdikleri ve zaman zaman duyguların kendilerinden de duygu tepkilerinin doğabileceğini” öne sürmektedir. Buna göre; insan kendi içinde bir kızgınlık duygusu olduğunu hissederek ve bu kızgınlığı açığa vurma isteği duyabilir (Mumcuoğlu, 2002; Yaşarsoy, 2006).

Karşıt Süreç Kuramı (Opponent - Process)

Butchell (2008) Richard Solomon’un 1980 yılında her duygusal tepkinin, özgün duygu ortadan kalktıktan sonra bile devam eden karşıt bir duygu tepkisi yarattığını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bir başka ifadeyle beynin karşıt duygusal bir cevap vererek güçlü pozitif bir duygu uyandırma teorisidir. Karşıt duygu ilk duygudan bir süre sonra başlar ve daha uzun sürer. Eğer ilk duygu tekrarlanırsa karşıt duygu daha da güçlenir. Bu durumda edinilen duygu aslında her iki duygu durumunun arasında bir uzlaşma duygusu gibidir.

Bu teoriye göre “sağlıklı bir organizma, normal bir motivasyon düzeyini korumaya çalışır ve şu veya bu yöndeki bir artış, sistemi tekrar dengeye kavuşturacak karşıt bir süreci yaratır”. Bu da örneğin bir dublörün (tehlikeli sahneler için) işinden

neden zevk aldığını açıklayabilir. Dublör, hareketinden önce yoğun bir kaygı duyar ve hareketin tamamlanmasından sonra büyük bir rahatlama hisseder.

Aynı şekilde örneğin uyuşturucu kullanımında haz kaygıya yol açar; her alışkanlık tersini yaratır. Bu teori ayrıca uyarıcıya tekrar tekrar maruz kalmanın, ilk tepkinin giderek daha çok zayıflamasına ve daha güçlü bir karşıt tepkinin ortaya çıkmasına yol açtığını varsayar. Yine bu da uzun süre madde kullanımının, giderek daha az haz vermesini, buna karşılık maddenin kesilmesinin etkilerinin daha şiddetli ve nahoş olmasını açıklar (Butchell, 2008).

Bilişsel Duygu Kuramcıları

1. Stanley Schachter Kuramı
2. Bilişsel Değerlendirme Kuramı

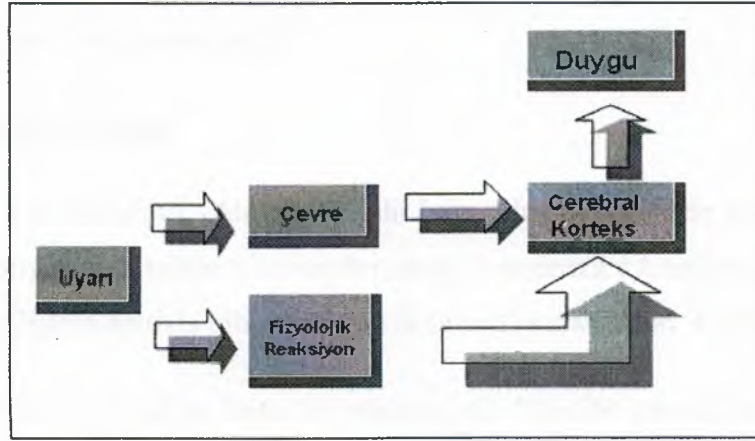
1. Stanley Schachter Kuramı (İki Etmenli Duygu Kuramı)

20. yüzyılın ikinci yarısında duygu kuramları içerisinde psikologlarca en çok geçerli sayılan kuram bilişsel kuramdır. Bilişsel kuram hem günlük yaşantıdan örneklerle, hem de yapılan bilimsel deneylerle desteklenmektedir. Bu kuramın öncüsü olan Stanley Schachter ve Jerome Singer bu kuramı, “korteksin periferden gelen uyarıları özgül duygulara dönüştürmekte olduğunu, yani korteksin, kişinin beklentileri ve sosyal durumu ile uyumlu olarak, çevreden gelen uyarılara karşı kognitif yanıtlar yaratmaktadır” şeklinde açıklamaktadır (Cüceloğlu, 1998; Yurt, 2006; Tuğrul, 1999).

Bir başka ifadeyle İki Etmenli Duygu Kuramı “Herhangi bir uyarı bizlerde genel bir uyarılmışlık hali yaratır ve bu uyarı zihnimizde nasıl etiketlediğimize bağlı olarak ona karşı öznel bir duygu hissederiz” olarak açıklanmaktadır (Ceyhan, 2000: 22’nin aktarımıyla, Parkinson, 1996).

Schachter, “duygusal yaşantıların gerisinde bilişsel etkinliklerin rol oynadığını ileri sürmüştür. Schachter’e göre, çevremizi algılamamız ve anlamlandırmamız sonucunda, içimizdeki fizyolojik değişikliklerle ilgili duygulara belirli adlar veririz. Yani bilişsel yaşantılarımız doğrultusunda duygusal yaşantılarımızı adlandırırız. Dolayısıyla farklı ortamlarda benzer uyarılara farklı tepkiler vermemizin ve birtakım

çatışmalara girmemizin nedeninin, duygularımızı farklı şekillerde yönlendiren, farklı kognitif durumlar içinde olmamızdan kaynaklandığı” belirtilmektedir (Tuğrul, 1999).



Şekil 4: Stanley Schachter Kuramı Modeli

Bir başka ifadeyle, duygu ve heyecanlarımızı içinde bulunduğumuz duruma göre yorumlarız. Bu görüşe göre duygu ve heyecanın türü, kişinin içinde bulunduğu ortama göre farklılık göstermektedir. Örneğin, bir miktar alkol almış bir kişi eğlenceli bir ortamda kendini aşırı sevinçli, kasvetli bir ortamda ise çökkün hissedebilir.

2. Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Richard Lazarus’a göre de duyguların altında bilişsel değerlendirmeler yer almaktadır. Lazarus bilişsel değerlendirmelerin basitten karmaşığa doğru bir derece izlediğini vurgular. Bilişsel değerlendirmenin en ilkel biçimi dil öncesi bilinç ve bilinç dışıdır. Gelişmiş olan biçimi ise bilinçtir ve burada düşünce, imgeleme ve duyguların sözel, simgesel ifadesi yer alır (Lazarus , 1991).

Bir başka ifadeyle belli bir zamanda birinin duygusunun o kişinin durumu nasıl algıladığına göre değiştiği teorisidir. Lazarus, duyguyu o an yaşanan olayın bireyin kişisel durumuna etki etmesi olarak görmektedir. Birey çeşitli kaynaklardan gelen bilgiyi değerlendirir yani çevreden ve bedenden gelen bilgilerin değerlendirilmesi ile duygunun oluştuğunu ileri sürer. Lazarus, duyguyu; bireyin çevre ile etkileşiminde yaptığı bilişsel değerlendirmelerin bir sonucu olarak görmektedir.

Duyguları tanımlamak oldukça güçtür. Çünkü duygular bir çok değişik yönü olan karmaşık süreçlerdir. Duygular genel olarak fizyolojik ve bilişsel öğelere sahip ve davranışı etkilemeye dair duyumlardır. Gündüsel davranışlarımıza çoğu kez duygular eşlik eder. Duygunun tanımı yanında heyecan, duygu, mutluluk ve tutku kavramları üzerinde durulması gerekir.

Duygu ve Zeka Birlikteliği

Daha önce de belirtmiş olduğumuz gibi hem “duygu” hem de zeka” kavramı üzerinde tarih boyunca tartışılmış kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygu ve zeka arasındaki ilişkiyi aslında bilişsel duygu (kognitif) kuramcıları kurmuşlardır.

Gerek Aristo ve gerekse Plato “duyguların alt düzeyde yönstüz olduklarını ve mantık tarafından yönlendirilmelerinin gerekliliğini” vurgulamışlardır. Descartes “düşünüyorum öyleyse varım” varsayımıyla hareket etmiş ve duyguların düşüncelere bağlı olarak ortaya çıktığını savunmuştur. Akılcı akımın etkisinde olan Descartes duyguları kontrol edilmesi gereken ilkel unsurlar olarak tanımlamıştır (Graves, 1999; Çakar, 2002).

Bu görüşler doğrultusunda duygular insan yaşamında önemli olmaktan çok sorun ve problem yaratan unsurlar olarak görülmüştü (Çakar, 2002; Ataberk, 2000). Aslında o döneme baktığımız zaman klasik yönetim kavramlarının egemen olduğu sanayi devriminde, akılcı bir şekilde duygulardan arınmış, duygulardan etkilenmeyen kararlar vermek egemen düşünce tarzı olmuştur (Çakar, 2002). Romantik akımın 18. yüzyılda sezgi ve empatiye dayanan düşüncelerin yararlı olduğu olgusunun dillendirilmesine rağmen akılcılık eğilimi hakimiyetini ve gücünü korumuştur (Mayer, 2001).

1960 yıllarda aklın duygulara yönelik mutlak egemenliğinin sosyal olaylar neticesinde sorgulanmaya başlandığı görülmektedir. İnsanlar, akılcılığa tepkilerini ortaya koyuyor ve duygularını ifade ediyorlardı (Mayer, 2001).

Beyin üzerinde yapılan birçok klinik araştırma sonucu zihnin duyguları mutlak kontrol ettiği ve ayrı bir öge olduğu yönünde alışılmış olan klasik anlayışın yavaş yavaş terk ediliyor olduğu görülmüştür. Goleman’a (2001) göre de insanın düşünceleri ve duyguları birbirinden ayrılmayan aynı süreci ifade etmektedir. Bu

görüş doğrultusunda gelişen anlayış ile zeka testleri (IQ) ile duyguların ölçüsü olan duygusal zeka (EQ) kavramları birbirini güçlendiren ve tamamlayan kavramlar olmuşlardır (Tablo: 1 Duygu zeka ilişkisi).

Tablo 1: Duygu zeka ilişkisi (Brockert ve Braun, 2000)

IQ	EQ
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek
Anlamını kavramak	Yeni anlam yaratmak
Zaman ve sükunet	Acele ve sabırsızlık
Gerçek veriler	Yumuşak veriler
Mantıkla yönetilen	Duygusal
Beynin sağ yarısı	Beynin sol yarısı
Düşünmek	Hissetmek
Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Benmerkeze	Çoğulcu
Anlayış	Duygu
Eğitim	Yürek

Bu iki zeka türünün birbirinin karşıtı olmadığı, herkesin bu iki zeka türüne de sahip olduğu ancak ağırlık olarak kullanım oranlarının kişiden kişiye değiştiği yönünde araştırma sonuçları bulunmuştur.

Duygu zeka ilişkisi bağlamında konuyu özetleyecek olursak düşüncelerimiz duygusal durumumuzu etkilerken, duygularımız da algılarımızı ve hatırladıklarımızı etkilemektedir (Yaşarsoy, 2006).

Zihinsel yetenekler davranışlarımızın temelinde yer alan duygusal duyarlılığın, farkındalığın ve duygu denetiminin temelini oluşturan yeteneklerdir. Bu yetenekler diğer bir deyişle, sağlıklı duyguları sağlıksız duygulardan ayırmayı ve negatif duygulardan pozitif duygulara nasıl geçilebileceğini göstermektedir. Bu zihinsel ve duygusal alanın birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Hein, 2003). Bu nedenle bu iki alanı dolayısıyla da duygu ve zekayı birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bireyin uyum sürecinde etkili olan duygu ve zeka kavramları iç içe geçerek yeni bir kavram olan duygusal zekayı oluşturmaktadır (Yaşarsoy, 2006).

Duygusal Zeka

Goleman (1998) bu konudaki ilk kitabında duygusal zekayı “Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendilerini başkalarının yerine koyabilme, umut besleme...” olarak tanımlar.

Goleman, çocuğun duygusal dünyasında uzmanlaşmasına yardım ederek yetişkin dünyasına hazırlanmasının çocuğun IQ'sundan daha önemli olduğunu söylemektedir. Gottman, çocuğun sağlıklı duygusal hayatını, “duygusal zekâ” (emotional intelligence) olarak adlandırıyor. Buna göre duygusal zekâ kavramı dört düşünceyi kapsamaktadır (Goleman, 1997; Ergün, 1998).

Duygusal zeka kavramının bireylerde gelişimini yaşama artı değer kazandıran bir olgu olarak değerlendirmekle birlikte entelektüel ve vizyonu geniş bireyselliğin, güçlü ve yapıcı birlikteliklerin temelini oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle duygusal zeka yalnızca bireylerin çevreleriyle iletişim kurmaları için gerekli olmamakla birlikte toplumların sorumluluk, verimlilik ve üretkenliğinin temelini de oluşturmaktadır.

Duygusal Zeka'nın tanımına baktığımız zaman karşımıza sıklıkla çıkan duygusal zeka tanımı; “kendi duygularımızı ve başkalarının duygularını tanımak ve anlamak, kendimizi motive etmek; kendi içimizde ve ilişkilerimizde duygularımızı doğru yönetmekle ilgili yetenektir” (Goleman, 2006). Goleman (1995)'a göre duygusal zeka, “azim, sebat, kendi kendini harekete geçirebilmeyi kapsayan, diğerlerinin ne hissettiğini anlayabilme ve dürtülere hakim olabilmeyi sağlayan temel yaşam becerisidir”.

Bir başka tanıma göre ise duygusal zeka; “duyguları algılamak ve ifade etmek, duyguları düşünce içinde özümseyebilmek, duygularla anlayabilmek ve sorgulayabilmek, kendinde ve başkalarındaki duyguları düzenleyebilme yeteneği” dir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Cooper ve Sawafa (1997) göre ise duygusal zeka; “duyguların gücünü, anlayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama,

anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Martinez’in yapmış olduğu duygusal zeka tanımı ise; “bireyin kavranamayan becerilerini, yeteneklerini, çevresel istekler ve baskılara karşı başa çıkma özelliklerini düzenlemesi” şeklindedir (Yüksel, 2006).

Duygusal zeka, bireylerin öncelikle kendi duygularını anlamalarını ve yönetebilmelerini sağlayan, bunun yanında başkalarının duygularını anlayabilme, empati kurabilme, motivasyon artırma ve özgüven duygusunu geliştirme olanağı tanıyan bir kavramdır. Bundan dolayı da, bugün ivme kazanan bir hızla, duygusal zekanın geliştirilmesi konusuna verilen önem artmaktadır (Doğan, 2007).

Duygusal Zekanın Eğitim Öğretim Alanına Etkisi

Okullarda öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ; etkili öğretmen –öğrenci iletişimi, stres ve çatışmalarla başedebilme, pozitif bir okul ortamı oluşturma ve akademik başarı kazanılmasında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin doğal çalışma ortamında kendi duygularının yanında, öğrenci, veli, meslektaş ve yöneticilerinin de duyguları ile uğraşmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin stresli bir meslek olduğunu düşünecek olursak, gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin duygusal zeka seviyelerinin eğitim kalitesi üzerindeki etkisi de tartışılmaz bir gerçek olarak ortaya çıkar.

Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zekanın kavramsal teorisine bakıldığı zaman yetenek ve karışık model olmak üzere iki farklı yaklaşım olduğu görülmektedir.

Yetenek modeli: Duygusal zekayı zihni yeteneklerin yani zekanın merkezi gibi görmektedir. Yetenek modeli kendi içinde, duyguları algılama, duygulara uyum gösterme, duyguları anlama ve duyguları yönetme olmak üzere dört bölüme ayrılmaktadır.

Karışık model: zihni yeteneklerle iyimserlik, kendini geliştirme gibi kişisel karakteristik özelliklerini birlikte incelemektedir. Karışık model yetenek modelinin içerdiklerine ek olarak idrak, motivasyon ve sosyal ilişkileri kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle karışık model duygusal zekayı tanımlarken mental yeteneklere ek olarak

kişinin becerilerini, yeterliliklerini ve kişilik özelliklerini de dahil eder (Salovey , 2000).

Bu çalışmada incelenecek üç ana modelden Mayer ve Salovey'in yetenek modeli ve Bar-On, Goleman modelleri ise karma modellerdir. Acar'a (2001) göre de Cooper ve Sawaf'ın çalışmalarının da karma model içinde düşünülmesi gerekir.

John D. Mayer ve Peter Salovey'in Duygusal Zeka Modeli

1990'da Mayer ve Salovey, duygusal zekanın, sosyal zekanın bir tipi olduğunu ve kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını denetleme, bunları birbirinden ayırma ve bu bilgileri, düşünce ve davranışlarında rehber olarak kullanabilme yeteneği olarak tarif etmişlerdir.

1997'de duygusal zeka tanımını: duyguların algılanışı, asimile edilmesi, anlaşılması ve yönetilmesi olarak ifade etmişler ve 1999 yılında ise duygusal zekanın duyguların anlamını fark edebilme kabiliyetine dayandığını ve problem çözmenin temelini oluşturduğunu ifade etmişlerdi.

Bir diğer ifade ile Mayer ve Salovey duygusal zekayı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme yeteneği, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içeren bir sosyal zeka türü olarak ifade etmişlerdir. 2004 yılında ise Mayer, Salovey ve Caruso, duygusal zekanın bazı tanımlarının zekadan çok kişilikle alakalı olduğunu iddia etmişlerdir (Mayer ve Salovey; 2004). Mayer ve Salovey'e göre duygusal zeka, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, onları ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme yeteneklerini içeren bir sosyal zeka türüdür (Mayer ve Salovey, 1990).

Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli 4 boyutta ele alınmıştır. Mayer ve Salovey bu yeteneklerin tümünün bilişsel zeka ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu model duyguların düşüncelerle etkileşimi ile oluşan mental süreç içerisinde gerçekleşmekte olduğu için duygusal zekanın mental yetenekler modeli adını almaktadır. Mayer ve Salovey' in duygusal zeka konsepti bir zeka modeline dayanmakta olduğundan, duygusal zekayı tanımlamaya çalışırken, duygusal zekayı iki bölüme ayırmıştır;

1. Uzmanlık : duyguları anlamadan onları algılama, yanıtlama ve ustalıkla kullanabilme yeteneği
2. Stratejik: duyguları ve hisleri algılamadan, ya da tecrübe etmeden onları anlama ve yönetme yeteneği (Shelly ve diğer. 2004).

Daha sonra bu iki kavramı kendi içinde de bölümlere ayırarak duygusal zekayı ifade etmişlerdir.

1. Duyguları algılamak,
2. Duyguyla düşünceleri bağdaştırmak,
3. Duyguları anlamak
4. Analiz etmek ve duyguları yönetmek (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

1. *Duyguları Algılamak*: “Kişinin kendi duygularının farkında olabilme ve bu duygularını ve duygusal ihtiyaçlarını başkalarına anlatabilme yeteneğidir”.

Kişinin etkin bir şekilde duyguları algılaması ve ifade edebilmesi için öncelikle kendi duygularını algılaması, ifade edebilmesi ve daha sonra diğer insanlardaki duyguları tanıması ve ifade edebilmesi gerekmektedir. Kişi eğer duygularını anlayıp değerlendirebilmek istiyorsa öncelikle onları tanımlayabilmelidir.

2. *Duyguyla Düşünceleri Bağdaştırmak*: “kişinin hissettiği farklı duyguları birbirinden ayırabilme ve tanımlayabilme yeteneğidir”.

Kişinin düşüncelerini canlandırabilmek için duyguların üretici bir şekilde düşüncenin önüne geçirebilmesi gerekmektedir. Kişi duygularından düşünce gücünü arttırıcı bir araç olarak faydalanmalıdır.

3. *Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek*: “İki duyguyu aynı anda hissetmek gibi karışık duyguları anlayabilme, birinden diğerine geçişi tanımlayabilme yeteneğidir”.

Kişinin duyguları anlaması ve onlarla mantık yürütebilmesi için çoğu zaman karmaşık halde bulunan duyguları adlandırabilmesi ve duygu değişiklikleri ile olan ilişkileri tanımlayabilmesi gerekmektedir.

4. *Duyguları Yönetmek*: “verilen durumlardan faydalı olmayan duygular ile bağlantı kurma ve kurmama yeteneğidir”.

Kişinin duygusal ve zihinsel gelişmeyi arttırmak için kendisindeki ve diğerlerindeki duygulara karşı açık olması, duyguları gözlemleyip anlaması ve onları düzenleyebilmesi gerekmektedir (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Mayer ve Salovey’in modeli bir yetenek modelidir. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemini kabul eder ancak bu faktörlerin duygusal zekadan bağımsız oldukları düşüncesine dayanmaktadır (Woitasewski, 2000: akt. Çakar, 2002). Tablo 2 de Mayer ve Salovey’in dört boyutlu duygusal zeka modelinin zeka ve kişilikle olan ilişkisi sunulmuştur (Acar, 2001; Mayer ve Caruso, 2000; Çakar, 2002; Öztekin, 2006).

Tablo 2: Mayer ve Salovey’in 4 Boyutlu Zeka Modelinin İncelenmesi

Duyguyu algılama ve ifade etmek;	Duyguyu düşüncede kaynaştırmak;	Duyguyu anlamak ve analiz etmek;	Duyguyu kontrol etmek;
Bireyin bedensel durumunu, his ve düşüncelerine ilişkin duygularını tanımlayıp, ifade etmesi	Duygular, etkin ve verimli şekilde düşünmeyi sağlar.	Kompleks ve anlık duygu ve hisler dahil her duyguyu isimlendirmek yeteneği.	Duygulara açık olmak yeteneği.
Bireyin diğer kişilerin duygularını anlayıp, ifade etmesi.	Duygular yargılara ve hafızaya yardım ederler.	Duygu değişimi ile ilgili ilişkileri anlama yeteneği.	Duygusal ve entelektüel gelişim için duyguları etkin şekilde denetleme ve düzenleme yeteneği.
Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği	Duygusal bilgiye yön vererek düşüncüyü zenginleştirme yeteneği	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki bilgiyi değerlendirme yeteneği	Kişisel ve kişilerarası gelişmeyi sağlamada duyguları yönetme yeteneği
Zekaya bilgi girdisi sağlar	Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşüncüyü ayarlar	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirmelerin ve mantık yürütmenin merkez noktasını oluşturur	Kişilik ve amaçlarla etkileşim içindedir

Reuven Bar-On'un Duygusal Zeka Modeli

Bar-On zekanın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutlarını içeren, bilişsel olmayan faktörleri üzerinde durmuştur. Bu faktörlerin her biri bireyin gündelik yaşamda karşılaştığı olaylarla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekadan daha etkin görülmektedir. Karışık model olarak isimlendirdiğimiz bu model duygusal benlik bilinci gibi mental yeteneklerin yanı sıra bağımsızlık gibi kişilik özelliklerini de kapsamaktadır.

Bar -On, duygusal zekayı; kişinin kendisini ve başkasını anlama, insanlarla ilişki kurabilme ve ani oluşan olaylara karşı çok çabuk olarak adapte olarak sorunların üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Shelly ve Brown, 2004; Yüksel, 2006).

Bu anlamda model, Kişisel beceriler, Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma ve Genel Ruh Durumu Boyutlarından oluşmaktadır (Tablo: 3)

Tablo 3: Reuven Bar-On'un Duygusal Zeka Modeli

Kişisel beceriler	Kişiler arası beceriler	Uyumluluk boyutu	Stresle başa çıkma boyutu	Genel ruh durumu
Duygusal benlik bilinci. Kendine güven. Kendine saygı. Kendini gerçekleştirme. Bağımsızlık.	Empati. Bireyler arası ilişkiler. Sosyal sorumluluk	Problem çözme. Gerçeklik ölçüsü. Esneklik.	Stres toleransı. Dürtü kontrolü.	Mutluluk. İyimserlik.

Kişisel Boyut

(Kişisel Farkındalık :Bağımsızlık, Kendini Gerçekleme, Kararlılık, Kendine Saygı, Duygusal Benlik Bilinci)

Kişinin kendine olan saygısı, kendini duygusal anlamda tanıması yani hisleri ile duygularının kendi düşünce ve tutumlarına nasıl etki ettiğini bilmesi, kendini ifade

edebilmesi, düşünce ve davranışlarında bağımsız olabilmesi ve sahip olduğu potansiyeli hayata geçirebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır.

Kişilerarası Boyut

(Kişilerarası İlişkiler, Sosyal Sorumluluk, Kişiler Arası İlişkiler, Empati)

Kişinin kişilerarası ilişkilerdeki faaliyetlerini içermektedir. Kişinin olaylara empatiyle yaklaşabilmesi, sosyal açıdan sorumluluk sahibi olabilmesi, iyi kişilerarası ilişkiler kurabilmesi bu boyutu oluşturan becerilerdir.

Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu

(Esneklik, Gerçekçilik , Problem Çözme)

Kişinin çevreden gelen isteklerle başa çıkabilmede kullandığı becerileri içermektedir. Kişinin gerçek olanı ayırt edebilme, değişen şartlara göre esnek olabilme, çevresindeki problemleri çözebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır.

Stresle Başa Çıkma Boyutu

(Strese Dayanıklılık, Dürtü Kontrolü)

Kişinin strese karşı koyabilme becerilerini içermektedir. Bu becerilere sahip bir kişi olumsuz olaylara ve gerilim dolu durumlara karşı koyabilir (stres toleransı), dürtülerini, doğal güdülerini kontrol edebilir, dayanılmaz isteklerini geciktirebilir .

Genel Ruh Hali Boyutu

(Mutluluk, İyimserlik)

Kişinin yaşama genel bakışını içermektedir. Kişinin iyimser olabilme becerisi ve yaşamdan duyduğu mutluluk bu boyutu oluşturmaktadır.

Reuven Bar – On'nun yaratmış olduğu bu model duygusal zeka ve sosyal zeka modellerini kapsayan bir modeldir (Öztekin, 2006; Çakar, 2002). Bar-On'un aslında yoğunlaştığı nokta Mayer ve Salovey'in modelinden farklı olarak bilişsel olmayan

faktörler üzerinde yoğunlaşmıştır. Kişinin gündelik hayat şartları ile başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekadan daha etkin olduğu düşünülen faktörler, zekanın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutlarını içermektedir.

Reuven Bar – On “duygusal bölüm” (EQ) terimini ilk kez kullanan kişi olarak bilinmektedir (Yüksel, 2006). Uygulamalı Zeka Enstitüsünün (Danimarka) başkanı olan Reuven Bar – On, “duygusal bölüm” (EQ) adı altındaki duygusal zekayı ölçen ilk kişidir. Bar – On’un duygusal zeka modeli, performans ve başarının kendisinden ziyade, performans ve başarıyı bir potansiyel olarak göstermektedir ve gidiş yolundan ziyade sonuç ile ilgilenmektedir. Bu model, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olabilme, duygularını kontrol edebilme, kendisinin ve başkalarının duygularını açıklayabilme , güçlü duygularla baş edebilme ve oluşan problemlere adapte olarak onları çözebilme yeteneklerini içeren duygusal ve sosyal yeteneklerin düzenlenmesine odaklanmaktadır (Çakar, 2002).

Bar-On bu unsurları ölçebilmek için Duygusal Katsayı Envanter’ini (EQ-I) geliştirmiştir. Bu envanterle kişilerin başarı potansiyelini ölçmeyi ve IQ ölçümlerinin eksik bıraktığı yanları tamamlamayı hedeflemiştir. Bar-On oluşturduğu modelin geçerlik ve güvenirlik ölçülerini 6 ülkede 12 yıllık bir süreç (1985-1997) içinde yapmıştır. (Kanada, A.B.D, Arjantin, Almanya, Güney Afrika ve İsrail). Bu araştırmalarda Bar-On duygusal zekanın bilişsel zekayla belirgin bir korelasyonu olmadığını bulmuştur.

Fakat, Bar-On’un yarattığı bu envanterin temel bir sorunu vardır (Acar, 2001). Yukarıda açıklanan sebeplerden dolayı pek çok özelliği bir arada çözümlemeye çalıştığı için ölçek pek çok farklı kavramı bir arada içermektedir. Bu sorunun farkında olan Bar-On 1997’de oluşturduğu modelini 2000 yılında yeniden düzenlemiştir. Burada sayılmış olan boyutların alt başlıkları iki ayrı grup olarak toplanmışlardır.

İlk grup duygusal ve sosyal zekanın temel öğelerinden oluşmaktadır. Kendine saygı duymak, duygusal olarak kendinin farkında olmak, ısrarcı bir şekilde kendini ifade edebilmek, insanlara empatiyle yaklaşabilmek, kişilerarası ilişkiler, strese tolerans, tepki kontrolü, gerçekliği test edebilme, esnek olabilme ve problem çözebilme. İlk grubun unsurlarıdır.

İkinci grup duygusal zeka ve sosyal zekayı harekete geçiren anahtar unsurlar olarak tanımlanmaktadır; iyimser olabilme, kendini gerçekleştirebilme, mutluluk, bağımsızlık ve sosyal sorumluluk.

Bar-On burada, genel ruh halini duygusal zekanın bir parçası olarak değil, duygusal zekayı harekete geçiren bir faktör olarak ele almıştır. Fakat yine Bar-On'un modelinde ele aldığı gerçekliği test etme, stres yönetimi ve tepki kontrolü gibi özellikler, duygu ve zekanın genel anlamının ötesine geçmektedir (Mayer, 2000). Bütün bu sorunlara rağmen Bar-On'un modeli geçerliği ve güvenilirliği çok geniş örneklemeler üzerinde denenmiş karma bir duygusal zeka modeli olarak geçerliğini korumakta ve araştırmacılara duygusal zeka kavramına dair alternatif bakış açıları sunmaktadır.

Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman, duygusal zeka ile ilgili, kendini kontrol, heves ve sebat, kendi kendini motive edebilme gibi yetenekleri içeren ve baskıları kontrol edebilme, kendini kontrol edebilme ve stresten uzaklaşarak düşünebilme yeteneği gibi konuları içeren bir çok tanım ile ilgilenmiştir (Kald, 2002).

Goleman (1995) duygusal zeka kavramını yaygınlaştırdığı kitapta "bireysel duygusal zeka modeli", (1998) kurumsal duygusal zeka modeli (İş Yaşamında Duygusal Zeka Modeli) ve daha sonra (1999) kurumsal modelini revize ederek üst beş başlığı dörde, alt yirmi beş başlığı yirmiye revize etmiştir (Yüksel, 2006). Goleman'nın duygusal zeka modeli'nin gelişim süreci;

- A) 1995 Bireysel duygusal zeka modeli
- B) 1998 Kurumsal duygusal zeka modeli
- C) 1999 Revize edilmiş duygusal zeka modeli

Tablo 4: Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Boyutları ve Bunların Yapıtaşları

BOYUTLAR	BOYUTUN TANIMI	YAPI TAŞLARI
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği.	-Kişinin özgüven duyabilmesi -Kişinin gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi -Kişinin kendiyle alay edebilmesi
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla başa çıkabilme yeteneği. Kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerinin tatminini erteleyebilme yeteneği.	-Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi -Kişinin belirsizliğe karşı rahat olabilmesi -Kişinin değişikliğe açık olabilmesi
Kişinin Kendini Motive Etmesi	Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında yılmama yeteneği.	-Kişinin başarıya yönelik güçlü bir istek duyabilmesi -Kişinin başarısızlığın karşısında bile iyimser olabilmesi -Kişinin kendini örgüte adayabilmesi
Empati	Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir şekilde farkında olabilme yeteneği. Kişinin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği.	-Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi -Kişinin kültürlerarası hassaslık duyabilmesi -Kişinin müşterilere hizmet edebilmesi
Sosyal Beceriler	Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği.	-Kişinin liderliği yönetmekte etkinlik gösterebilmesi -Kişinin ikna edici olabilmesi -Kişinin takımları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesi

(Kaynak : Çakar 2002; Goleman, 1998; Goleman, 2000)

1. Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi (Öz bilinç)

Öz bilinç - Kendini Tanıma- Duygularının Farkında Olma: Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi yani öz bilinç; kişinin duygularının neler olduğunu anlayabilmesidir. Duyguların farkında olunması bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini,

potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesine imkan sağlayarak öz güvenini geliştiren bir sonuç yaratmaktadır. İnsanlar, doğru davranacakları konusunda kendilerine güven duymadıkça harekete geçmemektedirler (Yüksel, 2006; Goleman, 2002).

Bir başka ifadeyle duygularının farkında olma,

- duygularını tanıyıp onları tanımlayabilmeyi;
- düşünceler, duygular ve tepkiler arasındaki bağlantıları sezebilmeyi;
- bir karara duyguların mı yoksa düşüncenin mi sebep olduğunu bilmeyi içermektedir (Öztekin, 2006).

Duygularının farkında olan kişiler, ne hissettiklerini bilir ve duygularını tanırlar. Düşünceleriyle söyledikleri ve sözleriyle hissettikleri arasındaki bağlantının farkındadırlar. Zayıf ve güçlü yanlarını tanırlar ve bu yüzden de kendilerini gerçekçi ve olumlu gözle değerlendirebilirler. Aynı zamanda böyle kişiler duygularının, değer ve hedeflerinin hayatlarını nasıl etkilediğinin bilincindedirler. Duygularının farkındalık düzeyi yüksek kişiler duygularını hayatlarına ve davranışlarına yön vermede kılavuz olarak kullanabilmektedir. Bu kişiler kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden emin, hayata olumlu gözle bakan, geribildirimlere, yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye yönelim gösteren kişilerdir. Bu tür yönelimlere sahip kişiler kötü ruh haline girdiklerinde, bunu kendilerine dert edinmek yerine en kısa sürede kendilerini bu durumdan kurtarabilmektedirler. Duygusal farkındalığa sahip bireyler doğru bildikleri yoldan geri dönmeyen ve hedeflerine ulaşana kadar cesaretlerini yitirmeyen kişiler olarak dikkat çekmektedir (Gol eman, 2000; Yüksel, 2006).

Öz bilinç, yoğun duygularla abartılı bir tepki vermeye ya da algılanan durumu abartmaya yönelik bir dikkat hali değildir. Tam tersine fırtınalı duygular içinde bile kendi kendine yönelik olmayı sürdüren tarafsız bir haldir. Öz bilinç, kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesidir. Özbilinç içsel bir barometre işlevi görmektedir, insanın yapmakta olduğu şeyin yapmaya gerçekten değip değmeyeceğini ölçer. Duyguların davranışı nasıl etkilediğinin farkında olunması, temel bir duygusal yeterliliktir. Her türlü işte yüksek performans

gösterebilmek, başkaldıran hislerini yönetebilmek, motivasyonunu sürdürebilmek, etraftaki insanların hislerini doğru anlayabilmek ve ekip çalışması için önem taşıyan beceriler dahil, iş hayatıyla ilgili sosyal becerileri geliştirebilmek için insanlara yardımcı olan tek şey olarak görülmektedir (Öztekin, 2006; Yüksel, 2006; Goleman, 2005).

Bu bağlamda duygularının farkında olan kişilerin, başarısızlıklarının farkında oldukları ve bundan rahatsızlık duymadıkları, yaptıkları bu öz değerlendirmenin onları nasıl, ne zaman ve ne şekilde hareket etmeleri gerektiği konusunda yönlendirdiği, özgüven sahibi oldukları, belirsizlik ve baskı altında bile kararlı ve tutarlı davrandıkları, kendilerini içinde bulundukları duruma ve kişiye yoğunlaştırabildikleri söylenebilir (Öztekin, 2006; Yüksel, 2006).

Sosyal zeka kuramı ve çoklu zeka kuramları duygusal zekanın temellerini oluşturmaktadır. Daniel Goleman'ın duygusal zeka boyutu olarak ele alınan öz bilinç boyutunu Howard Gardner'in çoklu zeka kuramlarında ifade ettiği gibi "kişisel zeka" ile ilişkilendirmek mümkündür. Şöyle ki her iki tanımda da "kendini tanıyan insanlar duygularını ve duygularının iş üzerindeki etkisini açık ve doğru bir şekilde ifade edebilmektedirler ve bu insanlar güçlü ve zayıf yönlerinin de farkındadırlar" ifadesini görmekteyiz (Goleman, 2005).

2. Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi (Duyguları kontrol etmek - kendini yönetmek - öz denetim)

Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi, yani kişinin öfkeden aşırı sevince kadar her türlü duygusunu kontrol edebilmesini içermektedir.

Duygularını kontrol edebilme yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler (Goleman, 2002).

Dürtüler, duyguları yönlendirir. İnsanlar duygularını bir tarafa atıp onları yok sayamazlar. Ancak duygularını yönetmek için yapabilecekleri bir sürü şey vardır. Kendini yönetme, insanın duygularının esiri olmasının önüne geçer. Kendi duygularını iyi yönetebilen insanlar, herkes gibi duygusal dürtülerin etkisi altında

olmalarına rağmen, onları yönetmenin, hatta olumlu yöne kaydırmanın bir yolunu bulurlar. Kendini iyi yönetebilen insanlar, çok zor anlarda, ortamın gerginleştiği durumlarda bile olumlu ve soğukkanlı davranabilirler. Kendine hakim bir yönetici, gergin bir ortamda hislerini ve sıkıntı verici duygularını iyi idare ederek, davranışlarını ve kullandığı kelimeleri özenle seçerek dile getirir. Sakin bir tarza sahip yöneticinin altında çalışan insanlarda bu olumlu görünümünden kendilerine ders çıkarabilmektedirler (Goleman, 2000).

Goleman'a (2000) göre "duygusal özdenetim, gerçek hisleri inkar etmek ya da bastırmak anlamına gelmez. Mesela kızgınlık, özellikle bir haksızlığa ya da eşitsizliğe düzeltme arzusundan kaynaklandığında, yoğun bir motivasyon kaynağı olabilir. Paylaşılan üzüntü insanları birbirine kenetleyebilir (Bülbüloğlu, 2001).

3. Empati (Başkalarının duygularını anlamak)

Empati, "başkalarının duygularını anlayıp, olayları onların bakış açısından görebilmeyi ve insanların farklı düşüncelerine saygı göstermeyi" içermektedir. Bu nedenle insan ilişkilerinin temeli empatik düşünmeye dayanmaktadır. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren sinyallere karşı daha duyarlıdır (Yüksel, 2006).

Duygusal zekanın empati boyutu, özellikle psikolojinin gözde araştırma konuları arasında yer alması ve duygusal zeka boyutları arasında belki de üzerinde en fazla çalışma yapılanlardan birisi olması ile, dikkate değer görülmektedir. Özellikle duygusal zeka bileşenleri arasında en kolay saptananı empatidir (Quy, 1999). Titchener'in kuramına göre empati, başkasının sıkıntılı hislerinin aynısını bir tür fiziksel taklit yoluyla, kişinin kendisinde uyandırmasından kaynaklanmaktadır (Goleman, 2002). Goleman'a (2002) göre bu tanım empatiyi sadece sıkıntı verici durumlar açısından değerlendirmesi ile biraz eksik kalmaktadır. Çünkü "karşıdaki kişi ile empati kurarken, olumlu duyguların da hissedilebileceği düşünülürse; ille de sorunlu bir durumda bulunulması gerekmemektedir.

Başka bir ifadeyle olaylara başkasının bakış açısıyla bakmak, kendisini o kişiyle bir tutabilmek ve o kişinin kendisini nasıl hissettiğini ya da neden öyle davrandığını anlayabilmektir (Sears ve Sears, 2003). Bu tanımda da karşıdaki kişiye hissedilenlerin aktarılması boyutu eksik kalmaktadır. Bundan dolayı daha geçerli bir tanım yapacak

olursak, empatinin bir bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olduğudur.

Empati, sadece tek yönlü bir süreç değildir. Kendisiyle empati kurulan kişinin yanı sıra empatiyi kuran kişi de bu durumdan etkilenir. Başkalarının hislerini anlayarak aynı şekilde hissedebilme yetisi, insani değerler açısından oldukça önemlidir.

Dökmen'e (1987) göre de iş dünyasında, empati yapabilme yeteneği kişilere büyük avantaj kazandırmaktadır. Özbilinç empati yeteneğinin önemli bir altyapısını oluşturmaktadır çünkü bir kişinin kendi duygularının farkında olması, başkalarının duygularının farkında olmasını kolaylaştırmaktadır. Dökmen'in görüşlerine paralel olarak Goleman da (2002) empatinin kökeninin özbilinç olduğunu; kişinin duygularına ne kadar açık ise, hisleri okumayı da o kadar iyi becerebileceğini belirtmektedir. Bu yönü ile de başkalarının hislerine karşı duyarsız ve de duygusuz kalmayı, duygusal zeka bakımından büyük bir eksiklik, insan olmak anlamında da trajik bir başarısızlık olarak nitelemektedir. Çünkü ona göre ilgi ve şefkatin temeli olan duygusal ahenk, empati yetisinden kaynaklanmaktadır.

Başka insanların duygularının farkında olmak, onları hissetmek, kişilerin olaylara vicdani değerlerle yaklaşmasını sağlar. Bu nedenle toplumların empatiye ahlaki bir değer yüklemesi de yadırganmayacak bir durumdur. Goleman'ın (2002) aktarımı ile Hoffman (1984) da konuya söylediklerimize paralel bir bakış açısı ile yaklaşır ve ahlakın köklerinin empatide bulunduğunu söyler. Çünkü acı çeken, tehlikede olan veya bir mahrumiyet içinde bulunan potansiyel kurbanlara empati göstererek sıkıntılarını paylaşmak, insanları onlara yardımcı olmaya sevkeden bir şeydir. Bu bakış ile Hoffman, empatik duygu kapasitesinin, kişileri bazı ahlaki ilkeleri izlemeye yönelttiği görüşündedir.

Empati yetenekleri yüksek çalışanlardan ve yöneticilerden oluşan bir okulda (işletmede) öğretmenler yönetimin uygulamalarını, karşı tarafın bakış açısıyla değerlendirebileceklerinden daha anlayışlı ve stresten de daha uzak kalabileceklerdir. Yöneticiler de olaylarda ve alacakları kararlarda öğretmenin yararına olabilecek şekilde adım atacaklarından öğretmen-yönetici arasındaki iş uyumu ve işbirliği

artacağından okulun (işletmenin) performansı daha da yükselecektir (Goleman, 2000).

Belki de empatiye ilişkin en önemli verilerden biri, zekadan bağımsız olduğunun, kanıtlanmasıdır (Goleman, 2002). Tabii bağımsız olduğu söylenen zeka türü bilişsel zekadır. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi empati, duygusal zekanın önemli boyutlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda yeni bir zeka türü olarak kabul edilebilen duygusal zekadan bağımsız olduğuna ilişkin herhangi bir araştırma verisi olmadığı gibi, duygusal zeka ölçütleri göz önüne alındığında böyle bir durumun olabilme ihtimali de düşük görünmektedir.

Empati kurabilme yetisi kişiden kişiye farklılıklar içerir. Yani bu tüm insanlar için eşit dağıtılmış bir yeti sayılmaz. Ancak kişilerin de içinde bulundukları duruma göre bu yeteneklerinin kullanım sınırlarını belirledikleri düşünülmektedir.

Goleman (2002), kişilerin bazı durumlarda empati duygularını yitirebildiklerini belirtmektedir. Çünkü, beynin bedeni hararetli bir öfke gibi kuvvetli tepkilerle gütmesi ile ilişkilendirir. Çünkü empati kurabilmek için kişi, başka birinin hislerini ince sinyaller ile algılayıp, kendi duygusal beyinde taklit edebilmek için, yeterince sakin ve algılamaya hazır bir durumda olmalıdır. Goleman'a (2002) göre; nörolojide karşılaşılan bazı vaka raporları, empatinin beyindeki temeli hakkında ipuçları vermektedir. Örneğin, 1975 tarihli bir rapora göre; frontal loblarının sağ kısmı zarar görmüş olan birçok hastaya bakıldığında, garip bir eksiklik görülmüştür. Bu kişiler insanların söylediklerini gayet iyi anlamakla beraber, ses tonlarındaki duygusal mesajı kavrayamamaktadırlar. Onlar için alaycı, minnettar ya da öfkeli bir "teşekkür" ün anlamı aynı tarafsızlıktadır. Beyinlerinin sağ tarafının başka bölümleri zarar görmüş hastalar ise, ses tonları veya hareketleri ile kendi duygularını ifade edememektedirler. Ne hissettiklerini bilmekle birlikte, sadece dışa vuramamaktadırlar. Farklı değişkenler açısından empati ele alındığında, özellikle cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ilgi çekici bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alisinanoğlu ve Köksal (2000), gençlerin ben durumları ve empatik becerilerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda, Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska (1990) ve Tanrıdağ (1992) tarafından yapılan araştırmaların bulgularına benzer bir

şekilde (Dökmen, 1987), cinsiyetin empatik beceri puan ortalamalarında herhangi bir farklılığa neden olmadığını belirlemişlerdir. Ancak bu durum başka araştırmalarda değişkenlik göstermektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda erkeklerin empatik becerilerinin kızlardan düşük olduğu, yani kızların erkeklere oranla daha empatik oldukları ve buna paralel olarak da daha çok duygusal tepki gösterdikleri öne sürülmektedir (Feshbach, 1968). Stein (2003) dünyanın her yerinde kadınların sosyal sorumluluk ve empati konularında erkeklerden daha yüksek skor elde ettiklerini söylemektedir.

Barutcugil (2002) empatinin başarısının çok iyi bir dinleyici olmakla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Dinlemenin olabilmesi için, her aşamasında anlaşılmayan konuların sorulması, kişinin kendinin ne söyleyeceğini düşünmemesi, dinleme tepkisi göstermesi, anlaşılanların bireyin kendi cümleleriyle özetlenip karşı tarafa aktarabilmesi gerekmektedir.

Pekçok yararına karşılık empati, bazı olumsuz sonuçlara da yol açabilir. Örneğin kişi olayları değerlendirirken kendini sürekli karşı tarafın yerine koyarak yaparsa kendi durumunu gözardı edebilir. Dolayısıyla birey her zaman için kendi durumunu göz ardı etmemelidir (Abraham, 2000). Dökmen'e (1996) göre de bir kişi empati yaparken karşıdaki kişinin rolüne girdiğinde bu rolde çok kısa süre kalması gerekir. Çünkü empati yapmaktaki amacın o insana benzemek değil onu anlamaya çalışmak olduğu unutulmamalıdır.

4. Kişinin kendini motive edebilmesi (Kendini harekete geçirmek)

Salovey ve Mayer (1990) özverili çalışma için motivasyonun ve sosyal başarı için empati gerekliliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Çakar (2002) bu boyutu "kişinin bütün başarısızlıklar, hayal kırıklığı ve zorluklara rağmen yılmaması" olarak tanımlamaktadır.

Motivasyonu, kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları şeklinde tanımlamak mümkündür (Koçel, 2003).

Öztekin (2006) ise insanların mümkün olan en iyi performansı sergilemeleri için yaptıkları işi sevmelerini ve bu iş yapmaktan haz almalarını bunun için kişisel motivasyona sahip olmalarını şart olarak görmektedir. Kısaca kişinin, yaptığı işi ne

kadar severse ve kendini yaptığı bu işe ne kadar adarsa, o kadar başarılı ve mutlu olabileceği vurgulanmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte yapılan bir başka ifade de ise çalışanların üstün performans gösterebilmelerinin, başarıma dürtüsüyle kendilerini işe adanmaları ile mümkün olduğu vurgulanmaktadır. İnsanlar işlerini sevdiklerinde, kurumlarına da daha fazla bağlanırlar. İşlerine bağlı çalışanlar, işlerini sevdikleri için daha iyi imkanları olan iş teklifleri gelse bile işlerinden ayrılmazlar (Bülbüloğlu, 2001). Motivasyon sağlanabilmesi için, beklentinin yani başarabilme olasılığının varlığı, başarı ve ödülün bir arada bulunması ve amaca ulaşmaya verilen değerin olması gerekmektedir. Birey olumlu düşüncelere sahip olduğu takdirde, içindeki başarı güdüsünü ortaya çıkarabilir, inisiyatif kullanabilir ve olumlu duygularını harekete geçirebilirse içsel motivasyonunu sağlayabilecektir.

Öz motivasyona sahip kişilerin özellikleri;

- Kendi kendini harekete geçirebilir,
- Hedeflerine ulaşmak için çaba gösterir,
- Yapması gerekenden fazlasını yapabilmek için çaba harcar,
- Engeller karşısında hedeflerinden vazgeçer,
- Başarısız olma ihtimalini düşünmeden başarı umuduyla hareket eder (Doğan ve Demiral, 2007).

Bireyin kendini motive edebilmesi, daima başarıma isteğine ve heyecanına sahip olması demektir. Bu yetenek özellikle zorlukların çıkmasında veya işlerin istenilenin dışında gelişmesi durumlarında çok faydalı olmaktadır. Kendini motive edebilen birey, zorluklar karşısında yılmadan kendinde devam etme gücünü bulacak ve daha dayanıklı olacaktır. Duygular, düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetileri kullanma kapasitesinin sınırlarını çizerek hayatta bireyin neler yapabileceğini belirlemektedir. Yapılan iş, ona heves ve keyifle “motive” olunduğu ölçüde, bireyi başarıya ulaştıracaktır. İşte duygusal zeka tam da bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yetenekleri, bileyerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 1995).

5. Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek)

Sosyal beceriler, kişinin diğer kişilerin duygularının farkında olmasını, onları etkileyerek ve ikna ederek duygularını yönetebilmesini, anlaşmazlıkları hoşgörüyle karşılayabilmesini, şartlara ve çevreye göre kendini ve içinde bulunduğu örgütü değiştirebilmesini, yeniliklere ve işbirliğine açık olmasını, insanlarla sorunsuz olarak geçinebilmesini sağlamaktadır.

Goleman (1998)'a göre sosyal beceriler, kişinin başkalarının duygularını idare edebilmesi için gereken;

1. etkileme,
2. iletişim,
3. çatışma yönetimi,
4. liderlik
5. değişim katalizörlüğü yeterlilikleri üzerine kuruludur.

Başka bir ifadeyle ilişkilerde duyguları iyi idare edebilmek, sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılamak; iyi etkileşim içinde olmak, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak, işbirliği ve ekip çalışması yapabilme becerilerini kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2008).

1. Etkileme ve ikna etme,

Bu beceriye sahip kişiler, karşılarındakinin vereceği cevapları sezebilir, önceden görebilir ve buna göre taktik geliştirebilirler. Bu kişiler, beraberlerinde herkesi istenen bir hedefe doğru etkili bir şekilde götürebilirler. Ortak bir bağın ya da yönün bulunup kullanılması ile ötekinin ikna edilmesi kolaylaşır. Böylece kişiler belirlenen hedefe doğru ilerlerken, ortak bir paydadan hareket etmenin güvenliğini ve rahatlığını yaşarlar. Başkalarını etkileme yeteneğine sahip insanlar, insanların gönlünü kazanmakta becerikli, sunuşlarını dinleyicilerine hitap edecek biçimde ayarlayabilen, insanları etkilemek için değişik ve etkili taktikler kullanabilen, fikir birliği oluşturmada becerikli insanlardır (Goleman, 2000).

5. Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek)

Sosyal beceriler, kişinin diğer kişilerin duygularının farkında olmasını, onları etkileyerek ve ikna ederek duygularını yönetebilmesini, anlaşmazlıkları hoşgörüyle karşılayabilmesini, şartlara ve çevreye göre kendini ve içinde bulunduğu örgütü değiştirebilmesini, yeniliklere ve işbirliğine açık olmasını, insanlarla sorunsuz olarak geçinebilmesini sağlamaktadır.

Goleman (1998)'a göre sosyal beceriler, kişinin başkalarının duygularını idare edebilmesi için gereken;

1. etkileme,
2. iletişim,
3. çatışma yönetimi,
4. liderlik
5. değişim katalizörlüğü yeterlilikleri üzerine kuruludur.

Başka bir ifadeyle ilişkilerde duyguları iyi idare edebilmek, sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılamak; iyi etkileşim içinde olmak, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak, işbirliği ve ekip çalışması yapabilme becerilerini kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2008).

1. Etkileme ve ikna etme,

Bu beceriye sahip kişiler, karşılarındakinin vereceği cevapları sezebilir, önceden görebilir ve buna göre taktik geliştirebilirler. Bu kişiler, beraberlerinde herkesi istenen bir hedefe doğru etkili bir şekilde götürebilirler. Ortak bir bağın ya da yönün bulunup kullanılması ile ötekinin ikna edilmesi kolaylaşır. Böylece kişiler belirlenen hedefe doğru ilerlerken, ortak bir paydadın hareket etmenin güvenliğini ve rahatlığını yaşarlar. Başkalarını etkileme yeteneğine sahip insanlar, insanların gönlünü kazanmakta becerikli, sunuşlarını dinleyicilerine hitap edecek biçimde ayarlayabilen, insanları etkilemek için değişik ve etkili taktikler kullanabilen, fikir birliği oluşturmada becerikli insanlardır (Goleman, 2000).

2. İletişim

Sosyal becerilerin temeli iyi bir iletişimci olmaya dayanmaktadır. Empatinin anahtarı olan iyi dinleyebilmek, iletişim için de son derece önemlidir (Goleman, 2000). İletişim kurma yeterliliğine sahip olan insanların, etkin olarak dinledikleri, karşısındaki kişiye hoşgörölü davrandıkları, karmaşık meseleleri uzatmadan çözmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu bağlamda, insanlarla etkili iletişim kurabilmek için aynı zamanda empati, duygularını yönetme gibi diğér duygusal zeka becerilerine de ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır.

3. Çatışma Yönetimi

Anlaşmazlıkların çözümünde beceri sahibi olanlar, sorunu daha oluşurken saptayıp ilgili tarafları yatıştırmaya yönelik adımlar atabilir, zor ve gergin durumları idare edebilir, anlaşmazlıkların üstünü kapamak yerine onları ortaya çıkarıp çözüm yolları arayabilirler. Bu bağlamda değişik çözüm stratejilerini duruma göre uygulamaktan çekinmezler (Goleman, 2000).

4. Liderlik

Liderlik, ne zaman otorite kurulacağını ve ne zaman arkadaşça davranılacağını, yol gösterileceğini ya da insanları etkilemek için daha farklı yollar kullanılacağını bilmeyi içerir. Bunun yanında liderlik, başkalarını yaptıklarından sorumlu tutma, ortak bir vizyon noktası oluşturma, çalışanlar için iyi bir örnek teşkil etme, etkili iletişim kurma tekniklerini bilme ve kullanma, iyi bir ifade ve ikna yeteneğı ile insanları harekete geçirme ve esinlendirebilme yeteneğine sahip olma, gerektiğinde sert ve zor kararlar almak ancak bunu yaparken zorbalığa başvurmama, örgütün enerji kaynağı olma, empati kurabilme yeteneklerine sahip olmayı da gerektirmektedir (Goleman, 2000).

5. Değişim Katalizörlüğü Yeterlilikleri

Günümüzün hızla değişen ve yenilenen standartları, örgütleri de değişime zorlamaktadır. Bu da değişimi başlatacak, değişime yön verecek ve değişimi yönetecek liderlere olan gereksinimi arttırmaktadır (Goleman, 1998). Üst düzey

yöneticilerin başarısızlıklarındaki başlıca nedenlerin değişime liderlik yapamamaları gibi duygusal yeteneklerindeki eksikliklerden kaynaklandığını göstermektedir.

Performans ve Duygusal Zeka İlişkisi

Duygusal zeka, günümüzde kişilerin günlük yaşamları ya da iş yaşamlarındaki performanslarını ölçebilen, başarılarını yükselten ya da düşüren, yöneticilik niteliklerinin ölçülmesine katkı sağlayan örgüt içi iletişimi ve etkileşimi geliştiren önemli faktör olarak görülmektedir (Furnham ve Petrides, 2001). Ayrıca takım çalışması gereken okul, iş yerleri veya kurumlarda da duygusal zeka önemli bir unsur olarak vurgulanmaktadır.

Duygusal zeka kavramı, gerek yöneticilerin gerekse çalışanların örgüt içerisindeki beklentileri yerine getirebilmede performans kriteri olarak düşünülmektedir. Özellikle kişilerin gerginliği, çevresel olaylardan etkilenmesi performansları ve insan ilişkileri açısından da önem arz etmektedir (Arıcıoğlu, 2002).

Performans Yönetimi

Alan yazına baktığımız zaman performans değerlemeye ilişkin olarak yapılan analizlerde, geliştirilen önerilerin uzun bir dönem boyunca sadece ölçme boyutunda ele alındığını ve performans yönetiminin tek bir boyutu ile ilgilenildiğini görmekteyiz (Sayılar, 2003). Canman'a göre "amaçlara göre yönetim", "performans değerlendirme" veya "performans için ödeme" gibi tanımlarla kimi örgütler performans yönetimini karıştırır, oysa performans yönetimi bu görüşlerin tümünü içine alan daha geniş bir alanı kapsamaktadır (Boyacı, 2003).

Örgütlerin başarısı, gelişimi ve değişimini yönlendirecek düzenlemelerin yapılması ile mümkündür. Bu düzenlemelerin başında gelen yönetim boyutu ise "performans yönetimi" dir. Geleneksel yönetim anlayışına oranla performans yönetim sistemi yapılan düzenlemelerin örgüt amaçları doğrultusunda gerçekleşen performansın harekete geçirici güçlerini daha etkili bir şekilde bağdaştırmaktadır (Coşkun, 2006; Barutcugil, 2002). Akal (1992) performans yönetimini, örgütün

amaçları doğrultusunda örgütün geleceğine ilişkin durumları ile ilgili bilgi toplama ve karşılaştırmalar yaparak gerekli düzenlemeleri başlatma ve sürdürme süreci olarak tanımlamaktadır.

Genel anlamda “Performans Yönetim Sistemi” çalışanların iş performanslarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, derecelendirilmesi ve ücretlendirilmesi olarak bilinmektedir. Ancak, gerçekte, performans yönetimi örgütlere hedeflerle yönetim anlayışını getirdiğinden dolayı; çalışanların yaptıkları işe odaklanması, işe bağlılığın artması, mevcut potansiyelin geliştirilmesi için amaçların belirlenmesi ve bunlara ne oranda ulaşıldığının saptanmasını sağlamaktadır (Barutcugil, 2002).

Performans yönetimi, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilme seviyelerinin belirlenebilmesi için yapılan tüm değerlendirmeleri kapsamaktadır. Performans yönetiminin, iki amaç doğrultusunda ele alınması gerekir. Performans değerlendirilmesinde örgütün performansını iyileştirmek için örgütsel amaçların ve işgörenin performansını iyileştirmek için de bireysel amaçların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Coşkun, 2006; Bostancı, 2004). Boyacı da (2003) performans ve performans yönetimini, örgütsel düzey ve işgören düzeyi arasında kalan düzeylerdeki yönetim süreci olarak tanımlanmaktadır.

Örgütlerde hedeflerin belirsizliği nedeniyle işgörenlerin kişisel farklılıklarının gözardı edilmesi, herkesten aynı performansın beklenmesi, işgörene performans gelişimi için yeterli geribildirim (eğitim desteği sağlanmamasının) ve danışmanlık hizmetinin verilmemesi, liderlik ve motive edilmenin öneminin anlaşılmaması sonucu arzu edilen performansın işgören tarafından gösterilmesi mümkün olmamaktadır (Barutcugil, 2002). Coşkun’a (2006) göre de örgütlerde düşük performansın nedenlerinin başında motivasyon ve ödüllendirme yetersizliği gelmektedir.

Performans Yönetiminin Amaçları

Bolton’a (1997) göre performans yönetiminin amacı örgüt performansının iyileştirilmesi için bireylerin ve organizasyonların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır.

En genel amacı çalışanların, hem bireysel olarak hem de takım halinde, firma süreçlerinin ve kendi bilgi-becerilerinin sürekli gelişimini sağlayabilecekleri bir kültür oluşturmaktır. Daha detaylı amaçları ise aşağıdaki gibidir.

- Organizasyonun performansında kalıcı gelişmeler elde etmek. Kişisel yetenekleri geliştirerek, ilerlemeye açık, kaliteli personelle daha verimli bir çalışma ortamı yaratmak.
- Çalışanlar ile yönetenler arasında açıklık ilkesine dayalı diyalog kurulmasını sağlamak.
- Hedefler ve performans kriterleri konusunda yöneticilerle çalışanlar arasında ortak bir anlayış oluşturarak, herkesin görevinin bilincinde olmasını sağlamak.
- Çalışanların performanslarını izleyerek objektif bir ölçme değerlendirme yapmak.
- Çalışan performansını yönlendirecek, işinde gelişmesini ve geleceğe hazırlanmasını sağlayacak geri bildirim mekanizmasını oluşturmak.
- Dürüst bir yönetim anlayışını yayarak güven yaratmak ve çalışanın moralini yükseltmek.

Genel olarak benimsenen ve 21. yüzyıla damgasını vuracağı düşünülen yeni yönetim stratejileri (İnsan kaynakları, toplam kalite yönetimi) iş yerinde performansı ve verimliliği daha çok arttırmayı, böylece yöneticiler ve işgörenler arasında etkin bir iletişim kurulmasının sağlanmasına ve örgüt içindeki dayanışmayı artırarak, aynı kurumdaki kişi yada gruplar arasında rekabetin oluşturulmasını hedeflemektedir. Performansı kalite, verimlilik, yenilik boyutlarında geliştirmek için örgütlerin vizyonu; değer yargıları, var oluş amacı, görev tanımı bu anlayışla yeniden belirlenmekte, uzun dönemli hedeflerin saptanması istenmektedir. Bunların stratejik planlara dökülmesi ile uygun orta ve uzun vadeli amaçlar saptanması şeklinde yapılan çalışmalar performans ölçme ve değerlendirme sisteminin temelini oluşturmaktadır.

Barutcugil'e (2002) göre performans yönetiminin üç temel amacı vardır. Bu amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır.

a) Yönetimsel amaçlar:

- ücretlendirme,
- yükseltme (terfi)
- transfer
- işten çıkarma

b) Geliştirmeye yönelik amaçlar:

- kariyer planlaması,
- eğitim geliştirme programlarının hazırlanması
- danışmanlık ve rehberlik hizmetleri
- güçlü ve güçsüz yönlerle ilgili geribildirim verme

c) Araştırmaya yönelik amaçlar:

- iş tatminin ve motivasyon düzeyinin belirlenmesi
- gelecekteki hedeflerin saptanması
- performansı etkileyen faktörlerin belirlenmesi
- çalışanların performansları ve organizasyonların amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Performans Yönetiminin Tanımı

Günümüz literatürüne baktığımız zaman “Performans Yönetimi” işgörenlerin performansının gelişimi için gerekli düzenlemelerin yapılmasını, işgörenin daha iyi performans sergilemesi için yönlendirilmesi, örgütlerin vizyon ve misyonları doğrultusunda oluşan hedeflere ulaşılması, işgörenin performans gelişimi için düzenlenen sorumluluklar gibi ifadelerle çoklukla rastlanmaktadır.

Bostancı'ya (2004) göre de Performans Yönetimi şu başlıklar altında gruplaşmaktadır. Bunlar;

1. işgören gelişimine yönelik,
2. performans yönetimi sürecinde hedef belirleme,
3. geribildirim önemi ortaya koymaya yönelik
4. performans değerlendirmenin gelişmiş durumu

Mwita (2000) performans yönetimini tanımlarken, işgörenlerin daha iyi performans göstermelerini sağlamak ve performanslarındaki eksikliklerin geliştirilmesi için işgörenleri yönlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Cemaloğlu'na (2002) göre "Performans Yönetimi" örgütlerin bakış açısı ve hedeflerine göre değişmektedir. Bazı örgütler Performans Yönetimini çalışanların gelişimi için, bazıları çalışanlarının ücretlerini belirlemek için, bazıları da performans belirlemek için kullanmakta olduğundan Performans Yönetimi kavramının tanımlanması örgütlere göre farklılıklar gösterebilir. "Performans" kavramı bir başka ifade ile görevin gereği olarak önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleşmesi oranıdır.

Akal'a (1992) göre performans "amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edilenin nicel yada nitel olarak belirlenmesi"dir. Bir başka ifade ile "Performans Yönetimi" örgütü istenen hedeflere yöneltmek amacı ile örgütün mevcut ve gelecekteki durumu ile ilgili bilgi toplanması, bunlar ışığında da karşılaştırmalar yaparak performansın sürekli gelişimini sağlayacak gerekli düzenlenmeleri yapma görevlerini üstlenen bir yönetim biçimi olarak tanımlanmaktadır.

Ateş (2004) performans yönetimini, örgüt kaynaklarının etkin aynı zamanda verimli kullanımını sağlayarak hizmetlerin kalite ve etkinliğini arttırmayı amaçlayan bir yönetim anlayışı olarak tanımlamaktadır.

Köseoğlu (2006) performans yönetim sistemini "performans", "etkinlik", "verimlilik", ve "tutumluluk" olmak üzere dört boyutta tanımlamaktadır. Bu boyutlardaki "performans" bir işin yerine getirilme düzeyidir, "etkinlik" amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilen faaliyetlerin hedef ve amaçlara ulaşma derecesidir,

“verimlilik” elde edilen çıktının üretime giren girdi veya girdilere matematiksel oranıdır ve son olarak “tutumluluk” alt boyutu da uygun kaliteyi elde etmek için kullanılan kaynakların asgari maliyetini ifade etmektedir.

Başka bir ifade ile Performans Yönetimi kaynakların etkin ve verimli kullanılarak hem kaynakların kullanım kapasitesini hem de hizmetlerin kalite ve etkinliğini arttırmayı amaçlayan aktiviteler olarak vurgulanmaktadır.

Performans yönetiminin tanımları;

Mwita (2000) performans yönetimini “kurumların iş kalitesini arttırmaya yönelik sistematik bir yaklaşım” olarak tanımlar. Performans yönetiminin diğer tanımları ise şöyledir:

“bireylerin ve takımların yapabileceklerini iyileştirerek kurumların başarılarını arttırma sürecidir” (Armstrong & Baron 1998).

“kurumun ortak ve işlevsel stratejilerine ve amaçlarına performansı katan bir süreçtir” (Cheng, Dainty & Moore, 2007).

“kararlaştırılan performans hedeflerini koymada yardımcı olarak, kaynakları kullanarak ve mevcut politika programları ya devam ettirmek yada değiştirme konuşarak idarecileri bilgilendirerek örgüt kültürü, sistemi ve süreçleri içinde pozitif değişimi etkilemek için performans yönetim bilgilerinin kullanılmasıdır” (Amaratunga & Baldry 2003).

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere performans yönetimi okullara ve örgütlere devam eden performans yönetim sürecinde ölçülebilen başarı sağlamaya yönelik sistematik bir olaydır.

Okullardaki Mesleki Gelişim Açısından Performans Yönetimi

Mesleki gelişim okullardaki mesleki gelişim süreci, okullardaki mesleki gelişimi ve performansı arttırmak için öğretmenleri motive eden bir performans yönetimine ihtiyacı vurgular. Okul ortamının ve kültürünün tekrar yapılandırılması öğretmenlerin iş kalitesini ve üretkenliğini artırır. Bu da okullarda performans yönetiminin anlaşılmasını sağlar çünkü performans yönetimi öğretmenlerin

performansını yönetme ihtiyacını karşılar ve aynı zamanda iş performansı açısından mesleki gelişim ve dönüt için zemin hazırlar (Crouch ve Mabogoane, 2001).

Öğretmen performans yönetimi, okullardaki öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için okulun amaçlarına uygun olarak hedeflerin belirlenmesi, belirlenen bu hedeflere ulaşmak için performansların izlenmesi, performansın artırılması için geliştirilme ortamlarının sağlanması, öğretmen performansının değerlendirilmesi ve sonunda yönlendirmeler ve/veya ödüllendirilmenin sağlanması olarak tanımlanabilir (Bostancı, 2004).

Sonuç olarak alan yazında yapılan performans yönetimine ilişkin tanımlar işgörenin geliştirme sürecine yönelik olmasının yanında bireyleri, kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayacak şekilde motive ederek bireylerden ve örgütlerden daha verimli, etkin sonuçlar almak için üzerinde anlaşmaya varılmış amaçlar, performans standartları, hedefler, ölçüm modeli, geri bildirim, ödüllendirme aşamalarından oluşan sistematik bir yönetim olduğu yönündedir (hrweb.berkeley.edu/guide/performance.htm).

Performans Yönetiminin Ortaya Çıkışı

Günümüzde, organizasyonda insan faktörünün ön plana çıkmasıyla beraber, performans değerlendirme sisteminin örgütlerin yönetsel fonksiyonlar açısından önemi daha da artmıştır. Performans değerlendirme işgörenin daha iyi tanınmasında bir araç olarak kullanılmaktadır (Şenol, 2007).

Performans yönetim sistemi, insan kaynakları yönetiminin stratejik bir birim olarak yer almasının öngörülmesiyle geliştirilmiştir. Bu sistem, çalışanların potansiyellerini açığa çıkaracak şekilde motive edilerek, onlardan daha etkin sonuçlar alınmasını sağlayan sistematik bir yönetim yaklaşımıdır (Işığışık, 2007).

Toplam Kalite Yönetimi örgütlerde, işlenmemiş ürünün tüketiciye ulaşana kadar geçen her bir aşamasında kaliteyi hedefleyen işletme felsefesidir. Rekabetin arttığı dünya koşullarında Toplam Kalite felsefesinin içine aldığı konulardan birisi de performans yönetim sistemleridir. Dünyamızda teknoloji ne kadar artarsa artsın işgören faktörü önemini yitirmemekte aksine çok daha fazla dikkat edilerek

Çalışmaların verimliliği ve uyumu arttıracak faaliyetlere önem verilmeye başlanmıştır. İşletmeler de çalışanın motivasyonu, kurumu sahiplenmesi, kişisel hedefler koyabilmesi, güven ortamının sağlanması, iletişim becerileri ve uyum sağlanması gibi konular gz önüne alınmaya başlanmıştır. Performans yönetim sistemi de bu ihtiyan bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Performans yönetimi nisbeten yönetimde yeni bir kavramdır. Literatüre baktığımız zaman “performans” üzerine yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Organizasyonlarda yıllardır, çok uzun yoğun çalışarak sonuca ulaşılacağı dşnlmştir. Yıllarca yöneticiler tarafından yürütülen performans değerlendirmesi planlama, btceleme ve satış gibi yönetim çalışmaları organizasyonları direkt sonuca gtrememiştir. Kişilerin yoğun çalışması organizasyonların hedeflerine ulaşması anlamına gelmemektedir. Performans yönetimi organizasyonların hedeflerine ulaşılmasını sağlama üzerine odaklanmıştır. Ancak Performans Yönetiminin sadece bu konulara değil aynı zamanda;

- bölümler,
- bt, ürün gelişimi, finans yönetimi vs,
- programlar (güvenli çalışma ortamı, yeni kuralların uygulaması)
- tketic-i-müşteriler için servis-hizmet
- yenilenme projeleri

takım veya grup organizasyonları tketic-i ile ilgili sonuçlarda başarı kazanmak için çalışmalar üzerinde de odaklanması gerekmektedir (McNamara, 2007).

Her rgt değişen şartlara uyum sağlayabilmek için çalışanını daha etkili ve verimli kullanabilme yollarını aramaktadır. Örgütsel verimliliğe ve etkinliğe ulaşabilmek için çalışanların eksikliklerinin, başarılarının ve yetersizliklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Çalışanlar için önceden saptanmış standartları yerine getirme derecelerinin belirli aralıklarla saptanması bu bağlamda eksikliklerin giderilmesine, geliştirilmesine ve olumlu çalışmaların ödüllendirilmesi örgütlerin

kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Palmer, 1993; Gürüz, 2006; Bostancı, 2004; Boyacı, 2006).

Performans yönetimi farklı yönetim kuramları içerisinde kontrol, denetleme, ve değerlendirme süreçleri içinde karşımıza çıkmasına rağmen bağımsız ve özel bir yönetim sistemi olarak 1990 yılının başlarında ortaya çıkmıştır. Sadece işgörenlerin performanslarının değerlendirilmesi anlamlı olmamakta performansın planlanması ve geliştirilmesinin de önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda performans yönetiminin performans değerlendirilmesine bir tepki olarak ortaya çıktığı da vurgulanmaktadır (Williams, 1998).

Performans Yönetimi, geleneksel yönetim anlayışı çerçevesi boyutunda bakıldığı zaman planlama ve denetim fonksiyonlarının daha geniş bir perspektifte uygulanmasıdır.

Boyacı'nın Williams'dan aktardığına (2003) göre performans yönetiminin ortaya çıkışının altı nedeni vardır.

1. Pazarın değişen yapısı
2. Yeni yönetim kuramları ve ortaya çıkardığı mükemmellik ve kalite kavramları
3. Yeni yaklaşımların ön gördükleri teknolojik gelişmeler
4. Örgütlerin yeniden yapılanma ve değişiminin gereği
5. Hükümet politikaları
6. Performans değerlendirmedeki yetersizlikler

Performans Yönetim Sistemi Aşamaları

A. Hedef Belirleme: Şirket hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik kişisel iş sonuçları yeterliliklerle ilgili hedeflerin belirlenmesi.

B. Yönlendirme / Geri bildirim: Hedeflere yönelik ilerlemelerin kaydedilmesi ve gelişmesi gereken yönlerin belirlenmesi.

C. Değerlendirme: Kişisel iş sonuçlarının ve yeterliliklerin değerlendirilmesi.

D. Gelişim Planlama: Gelişmesi gereken yönlerin ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek gelişim planlarının hazırlanması.

A. Performans değerlendirme sürecinde hedef belirleme

Performans değerlendirme, örgüt personelinin, davranış ve iş ile ilgili çıktıların hem değerlendirilip hem de yönetildiği kesintisiz devam eden bir süreçtir. Performans değerlendirme, bir kişinin ya da grubun iş ile ilgili kuvvetli ve zayıf taraflarının sistematik bir tanımıdır. Performans değerlendirme, personel ile ilgili objektif kararlar alabilmek için personelin iş ile ilgili performansının değerlendirilmesi sürecidir (Alpargu, 1999).

S.M.A.R.T

Çalışanlar kendilerinden ne beklediğini bilip anladıklarında ve daha da önemlisi kendi hedeflerinin oluşturulmasında rol aldıklarında işlerini sahiplenecek ve hedeflerine ulaşmak için ellerinden geleni yapacaklardır. Performans Yönetim Sisteminin temel prensibi de budur.

Performans yönetiminde hedefler ve standartları belirlemede izlenebilecek en iyi yol işgörenin performansından beklenenlerin somut, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekleşebilir, ve zaman sınırlı olması gerekliliği üzerinde olmuştur. Alan yazında hedef ve standart belirleme süreçlerinde karşımıza çıkan pratik bir yaklaşım olan “SMART” hedef belirleme yaklaşımıdır. “SMART” ismi izlenecek yolun İngilizce baş harflerinden oluşmaktadır. S.M.A.R.T. yukarıda da söylediğimiz gibi aşağıdaki İngilizce sözcüklerin baş harflerinden oluşmaktadır
(<http://hrweb.berkeley.edu/guide/performance.-htm>)

Buna göre bir hedef,

Specific : Açıkça tanımlanmış, belirlenmiş, belirli (somut)

Measurable : ölçülebilir

Achievable: ulaşılabilir

Relevant/ Reasonable: ilgili, bağlantılı, gerçekleştirilebilir

Timely: zaman sınırlı olmalıdır.

Simdi bu başlıkları teker teker ve örneklerle açıklayalım;

S-Specific belirli (somut): Yanlış anlamaya sebep olmayacak şekilde çalışanın ve yöneticinin üzerinde anlaşarak belirlediği hedefler kişinin hedeflerini sahiplenmesi açısından önemlidir. Çalışanlar kendilerinden neler beklenildiğini bilmelidir.

M-Measurable (Ölçülebilir); Hedefler (standartlar) ölçülebilir ve objektif olmalıdır. Bu yaklaşım iletişimi kolaylaştırır ve hedeflerin doğru algılanmasını sağlar. Hedefler ve performans göstergeleri, ilgili oldukları her yerde aynı şekilde ifade edilmeli ve herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmalıdır.

A-Achievable (Ulaşılabilir ve Zorlayıcı): Kişilerin kabul edilebilir bir çaba ile elde edebilecekleri, aynı zamanda sahip oldukları tüm potansiyeli kullanmaya zorlayacak türden hedefler konulması önemlidir. Kısaca asla başaramayacakları veya çok kolay başarabilecekleri hedefler konmamalıdır.

R-Reasonable (Gerçekleştirilebilir): Örgüt yöneticisinin beklentileri ve çalışanın gelişimine ilişkin hedefler belirlenmelidir. Yönetici, belirlenen her bir hedefin neden önemli olduğunu açıklamalıdır. Hedefler uygun ve makul olmalıdır.

T-Timely (Zaman sınırlı): Her hedefin bir zaman hedefi olması gerekir (ör: 5 ay-1 yıl-2 yıl vb).

Belirlenen hedefler bir bakıma değerlendirme hedeflerini de belli eder. Genellikle performans standartları ikiye ayrılır. Bunlar kantitatif (quantitative) veya kalitatif (qualitative) standartlardır (Sabuncuoğlu, 2000). Şenol (2007) bu standartları değerlendirme yöntemi olarak ele almış ve bunları da aynı şekilde 2 grupta toplamıştır.

Kalitatif (qualitative) yöntemler olarak : Sıralama (Ranking), Sınıflandırma (Classification)

Kantitatif (Sayısal- quantitative) Yöntemler: Faktör Kıyaslama (Faktör Comparison),

Kısaca açıklamak gerekirse belirli bir işin gerçekleşmesi için gereken zaman dilimi, yapılan hata sayısı, müşteri sayısı ve buna benzer konular kantitatif standartları oluştururken, işin kalitesi, verileri analiz etme yeteneğini belirlemek için konulan ölçütler de kalitatif standartları oluşturmaktadır.

Sabuncuoğlu'na (2000) göre standartların başarılı olması için aşağıdaki özellikleri taşıması gerekmektedir.

Spesifiklik: İşgörenlerden neler beklendiğinin açık bir şekilde bilinmesi

Ölçülebilirlik: Nicel yada nitel olabilir. Nicel standartlar kolay ölçülebilirken, nitel standartlar görevin zamanında yapılması, takım faaliyetlerine katkılar vb

Gerçeklik: Standartların ulaşılabilir olması

B.Yönlendirme / Geri bildirim: Hedeflere yönelik ilerlemelerin kaydedilmesi ve gelişmesi gereken yönlerin belirlenmesi.

Yöneticilerin işgörelere yaklaşımları , onların performans değerlendirme sonuçlarına göre onları yönlendirmeleri gerekir (Hume, 1995). Performans değerlemesi sonunda işgörenin hangi konularda eksikleri olduğu da ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler bu konularda, işgörenlerin daha verimli olabilmeleri için ihtiyaç duyulan konularda hizmet içi eğitimler organize edebilirler. Bu nedenle yapıcı ve zamanında verilen geribildirim ve eğitimler işgörenin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Geribildirim işgörenlerin davranışları için olumlu pekiştirme sağlamaktadır. Performansla ilgili geribildirim verilirken Barutcugil'e (2002) göre performans için konulan kriterler ve hedefleri ölçü alınmalıdır. Geribildirim yapılırken işgörenin olumlu ve olumsuz yönleri açıkca ortaya konulmalıdır. Bu yapılırken işgörenin olumlu bir tavır içinde yaklaşması durumunda faydalı olacaktır. Yapılan geribildirim esnasında işgörelere gerçekleştirilen hedeflere ek olarak yeni hedefler verilebilmelidir (Bostancı, 2004).

Barutcugil (2002) geribildirim verilirken aşağıdaki seçeneklerden birinin tercih edilebileceğini vurgulamaktadır.

“Sessizlik: yönetici bu tarzda var olan performanstan memnundur. Ancak bu tarz yaklaşım uzun sürede performansı azaltmaktadır.”

“Eleştiri: işgörene olumsuz davranışlarının söylenmesi ve bu davranışları tekrarlamaması yönünde olmaktadır. Ancak işgören yaklaşımı son derece önemlidir. Çünkü çok fazla yapılan eleştiri olumlu davranışları da ters yönde etkilemektedir.

“Öneri: işgörenin davranışını düzeltmek için işgöreni yönlendirmesi ve yol göstermesi anlamına gelir. Bir güven ortamı olduğu takdirde bu yaklaşım olumlu sonuçlar vermektedir.

“Pekiştirme: olumlu davranışları överek desteklemek anlamına gelir. Motivasyon ve güven ortamı sağlamaktadır.

Geri bildirim alanların almayanlara göre daha yüksek performans sergiledikleri ve kurumlarına daha bağlı oldukları düşünülmektedir.

C. Performans değerlendirme sistemi

Performans Değerlendirmenin Amaçları

Çalışanların performanslarının değerlendirilmesinde en uygun yöntem bulunması büyük önem taşımaktadır. En iyi ölçüm sistemleri amaca en uygun olanlardır. Yöntemin mümkün olduğunca adil, objektif ve örgütlerin hedefleri ile uyumlu olması en önemli husustur. Örgütlerin kendi gereksinimlerine uygun yöntemleri kendi çabaları ile geliştirebilmeleri de daha başarılı olmaları açısından önemlidir. Bu nedenle ölçüm yöntemlerine sınırlar getirilemez. Performans ölçüm sistemleri nesnel-öznel, nitel-nicel, kapsamlı-dar, esnek-katı, fiziki-sosyal özelliklerinden herhangi birini taşıyabilir. Önemli olan örgütlerde çalışan kişilerin kendi istekleriyle bu uygulamayı kabul etmelerini sağlamaktır (Drucker, 1993).

Performans değerlendirme yöntemleri Eraslan ve Algün’e (2005) göre iki grupta toplanmaktadır:

1. Yönetsel amaçlar:

- tüm çalışanların başarı durumunun ölçülmesine imkan sağlamak
- işe yerleştirme, terfi, ücret artışı, ödüllendirme, cezalandırma, yer değiştirme vb

- yönetici ve çalışanın amaç ve gereksinimlerini bütünleştirmek için ortam hazırlama
- Örgüt hakkında güvenilir bilgiler elde etme
- Örgüt hakkında başarı ve problem unsurları hakkında bilgi toplayarak gelecekte olabilecek problemlere karşı çözüm yolları üretmek.

2. Geleceğe ilişkin personel yetiştirme amaçları:

- Kişinin başarı gereksimini karşılamak, iş tatmini ve motivasyonu arttırmak, kişisel amaçlarla işletme amaçlarını bütünleştirmek için işe yabancılaşmayı azaltmak
- Gereksinim duyulan alanlarda eğitim ve gelişim planları hazırlamak
- Çalışanlar için kariyer planlaması uygulamalarına olanak sağlamak.

Palmer'e (1993) göre performans değerlemenin iki temel amaca hizmet ettiği söylenebilir.

1. Yöneticilere terfiler, ücret artışları ve diğer yönetim kararlarına temel teşkil eden bilgileri sağlar. Bu anlamda, idari kararların böyle bir değerlendirme sonucu verilmesi işletmedeki kaynakların etkin kullanımına ve buna bağlı olarak da işletmenin gelecekteki performansının artmasına neden olacaktır.
2. Performans analizleri çalışanların kendileri için önceden belirlenmiş standartlara ne ölçüde yaklaştıklarına ilişkin bilgi sağlamasıdır. Bu da çalışanların dönem sonunda ulaştıkları performans seviyesine bağlı olarak hedeflere ulaşılmışsa bunun devamı için yapılması gerekenler, ulaşılamamışsa sebepleri ve ne tür bir eğitim ve geliştirme programı uygulanacağı hakkında yönetime geri besleme imkanı verir.

Performans Değerlendirmenin Kullanım Alanları:

Kariyer geliştirme çalışmaları için

- Çalışanların iletişim ortamı sağlayarak performans gelişimini destekleyici çalışmalar

- Yönetici ve çalışan arasındaki koordinasyonu artırıcı, hiyerarşiyi azaltıcı ortamların sağlanması
- Gerek bireysel gerekse örgütsel eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi
- İşgücü gereksinimlerinin belirlenmesi
- Personeli ikaz etme ve işten çıkarma kararları
- Ücret düzenlemesi
- En çok kullanılma alanı ise terfi, kademe indirimi görev tanımlarının yeniden yapılandırılması uygulamaları

TC Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu “denetim ve değerlendirme esaslarına baktığımız zaman (TC MEB:2005), öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilerin;

- Öğretmen yetiştirme politikasının geliştirilmesinde;
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarını gözden geçirmelerinde;
- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilmesinde;
- Eğitim-öğretim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmenlerin seçiminde;
- Öğretmenlerin adaylık sürecinde ve hizmet içinde yetiştirilmelerinde;
- Öğretmenlerin görevde yükselmelerinde ve terfilerinde;
- Öğretmenler için, performansa dayalı bir ödüllendirilme amaçlandığı görülmektedir.

Performans Değerlendirme Yöntemleri

Aktan’a (1999) göre insan kaynaklarında başlıca performans değerlendirme ve ölçme yöntemlerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- Grafiksel Derecelendirme Yöntemi.
- Davranışa Dayalı Derecelendirme Yöntemi.
- Karşılaştırma Yöntemleri.
- Kritik Olaylar Yöntemi.
- Hedeflere Göre Yöntemi.
- Özdeğerlendirme.

Boyacı'ya (2003) göre ise performans değerlendirme yöntemleri şu şekilde belirlenmektedir.

- 360 derece dönüt yöntemi
- Grafik dereceleme yöntemi
- Zorunlu dağıtım yöntemi
- Kritik olay yöntemi
- Sıralama yöntemi
- İkili karşılaştırma kontrol listesi yöntemi
- Davranışsal değerlendirmeye dayalı yöntem
- Yazılı değerlendirme yöntemi

Eraslan ve Algün'e (2005) göre performans değerlendirme yöntemleri şu şekilde sıralanmıştır.

- Puanlama yöntemi
- Grafik değerlendirme yöntemi
- Derecelendirme yöntemi
- Kontrol listesi yöntemi

- Zorunlu seçim yöntemi
- Puan tahsis yöntemi
- Davranışsal değerlendirme yöntemi
- İkili karşılaştırma yöntemi

Sabuncuoğlu'na (2000) göre performans değerlendirme yöntemleri şu şekilde sıralanmıştır.

- İkili karşılaştırma yöntemi ve sıralama yöntemi
- Grafik değerlendirme yöntemi
- Derecelendirme ve puanlama yöntemi
- Kritik olay yöntemi
- Değerleme merkezi yöntemi
- Takım bazlı performans değerlendirme yöntemi
- Hedeflere göre değerlendirme yöntemi.
- Kontrol listesi yöntemi

Alan yazında performans değerlendirme yöntemleri olarak karşımıza çıkan başlıca yaklaşımlar arasında uygulamada birçok yöntem bulunmakla birlikte bunlar arasında en çok ilgi çeken bir kaçını incelemekte yarar vardır.

1. Grafik değerlendirme yöntemi

Grafiksel derecelendirme yönetimi, aynı zamanda "standart puanlandırma cetveli" olarak da adlandırılmaktadır (Palmer, 1993). Bu yöntem, belirli bir iş grubundaki çalışanların işteki bireysel başarılarını genel olarak değerlendirmek amacıyla kullanılır.

Belirli zaman periyotları sonunda işgörenin bağlı olduğu yönetici tarafından işgörenin kişilik özellikleri, işe ilişkin davranışları ve işin çıktılarının

değerlendirildiği (ör: kişinin yaptığı işin kalitesi, yenilik ve yaratıcılık düzeyi, çalışma azmi, eğitim ve bilgi düzeyi, ekip çalışmasındaki başarısı) puanlamaya dayalı sistematik bir yöntemdir (Palmer, 1993; Barutçugil, 2002; Eraslan ve Algün, 2005; Aktan, 1999).

Bu yöntemin avantajları:

- Geliştirilmesi ve uygulanması kolay bir yöntem olması
- Kısa sürede değerlendirilmesinden dolayı işletmeye maliyetinin az olmasıdır.
- Az sayıda çalışanı bulunan küçük işletmeler için uygun bir yöntemdir.

Bu yöntemin dezavantajları:

- Bazı kriterler sayısallaştırılamadığından işgörenler arası farklar kimi zaman ortaya konamaz (Barutçugil, 2002).

2. Puanlama yöntemi

Puanlama yöntemi her kritere önem sırasına göre puan atanmasına dayalı bir yöntemdir. Yaygın uygulamada kriterler 5 dereceye ayrılır ve bu ayrım puan aralığında başarılıdan başlayarak başarısız kadar adlandırılır. Bu uygulamada puan atama 3 farklı şekilde yapılabilir:

1- Minimum ağırlıklandırma: Kritere verilecek maksimum puan ilk dereceye atanarak eşit aralıklarla diğer derecelere puan atamayı esas alır.

2- Maksimum ağırlıklandırma: Kritere verilecek maksimum puan beşinci dereceye atanarak eşit ve azalan aralıklarla diğer derecelere puan atamayı esas alır.

3- Geometrik dizi ile ağırlıklandırma: Geometrik dizi çarpanı bulunarak işçilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik ve daha çok başarıya daha fazla puan veren bir uygulamadır.

4- Aritmetik dizi ile ağırlıklandırma: Kriter içi en yüksek ve en düşük puan farkı bulunarak atamaların eşit aralıklarla yapılmasını esas alan bir uygulamadır.

Bu yöntemin avantajları:

- Sonuçların değerlendirmesinin kolaylığı

Bu yöntemin dezavantajları:

- Geliştirilmesi kriterlere bağlı olarak zorlaşabilir,
- Her departman kendine ait kriterlerle değerlendirilmelidir,
- Faktör puanı atamak profesyonellik ister (Barutçugil, 2002; Bingöl, 1998).

3. Derecelendirme yöntemi

İşgöreni değerlendirmek için oluşturulan kriterlere en uygun seçeneğin işaretlenmesine dayalı bir uygulamadır. Seçeneklerin açıklama içermesi, değerlendiricinin kriterler ve seçenekler arası farkları anlamasına yardımcı olmaktadır.

Derecelendirme yönteminin avantajları:

- Diğer yöntemlere göre daha açık ve nettir,
- Tutarlı değerlendirmeye olanak sağlamaktadır,
- Sonuçların elde edilmesi kolay olduğundan maliyeti düşük bir yöntemdir.

Derecelendirme yönteminin dezavantajları:

- Seçenekler arası farkların açık biçimde ifade edilmesi gerekir,
- Seçenek tanımlarını yapmak profesyonellik ister (Canitez, 2000; Barutçugil, 2002; Bingöl, 1998).

4. Kontrol listesi yöntemi

Bu yöntemde geliştirilen bir form üzerinde organizasyonda çalışanlar ile ilgili bazı sorular yer alır. Bu sorular daha sonra cevaplanır ve form üzerinde işaretlenir.

Değerlendiricinin formda belirtilmiş faaliyetlerden işgörenin sahip olduğu ve gözlediği kriterleri seçmesine dayalı bir yöntemdir. Faaliyetlere puan atama işlemi gerçekleştirilerek formun sayısal hale getirilmesi mümkündür.

Bu yöntemin avantajları:

- Pratik ve maliyeti düşük bir yöntemdir,
- Faaliyetler açıklama içerdiğinden değerleyici açısından işaretleme işlemi kolay yapılmaktadır,
- Yöntem tutarlı sonuçlar verir.

Bu yöntemin dezavantajları:

- Ağırlıklı puanların iyi atanması gerekir,
- Aynı departmanda bile bazı faaliyetler aynı ağırlığa sahip olmayabilir (Bingöl, 1998; Fındıkçı, 1999).

5. Zorunlu seçim yöntemi

Değerlendiricinin gruplaşmış kriterler içinden her gruptan bir tanesini seçmesine dayanan bir yöntemdir.

Bu yöntemin avantajları:

- Sayısal yöntem olması değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır,
- Uygulanması pratik ve ekonomiktir.

Bu yöntemin dezavantajları:

- İşgörenin durumunu belirten bir seçenek yoksa bile bir seçenek işaretlenmelidir. Bu yöntem işgören arası fark değerlendirmesi için bir engel teşkil etmektedir.

6. Puan tahsis yöntemi

Uygulama bakımından zorunlu dağılım yöntemine benzeyen bu yöntem, işgörenlerin en başarılısından en başarısızına kadar yukarıdan aşağı sıralanması ve puan atanması işlemini içerir. Böylece işgörenler arası bir sıralama oluşturulmuş olunur. Bu yöntemin avantajları:

- Basit ve uygulanması kolay bir yöntemdir.

Bu yöntemin dezavantajları:

- Değerlendirici hatasına açık bir yöntemdir,
- Puanlama işgörenler arası farkı gösterme niteliğine sahip olmayabilir (Kaynak, 1996).

7. Davranışsal değerlendirme yöntemi

Bu yöntem de insan kaynaklarında yaygın olarak kullanılan performans değerlendirme ve ölçme yöntemlerinden birisidir. Zorunlu seçim yöntemi ile derecelendirme yönteminin beraber kullanılması ile oluşturulan bu yöntem işgörenin durumunu belirten tek seçeneğin işaretlenmesi esasına dayanır (Ör: çalışanların iş arkadaşlarıyla uyumu, yöneticilerle olan ilişkileri, müşterilere karşı davranışları, çalışma istek ve arzusu vb).

Davranışsal değerlendirme formunun hazırlanmasında işgörenin katılımına izin verilmesi, diğer yöntemlere göre işgörenin formu benimsemesini sağlamıştır (Barutçugil, 2002).

Davranışsal değerlendirme yönteminin avantajları:

- İşgörenin diğer yöntemlere göre daha çok benimsediği bir uygulamadır,
- Ücretlendirme ve kariyer planlamasına içeriği dolayısıyla kaynaklık eder,
- İşgörenin yaptığı iş esas alınarak puanlamaya gidilir.

Davranışsal değerlendirme yönteminin dezavantajları:

- Yöntemin geliştirilmesi uzun zaman aldığı için zaman alıcı ve maliyeti yüksektir (Canitez, 2000).

8. Karşılaştırma yöntemleri

Bu yöntemleri dört ana başlık altında toplayabiliriz:

a-Basit sıralama yöntemi

Bu yöntemde en iyi performansa sahip olan çalışanlar bir liste içerisinde sıralanır.

Bu yöntemin avantajı:

- Basit ve kolayca uygulanabilecek bir yöntemdir.
- Bu yöntemin dezavantajı:
- Bu yöntemle organizasyonda çalışanların hangi kriterler çerçevesinde performans değerlendirilmesinin yapıldığı bilinmez.

b- Alternatif sıralama yöntemi

Bu yöntem basit sıralama yöntemi ile mantık ve uygulama yönünden aynıdır. Bu yöntemde en iyi performansa sahip kişilerin yanısıra en kötü performansa sahip kişiler hakkında da bilgiler yer alır.

c- Zorunlu dağılım yöntemi

Bu yöntemde ise organizasyon çalışanları performans yönünden belirli kümeler içerisinde toplanırlar. Örneğin, organizasyon içerisinde en iyi performans gösteren ilk yüzde onluk grup belirlenebilir. Aynı şekilde, organizasyonda en kötü performansa sahip çalışanlar da yine belirli küme aralıkları içerisinde toplanabilir.

d- İkili karşılaştırma yöntemi

Herhangi bir göreve atama yapılmasında bire bir karşılaştırma yapılmasında kullanılabilecek bir yöntemdir. Belirli bir grup ya da departmanda çalışan işgörenleri birbirleri ile kıyaslayarak sıralama elde eden bir yöntemdir. İşgörenler yukarıdan aşağı ve soldan sağa doğru matris tablosuna atanarak ve her işgörenin diğer işgörenlerle kıyaslanıp daha sonra diğer işgörene göre başarılı görülenlere “+” işareti atanmasıyla oluşan bir formdur. Kıyaslamanın en sonunda “+” sayısı toplamı fazla olandan en aza kadar işgörenlerin sıralama sayısı yazılarak form tamamlanır .

Bu yöntemin avantajları:

- Başarı sıralaması kolaylıkla elde edilir,
- Her işgören birbirleriyle kıyaslanmış olur. Kademesi düşürme veya işten ayrılma kararları alınmasını kolaylaştırır.

Bu yöntemin dezavantajları:

- İşgören sayısı çok olduğu durumlarda uygulama süresi ve maliyeti çok fazla artar,
- Değerlendirici hatalarına açık bir yöntemdir,
- İşgörenler birbirleriyle kıyaslandığından motivasyon sorunları ortaya çıkabilir (Canitez, 2000).

9. Kritik olaylar yöntemi

Değerlendirmeyi yapacak olan yöneticilerin, çalışanların işle ilgili olarak bazı olayları kaydetmeleri ve bunları performans değerlendirme formuna not etmelerinden ibarettir. Bu yöntemde öncelikle performans değerlendirme bölümü tarafından bir kritik olaylar performans değerlendirme formu geliştirilir.

Bu yöntemde aynı zamanda çalışan hakkında olumlu ve/veya olumsuz tüm kayda değer gelişmeler performans yönetimi bölümleri tarafında bir deftere kaydedilebilir ve saklanabilir.

10. Hedeflere göre yöntemi

Performans değerlendirilmesinde uygulanabilecek yöntemlerden birisi de hedeflere göre yönetim olarak adlandırılan yöntemdir. Bu yöntemi geliştiren ünlü yönetim uzmanı Peter Drucker' dır. Bu yöntem, organizasyonda bazı hedefler tespit edilmesi ve bu hedefler üzerinde odaklanmayı öngörür. Genel bir yönetim felsefesi olan hedeflere göre yönetim, aynı zamanda çalışanların performanslarının değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Organizasyonların yönetici ve çalışanları için belirli bir zaman boyutunda hedefler tespit edilir ve dönem sonunda hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını tespit edilmeye çalışılır.

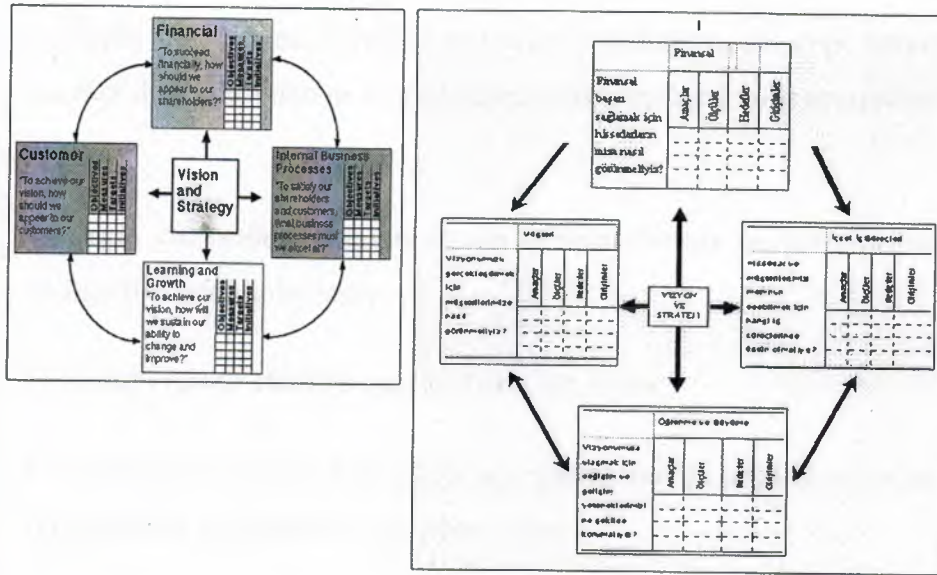
11. Özdeğerlendirme yöntemi

Performans değerlendirme ve ölçme yöntemlerinden bir diğeri de özdeğerlendirme adı verilen yöntemdir. Bu yöntemde çalışanlar, kendi performanslarını kendileri değerlendirirler. Bu yöntem özellikle hedeflere dayalı yöntem ile birlikte uygulandığında oldukça başarılı sonuçlar elde edilebilir. Önceden bazı performans hedefleri tespit edildiğinde çalışanların bu belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştıkları, başarının ya da başarısızlığın nedenleri tespit edilebilir.

Yukarıda belirttiğimiz yöntemler dışında her organizasyonda özel performans değerlendirme ve ölçüm modeli geliştirilebilir.

1990 yıllarda Dr. Robert Kaplan (Harvard Business School) ve David Norton yeni bir stratejik yönetim yaklaşımı getirdiler ve bu yaklaşıma "Balanced Scorecard" adını verdiler. Bazı araştırmalarda "dengeli ölçüm yöntemi", "kurumsal karne", "denge kontrol paneli" gibi ifadelendirildiğini görmekteyiz. Bu yaklaşım dört temel alanda performans modelini oluşturmaktadır. Bunlar, finansal , müşteriye yönelik , kurum içi ve öğrenme geliştirme ile ilgili göstergeler olarak ele alınmıştır. Bu sistemin sadece ölçme ve değerlendirme olarak değil bir kurumun vizyonu ile stratejilerinin harekete geçirilmesine olanak tanıyan bir model olduğu düşünölmek-

tedir (Şekil 5) (Kaplan – Norton; 1996; 76. <http://www.balancedscorecard.org/basics/bsc1.html>).



Şekil 5: Dört Bakış Açısının Vizyon ve Stratejiye Dönüştürülmesi.

"Balanced Scorecard" bir şeyi ölçmekten çok, bir uygulama ve yönetim felsefesinin daha en başta planlanıp, stratejilendirilmesi olduğu görülüyor zaten. Yani bunun, uygulama yapılacak kurumu bir bütün olarak ele alıp, firma vizyonunu stratejilere ve iş hedeflerine dönüştürmek amacıyla kullanılan bir yönetim yaklaşımı olduğu anlaşıyor. Genel olarak bu model aşağıdaki gibi planlanır:

- Örgütün hedefleri belirlenir.
- Bu hedefe ulaşmak için hangi stratejilerin izleneceği saptanır.
- 4 perspektif içinde ayrı ayrı hangi hedeflerin seçileceği planlanır.
- Bu 4 perspektifin ölçüm kriterleri belirlenir.
- Nasıl değerlendirme yapılacağı belirlenir.
- Hedeflere ulaşmak için hareket planları çıkarılır.
- Sistemin takibi, güncellenmesi ve yönetimi gerçekleştirilir.

Bu modelin yararları:

- Örgütün tüm kademelerini, strateji ile uyumlaştırmayı ve hepsinin bir eşgüdüm halinde yürümesini sağlar.
- Örgüt yönetimine, kurumun ne durumda olduğu ve geleceğe yönelik hareket doğrultusunun ne olacağı konularında eşsiz bir bilgilenme olanağı sağlar.
- Örgüt çalışanlarına kurum vizyon ve stratejilerinin yaygınlaştırılmasını ve öğretilmesini kolaylaştırır.
- Kurum içinde etkin bir geri bildirim ağı sağlar.
- İnternet ve bilişim teknolojileri sayesinde edindiği bilgi ve verilerin daha iyi işlenmesi ve değerlendirilmesini sağlar.

Değerleme yapacak kişilerin belirlemesine yönelik model çalışmalar

Şenol'a (2007) göre performans değerlendirme çalışmalarında değerlemenin kimin tarafından yapılacağı önemlidir. Bununla ilgili olarak çok farklı uygulamalar mevcuttur. Genellikle performans değerlendirme çalışmaları şu alternatifler doğrultusunda yapılmaktadır.

- Yöneticilerce değerlendirme
- Özdeğerlendirme
- Takım arkadaşlarınca değerlendirme
- Astlarca değerlendirme
- Bilgisayarlı değerlendirme
- Müşterilerce değerlendirme
- Birçok kişinin katılımı ile yapılan değerlendirme (360 derece değerlendirme) (Sabuncuoğlu, 2000).

TC Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu tarafından yapılan uygulamalarda değerlemenin kimin tarafından yapılacağı “Performans Değerlendirme Modelinin” gereği olarak,

- a) Müfettiş
- b) Okul/Kurum Müdürü
- c) Öğretmen
- d) Zümre Öğretmeni/Meslektaş
- e) Öğrenci
- f) Veli bilgisine baş vurulduğu görülmektedir. Birçok kişinin katılımı ile

ölçümlerin yapıldığı 360 derece değerlendirme modeli görülmektedir.

KKTC’de kamu yönetimi alanında yapılan çalışmalara baktığımız zaman da performans yönetiminde değerlemeyi yapacak kişilerin işgörenlerle sürekli iletişim içinde , açık ve ulaşılabilir olunması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

E. Gelişim Planlama

Gelişmesi gereken yönlerin ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek gelişim planlarının hazırlanması.

Gelişim planlama şu aşamalardan oluşmaktadır:

Gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi: gereksinim duyulan tüm ihtiyaçlar olarak tanımlanır.

İşgören amaçlarının konulması: iş rolünü büyütmek ve geliştirmek için işle ilgili yeni sorumluluklar ve roller belirlenir. Buradaki amaç işgörenin kariyeri için kapasitesini ve uzmanlığını geliştirerek artan potansiyelini yönetmektir.

Hareket planının oluşturulması : işgören ve yönetici işgörenin öğrenmesi ile ilgili karar vermektedirler.

Planın uygulanması: plan uygulamaya konulduktan sonra işveren işgörenle aralarda görüşerek onu cesaretlendirmelidir.

Değerlendirme: gelişim planı değerlendirilir ve yeni ihtiyaçlar olup olmadığına bakılır.

Bununla birlikte kişisel ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için işgörenlerin belirlenen hedeflere ulaşmasında örgütün, gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. İşgörene performans gelişimi ve eğitimi için örgüt içi rolleri açıklanmalıdır. Mwita'ya göre performans geliştirmek için bazı adımların atılması gerekir. Kısaca bu adımlara baktığımız zaman "amaçların açıkca ortaya konması, ortak plan, örgüt stratejisi ile iş amaçları arasında bağ kurma, belirlenen performans kriterlerine göre işgören performansını değerlendirme ve bu sonuçları kullanma, performans anlaşmaları yapma, kazanılan yeni bilgiler performans gelişimi için kullanma, hem iç hem de dış iletişim ağının kurulması" uygulanması gerekir.

Performans Yönetim Modelleri

Rekabet avantajını elinde bulundurmak isteyen organizasyonların ortak hedefi üstün performansı yakalayabilmek için farklı ülkelerde farklı performans yönetim sistemi uygulanırken bilim adamları da farklı modeller ortaya koymuşlardır. Bunlara kısaca bakacak olursak;

Hume (1995)'e göre Performans yönetimi 5 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar 1. Ortak amaçların belirlenmesi ve bunun tüm işgörenlere bildirilmesi, 2. Birim ve bireysel performans hedeflerinin belirlenmesi, 3. Performans değerlendirme ve yeni hedeflerin konması, 4. İşgören gelişimi için yönetim stratejilerine karar vermek ve son olarak da performans yönetim sisteminin etkinliğinin değerlendirilmesi.

Marchington ve Wilkinson (1996) tarafından 4 aşamalı bir model öne sürülmektedir (Bostancı, 2004):

1. Performans beklentilerine yönelik karar verme aşaması: amaçların tüm işgörenlere aktarılması, iş tanımlarının yapılmasının yanında işgörenlerin katılımı ile performans hedeflerinin belirlenmesi ve iş ile ilgili sözleşmelere yer verilmektedir.
2. Performansın desteklenmesi: işgörenlerin hedeflere ulaşabilmesi için işverenler tarafından sürekli görüşmeler ile desteklenmesi ve buna ek

olarak meslektaşlarından, uzman kişilerden veya grup liderlerinden oluşabilecek destek birimlerinden yararlanmaları.

3. Performans değerlendirme: bu aşamada eksik veya doğru davranışlar değerlendirilip işgören övülür yada eleştiri alır. Bu görüşmeler işgören ile işveren arasında yaşanırken yan hedefler de işgörenlere verilir.
4. Performans sonuçlarını kullanma aşaması: Yüksek performanslar ödüllendirilirken düşük performansların eksik yanlarının nasıl düzeltilebileceği ile ilgili hizmet içi kursların organize edilmesini içerir.

Bir başka modele bakacak olursak Cummings ve Worley (1997) iş stratejisi ile iş yeri teknolojisinin etkili olduğu bir modeli ortaya koymuşlardır. Bu modele göre 3 aşamalı bir yaklaşım söz konusudur. Bunlar hedef belirleme, performans değerlendirme ve ödüllendirme.

Armstrong (1998) performans yönetimi modelini 4 aşamada ele almıştır. Bunlar planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelde amaçlar ve hedefler belirlendikten sonra bu hedeflere ulaşmada işgörenlerin karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelmeleri için performans planları hazırlanır. Uygulama esnasında, bu planlar uygulanırken iş içinde özel ilerleme ve gelişim programları yürürlüğe konulmaktadır. Performans ölçümleri yapıldıktan sonra değerlendirme aşamasında gelişme ve ilerlemeler belirlenir ve daha sonraki planlamalarda dikkate alınır. Sürekli işgörenin gelişimi düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan devlet ve özel ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin duygusal zekaları ile okullarda performans yönetim süreçlerini değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacı ile yapılan bu çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Kuramsal çerçevenin oluşturulmasında alan yazın taraması yapılmıştır.

Tarama modelindeki araştırmalar ilk ve temel araştırma eylemi niteliği taşırlar. Balcı'ya (1995) göre de eğitim sorunlarının birçoğunun tanımlanabilir nitelikte olması nedeniyle tarama modelindeki araştırmalar bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuramcılara ve uygulamacılara önemli katkılar sağlamaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin duygusal zekaları ile okullarda performans yönetim süreçlerini değerlendirmeleri arasındaki ilişki, araştırmaya katılanların algılarına göre betimlenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin duygusal zekaları ile performans yönetimi ile ilgili araştırmaların sınırlı oluşu ve alanyazının yetersizliği çalışmada tarama modelinin seçimi için temel belirleyici olmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılı güz döneminde KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı 17 ortaokuldaki yöneticiler (n=77) ve bu okullarda görev yapan öğretmenler (n=870) oluşturmaktadır.

Tablo 5: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2007-2008 Öğretim Yılı Ortaokull İdareci ve Öğretmen Listesi

MİLLÎ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI				
2007-2008 ÖĞRETİM YILI				
İDARECİ - ÖĞRETMEN LİSTESİ				
Okulun Adı	Müdür	Baş Muavin	Md.Mv.	Öğretmen Sayısı
G/Mağusa TMK	1		3	50
G/Yurt TMK	1		2	30
Lefke Gazi Lisesi	1		3	39
Türk Maarif Koleji	1	1	3	70
19 Mayıs TMK	1		3	44
AtleksiSanverler	1		3	32
Bayraktar TMK	1	1	4	61
Bayraktar	1	1	3	57
Beyarmudu	1		1	8
Canbulat Özgürlük	1		3	53
Çanakkale	1		4	54
Demokrasi	1		3	34
Dipkarpaz	1		1	40
Esentepe	1		1	10
Mehmetçik	1		2	20
Şht. Hüseyin Ruso	1		6	67
Şht. Turgut	1		5	66
Levent Koleji	1		2	40
Yakın Doğu Koleji	1		1	80
Şht. Zeka Çorba	1		1	15
TOPLAM	20	3	54	870

Örnekleme seçiminde okul türü (resmi/özel) ile okulların bulunduğu bölgeler dikkate alınmıştır. Okullar uzman görüşüne başvurularak tesadüfi olarak seçilmiştir. Belirtilen bu sayının evreni temsilde yeterli bir büyüklükte olduğu kabul edilmiştir. Mart 2008 tarihi itibarıyla KKTC’de bulunan resmi ve özel ortaokullarda bulunan yönetici ve öğretmenlerin sayıları Tablo 5’te verilmiştir. Araştırmaya Doğu Akdeniz Koleji ve Girne Amerikan Koleji bu tarz araştırmalara okullarında mücadele edemeyeceklerini sözlü bildirmeleri üzerine dikkate alınmamıştır.

Tablo 6 : Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2007-2008 Öğretim Yılı Ortaokullar İdareci ve Öğretmenlerinden Örneklem Listesi

MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI 2007-2008 ÖĞRETİM YILI İDARECİ - ÖĞRETMEN LİSTESİ				
Okulun Adı	Müdür	Md.Mv.	Öğretmen Sayısı	Çift Kadro
G/Mağusa TMK	1	3	50	1
Lefke Gazi Lisesi	1	3	39	3
Türk Maarif Koleji	1	3	70	1
19 Mayıs TMK	1	3	44	1
Atleks Sanverler	1	3	32	0
Bayraktar TMK	1	4	61	2
Bayraktar	1	3	57	1
Şht. Hüseyin Ruso	1	6	67	2
Şht. Zeka Çorba	1	1	15	2
Yakın Doğu Koleji	1	1	80	-
Levent Koleji	1	2	40	-
TOPLAM	11	32	555	12

Araştırmada örneklem büyüklüğünü saptamak için farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükteki çizelgesinden faydalanılmış ve 1000 kişilik evrende %95 güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 277 olarak belirtilmiştir (Balcı, 1995). Bölgelere göre okullar, yönetici ve öğretmenler oranlanarak örnekleme girecek öğretmen ve yöneticiler saptanmıştır. Buna göre seçilen toplam 870 ortaokul öğretmeninden 220'si ve toplam 77 yöneticiden 33'ü %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyine göre araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmacılara bir kolaylık olması bakımından Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) $\alpha= 0.05$ için ± 0.03 , ± 0.05 ve ± 0.10 örnekleme hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklüklerini hesaplayarak Tablo 12'da verilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Verilen örneklem büyüklüğü de araştırmamızı desteklemektedir.

Tablo 7: $\alpha=0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyük- lüğü	+- 0.03 örnekleme hatası (d)			+-0.05 örnekleme hatası (d)			+-0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q= 0.2	q=0.7	Q=0.5	q= 0.2	q=0.7	q=0.5	q= 0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Bu amaçla örneklem olarak uzman görüşü ile belirlediğimiz okullara gidilerek ölçek uygulanmıştır. Ölçek uygulanması sırasında iki özel okulun konuya sıcak bakmamalarından dolayı olumsuz bir tavırla karşılaşılmıştır. Ölçeğin uygulanması ve geri dönüş oranlarına ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8: 2007-2008 Öğretim Yılı Ortaokullarına yönelik ölçek uygulaması ve geri dönüş oranlarına ilişkin bilgiler

N O	Okul	Müdür sayısı	Md. Mv.	Öğretmen sayısı	Dağıtılan anket sayısı	Toplanan anket sayısı	Geçerli anket sayısı
1.	YDK	1	2	114	80	65	63
2.	ATLEKS	1	3	32	30	15	15
3.	TMK	1	4	70	50	20	14
4.	LEVENT	1	3	30	30	23	23
5.	ŞHRO	1	6	67	40	15	13
6.	GMTMK	1	3	50	20	18	18
7.	Z.Çorba	1	1	16	16	16	16
8.	19 Mayıs	1	3	44	25	21	21
9.	Bayraktar TMK	1	5	61	30	20	8
10.	Lefke Gazi	1	3	39	30	29	29
11.	Bayraktar	1	3	57	40	35	33
	TOPLAM						253

Tablo 8’de görüldüğü gibi dağıtılan anket sayısı , toplanan ve geçerli olanların anket sayısı gösterilmektedir. 391 öğretmene anket uygulanmış ve bunların 253 ü geçerli kabul edilmiştir.

Araştırmada Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

1. Kişisel bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler ve bu kişilerin görev aldıkları okullara ait bilgiler anket formunun ilk bölümünde yer almıştır.

2. Performans Yönetimi Anketi

Orta okullarda performans yönetim sisteminin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinden yararlanılarak yapılmıştır. Eğitim sorunlarının birçoğu tanımlanabilir nitelikte tarama modelindeki araştırmalar bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuramcılara ve uygulamacılara önemli katkılar sağlamaktadır (Balci,1995).

Boyacı'ya (2003) göre okullarda performans yönetimi ile ilgili var olan durumu betimlemeye yönelik çalışmalar sınırlıdır. Hatta ülkemizde alanyazının yetersizliği araştırmada tarama modelinin seçimi açısından uygun olmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde ankete verilen cevapların sağlıklı ve güvenilir olması ve araştırmaya katılımı arttırmak için Milli Eğitim Bakanlığının müdürlere yönelik hazırlamış olduğu eğitim seminerinde konunun “ Performans Yönetimi” olması nedeniyle müdürleri bilgilendirme ortamı yakalanmış ve anketlerin seminer sonunda doldurulması sağlanmıştır. Gerek konu ile ilgili müdürlerin bilgilendirilmiş olması gerekse seçilen okul öğretmenlerine yönelik bilgilendirmenin anketin ön yazısı olarak araştırmanın konusunu ve amaçlarını belirtilmesi, araştırmada sağlıklı ve güvenilir sonuç elde edebilmemizi kolaylaştırmıştır.

Alan araştırması 2007-2008 öğretim yılında ocak-şubat aylarında yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket, 2003 yılında Adnan Boyacı tarafından ilköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri açısından değerlendirilmesi için yapılmış ve bu araştırma ölçeğinin sadece 2. bölümünden yararlanılmıştır. Ölçme aracının geçerlik çalışması kapsamında soru maddeleri ve anlatımların anlaşılabilirliği, araştırma amacına uygunluğu soruların nicel yeterliliği alınan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilerek veri toplama aracı 30 madde olarak hazırlanmıştır. Anket 5'li likert derecelendirme ölçeği olarak , (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum ve (1) hiç katılmıyorum olarak uygulanmıştır..

Ön uygulamaya hazır hale getirilen ölçek taslağı anketin güvenilirliğini arttırmak için anketin içinde yer alan maddeler arasında iç tutarlılık Cronbach Alpha Coefficiency güvenirlik analizi ile test edilmiştir. Anket ön uygulama çalışmaları 85

öğretmene, Yakın Doğu Koleji öğretmenlerine, Milli Eğitim Bakanlığının beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapılan eğitim seminerine katılan öğretmenlere, YDÜ BESYO öğretim görevlilerine ve İngilizce öğretmenliği bölüm öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket sorularından 6 maddenin faktör yük değerinin düşük çıkması nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırma verilerinin elde edildiği anket toplandıktan sonra kodlama işlemine geçilmeden önce anket formlarında eksik doldurulan anketler değerlendirilmeye alınmamıştır. Dönen ölçekler doğrultusunda elde edilen veriler ışığında dört boyuttan oluşan aracın her boyutu bir alt ölçek gibi düşünüldüğünden, alt ölçeklerin yapı geçerliliği için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi faktör analizi (principle compenent analysis, PCA) tekniği uygulanmıştır.

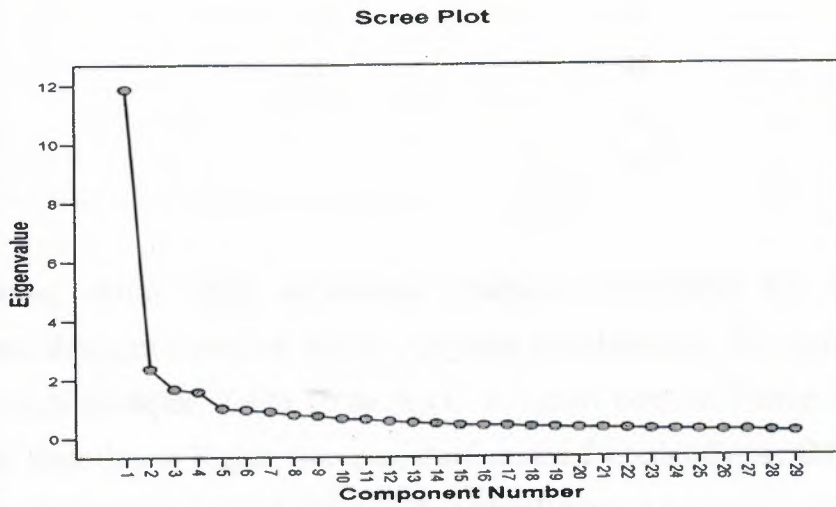
Uygulamaya koyduğumuz temel bileşenler analiz tekniği, bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan en sık kullanılmakta olan göreceli olarak da yorumlanması kolay olan ve faktör analizi uygulamaları içinde çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002).

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında yük değeri yüksek olmayan maddeler çıkartılmıştır. Bu uygulamada Büyüköztürk'e (2002) göre 0,45 den daha yüksek değerlerin olması daha iyi bir ölçü olmasına rağmen bir iki madde de bu değeri 0,30'a kadar indirilebilir. Bu doğrultuda P3 maddesi hariç diğer maddeler 0,45'in üzerinde bulunmuştur. Maddelerin tek bir faktörde yüksek değer alan ve diğer faktörlerde düşük değer almasına dikkat edilmiştir. Buna ek olarak ortak varyansının yüksek olmasına dikkat edilmiştir (1,00'e yakın). 0,66'nın üstünde olması iyi olarak düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Yine bu analiz sırasında mevcut değişkenlerin kaç tane önemli faktörü ya da yapıyı ölçtüğüne karar verilmiştir. Sonuç itibarıyla faktörleşmenin sağlıklı olduğunu ifade edebiliriz.

"Total Variance Explained" ve "Communalities" tabloları incelendiğinde, analize alınan 30 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe yönelik açıkladığı varyans %63,759 olarak bulunmuştur. Bu 5 faktörün ortak varyanslarının (Communalities) ise 0,534 ile 0,781 arasında olduğunu görmekteyiz (3. madde hariç=0,324). Buna göre analizde

ortaya çıkan 5 faktörün birlikteliğinin maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir.

Öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinden de (grafik 1:Scree Plot) görülebileceği gibi grafikte birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş ve bu düşüşün 5. maddeye kadar çok yüksek olmasa da devam ettiği görülmektedir. 6. maddeden sonra yatay bir gidiş görüldüğünden bu faktörlerin de varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür.



Grafik 1: Öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği

Beş önemli faktörün içerdiği maddeler bakımından daha kolay tanımlanabilmesi için Faktör döndürme (Rotated Component Matrix) incelendiğinde sonuçlarına bakılmıştır. Hangi maddenin hangi faktörün altında toplandığı aşağıdaki tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Performans Yönetimi Boyut ve Soruları

Faktör	Bireysel Performans Hedeflerinin Planlanması	Gözlem Raporlarına İlişkin Görüşler	Performans değerlendirme	Ödül-ceza	Bireysel Performans Örgüt Kültürü İlişkisi
Madde No	4	1	13	16	26
	5	2	14	17	27
	6	10	15	18	28
	9	11	3	19	29
		12		20	30
		7		21	
		8		22	
				23	
				24	

Sonuç olarak ölçek performans yönetimi faktörlerinin her birinin okulda uygulama düzeyini saptamak üzere 5 boyutta hazırlanmıştır. Her boyut bir alt ölçek olarak düşünülmüştür. Tablo 10'da ölçek boyutları Bireysel Performans Hedefleri, Gözlem Raporlarına İlişkin Görüşler, Performans Değerlendirme, Ödül ve Ceza ve Bireysel Performans Örgüt Kültürü İlişkisi olmak üzere 5 boyuttan oluşturulmuştur.

Tablo 10: Performans Yönetimi'nin Boyutlar bazında Faktör Yük Değerleri

No	Bireysel Performans Hedeflerinin Planlanması Boyutu	Faktör yük değeri
4	Okul yöneticisi öğretmenin performansına ilişkin hedef belirlemede öğretmenin de görüşünü alır.	,685
5	Gerçekleştirilmesi gereken performans hedefleri ile ilgili olarak yöneticiler ve öğretmenler bir uzlaşma içindedir.	,684
6	Okul yöneticisi, öğretmenin yerine getirmesi gereken performans hedefleri konusunda öğretmenin niteliklerini dikkate alır.	,716
9	Okul yöneticileri yasa ve yönetmelikler çerçevesinde düzenli olarak öğretmenin performans hedeflerini planlar.	,640

No	Gözlem Raporlarına İlişkin Görüşler Boyutu	Faktör yük değeri
1	Öğretmenler için, yasa ve yönetmeliklerdeki performans hedefleri yeterlidir.	,583
2	Yasa ve yönetmeliklerdeki performans hedefleri okulda öğretmenlerin yer aldıkları tüm etkinlikleri karşılamaktadır.	,552
7	Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmene ilişkin performans planları yeterlidir.	,619
8	Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmene ilişkin performans planları uygulanabilir niteliktedir.	,674
10	Müfettiş Gözlem Raporundaki öğretmenin iş performansına ilişkin ölçütler yeterlidir.	,7 19
11	Müfettiş Gözlem Raporundaki ölçütlerin tümü iş performansı ile doğrudan ilişkilidir.	,627
12	Müfettiş Gözlem Raporundaki öğretmenin iş performansına ilişkin ölçütlerin tümü ölçülebilir.	,685

No	Performans Değerlendirme Boyutu	Faktör yük değeri
3	Öğretmenin performansı örgüt hedeflerine göre değerlendirilir.	,324
13	Öğretmenlerin yüksek performansı, değerlendirme sistemi tarafından hemen farkedilir.	,766
14	Gösterilen performansa ilişkin düzenli olarak geribildirim verilir.	,672
15	Öğretmenlerin düşük performansı, değerlendirme sistemi tarafından hemen farkedilir.	,696

No	Ödül-Ceza Boyutu	Faktör yük değeri
16	Hedeflenen performansı gösteremeyenlere ilişkin yaptırımlar yeterlidir.	,652
17	Düşük performansı değerlendiren yöneticiler objektiftir.	,546
18	Düşük performansa ilişkin yaptırımlar değişen koşullara göre düzenli olarak güncellenir.	,639
19	Yüksek performansa ilişkin ödüllendirme ölçütleri yeterlidir.	,624
20	Yüksek performansı değerlendiren yöneticiler objektiftir.	,565
21	Yüksek performansa ilişkin ödüllendirme ölçütleri değişen koşullara göre düzenli olarak güncellenir.	,691
22	Yüksek performans yöneticilerce para ve belgelerle ödüllendirilir.	,694
23	Yüksek performans yöneticilerce teşekkür, takdir, övgü vb. olarak ödüllendirilir.	,542
24	Milli Eğitim örgüt kültürü bireysel performansa önem verir.	,534

No	Bireysel Performans Örgüt Kültürü İlişkisi Boyutu	Faktör yük değeri
26	Öğretmenlerin düşük performansı örgüt kültürü içinde diğer öğretmenlerden olumsuz tepkiler alır.	,557
27	Öğretmenlerin yüksek performansı örgüt kültürü içinde hemen fark edilir.	,781
28	Öğretmenlerin yüksek performansı örgüt kültürü içinde diğer öğretmenlerden olumlu tepkiler alır.	,697
29	Yöneticiler öğretmeni yüksek performans göstermeleri için sürekli olarak motive ederler.	,685
30	Performans düşüklüğüne neden olabilecek güdüleme eksikliği yöneticiler tarafından hemen farkedilir.	,641

3. Duygusal Zeka Anketi

Duygusal Zeka konusunun çok yeni olmasına rağmen , yapılan literatür taramasından sonra, duygusal zekayı ölçtüğünü iddia eden çok sayıda anket elde edilmiştir. Tüm bu anketlere bakıldığı zaman duygusal zekayı en iyi ölçtüklerinin vurgulanmakta oldukları görülmektedir. Ancak araştırmamız için uygun ölçeğin bulunması ülkemiz okul yönetim yapıları, insan ilişkileri, eğitim, yaşam tarzları vb değişkenlere uygun olan ölçeğin bulunması için YÖK'te konu ile ilgili bütün önemli araştırmalar gerek sanal ortamda gerekse fotokopi olarak elde edilmiş bunlara ek olarak yabancı kaynakları elde etmek için EBSCO –ERIC gibi tarama motorlarından yararlanılmıştır.

Kişilerin Duygusal Zekalarının ölçülmesi 3 şekilde yapılmaktadır. Birincisi kişinin kendi ile ilgili sorulara kendisinin cevap vermesi ikincisi başka bir bireyi değerlendirmesi ve üçüncüsü ise duygusal zeka beceri testi olarak yapılmaktadır. Ancak her bir metod için de eleştiriler yapılmış hatta hiçbirinin kişilerin duygusal zekasını ölçmeye yeterli olmadığı örneğin başka kişilerin bizim duygusal zekamızı değerlendiremeyeceği ancak bizi nasıl algıladığı ile ilgili cevap vereceği, duygusal zekanın birçok beceriden oluştuğu için ölçmede zorlukların olduğu yönünde eleştiriler yapılmıştır (Hein, 2004).

Duygusal zekanın ölçülmesinde, Mayer, Salovey ve Caruso'nun oluşturduğu duygusal zeka envanteri MSCEIT V2.0, Bar – On'un Duygusal Katsayı Envanteri, Goleman ve Boyatzis' in geliştirdiği Duygusal Yeterlilik Envanteri gibi envanterlerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bunlardan Mayer, Salovey ve Caruso' nun oluşturduğu MSCEIT V2.0; duygusal zekayı psikolojik bir yetenek olarak ölçmeyi hedefleyen bir envanterdir ve psikometrik açıdan güvenilirdir. MEIS yaklaşık olarak 40 sayfa ve 402 maddedir. İçinde bulunan resim kitapçığındaki resimlerin ve araştırmacıların deneklere dinleteceği bir müzik örneğinin değerlendirilmesi gibi özel uygulamaları, kişide belirli duyguları neler uyandırdığını (duygunun uyandırdığı renk, ısı, tat gibi) öğrenmeye yönelik soruları, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını değerlendirmesini isteyen örnek olayları, duyguların bileşimlerinin algılanışına, onların yoğunlaşması durumuna ve onları ifade etmeye yönelik soruları kapsamaktadır.

MSCEIT V2.0 ise, bu ölçeğin daha da geliştirilmiştir. Bütün bu karmaşık soru yapısını uygulayabilmek ve değerlendirebilmek için de uygulayıcının psikometrik açıdan yeterli olması da gerekmektedir. 4 boyutta ele alınan bu ölçek duyguları tanıma, kullanma, anlama ve yönetme boyutlarında ele alınmıştır. Özetle, bu envanterin çok ayrıntılı olması, uygulanmasının zorluğu ve çok uzun bir zaman alıyor olması, ve çalışmayı yapan kişinin bu tür bir psikolojik testi uygulamak için yeterli psikometrik bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Bu ölçekle ilgili olarak bireyin çevresi ile ilgili çok şeyi ölçtüğü, çoktan seçmeli sorulardan oluşması nedeniyle seçenekler dışında cevap hakkının olmaması, kişilerin çevrelerinden aldıkları inanç ve beklentilerin verilecek cevaplar etkilemesi ve sadece kültür farklarından dolayı cevapların değişken olması eleştirilmektedir (Hein, 2004).

Araştırmamızda Reuven Bar-On'un geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığı Bar-On EQ anketini kullanmanın uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bu ölçme aracı şimdiye kadar bir çok akademik çalışmada kullanılmıştır. Örneğin, Fusun Tekin Acar (2001) doktora çalışmasında kullanmıştır. Acar'ın Türkçe'ye çevirerek kullandığı bu araç örnek olarak alınmıştır. Sayın Fusun Acar'dan ölçek e-mail yolu ile istenmiş kendisi de konuya olumlu cevap vermiştir. Ancak 85 kişi üzerinde yapmış olduğumuz ön çalışmanın sonuçları ele alındığı zaman Cronbach Alpha değerleri oldukça düşük çıkmış olması nedeniyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları önceden birçok araştırmacı tarafından yapılmış olmasına rağmen ülkemiz şartlarında kullanılması uygun olmamıştır. Performans yönetimi anketine ek olarak araştırma için duygusal zeka ile ilgili hangi ölçekten faydalanmanın uygun olacağı ile ilgili araştırma daha da derinleştirilmiş ve bir çok duygusal zeka ölçeği elde edilmiştir.

Birçok çalışmada sıkça kullanılan Daniel Goleman'nın duygusal zeka ölçeğinden faydalanılmıştır. Goleman'nın modeli Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden gelişmiş bir karma modeldir. "İş Başında Duygusal Zeka" kitabı ile Daniel Goleman karma modeli temel duygusal zeka ve örgütsel faaliyetler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanmıştır (Çakar, 2002). Bu ölçeğin güvenirlik çalışması için YDÜ beden eğitimi öğretim görevlileri ve İngilizce öğretmenlerinden oluşan 52 kişi üzerinde yapılan ön çalışmada güvenirlik katsayılarına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,617 olarak bulunmuştur. 5 boyutta ele alınan bu ölçekte de birçok maddenin

faktör yük değerlerinin düşük çıkması 37 maddeden oluşan bu ölçeğin de tek başına kullanılmasını mümkün kılmamıştır.

Özellikle yabancı kaynak taraması sonucunda başka ölçekler de araştırılmış ve performans yönetimi kavramıyla kullanabileceğimiz ve araştırmamıza uygun gördüğümüz Brett Anthony Hayward'ın 2005 yılında ,“Relationship between employee performance leadership and emotional intelligence in a South African parastatal organization” başlıklı çalışmasında kullanılan 7 boyuttan oluşan Wolmaran's ECP ölçeği , geçerlik çalışması kapsamında soru maddeleri ve anlatımların anlaşılabilirliği, araştırma amacına uygunluğu soruların nicel yeterliliği alınan uzman görüşleri doğrultusunda Türkçeye çevirisi yapılarak anlaşılabilirliğini da kontrol etmek için 3 farklı ingilizce öğretim görevlisinin görüşleri doğrultusunda hazırlanarak Yakın Doğu Kolej öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. 46 maddeden oluşan bu çalışmada ise güvenirlik katsayılarına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,658 olarak bulunmuştur. Bu çalışma da tek başına yeterli görülmemiş ve Wolmaran's ECP ölçeği ile Daniel Goleman'nın duygusal zeka ölçeğinden faydalanılarak yeni bir ölçek yaratılmıştır.

Yaratılan yeni ölçek ön uygulamaları için Yakın Doğu Koleji öğretmenleri (37 kişi) üzerinde uygulanmış ve güvenirlik katsayılarına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,93 olarak bulunmuştur.

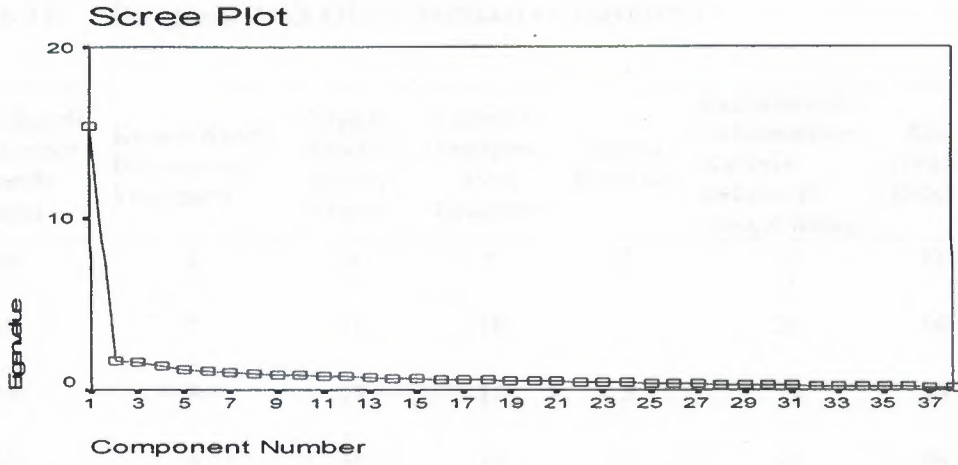
Uyguladığımız tüm ön çalışmalardaki anketlerdeki soru maddelerine dikkat ederek neyi ölçmek için kullanıldığı ve faktör yük değerleri de dikkate alınarak araştırmamız için yaratılan duygusal zeka ölçeği kullanılmıştır. 43 maddeden oluşan duygusal zeka ölçeği ön çalışması YDÜ Eğitim Bilimleri programı doğrultusunda alan öğretmenliğine katılan 36 öğretmen üzerinde uygulanmış ve Cronbach's Alpha değeri ,89 olduğundan araştırmamız için uygun bulunmuştur. Ancak faktör yük değeri düşük olan 11., 33. ve 36. sorular ölçekten çıkartılmıştır. (Ölçekten atılan sorular 11. madde: Zorlukları fırsat olarak görürüm. 33. madde: Sigara içmek, tırnak yemek gibi kötü alışkanlıklardan vazgeçmek benim için oldukça sıkıntılı bir iştir. 36.madde: Trafikte ya da bir sırada uzun bir süre beklemek gibi olaylar beni rahatsız eder).

Dönen ölçekler doğrultusunda elde edilen veriler ışığında 7 boyuttan oluşan aracın her boyutu bir alt ölçek gibi düşünüldüğünden, alt ölçeklerin yapı geçerliği için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi faktör analizi (principle compenent analysis, PCA) tekniği uygulanmıştır.

Bir önceki ölçek uygulamamızda olduğu gibi uygulamaya koyduğumuz temel bileşenler analiz tekniği kullanılmıştır. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında yük değeri yüksek olmayan maddeler çıkartılmıştır. Bu uygulamada da Büyüköztürk'e (2007) göre 0,45 den daha yüksek değerlerin olması daha iyi bir ölçü olması görüşüne dikkat edilmiştir.

Bu doğrultuda maddeler 0,45'in üzerinde bulunmuştur. Maddelerin tek bir faktörde yüksek değer alan ve diğer faktörlerde düşük değer almasına dikkat edilmiştir. Buna ek olarak ortak varyansının yüksek olmasına dikkat edilmiştir (1,00'e yakın). 0,66'ının üstünde olması iyi olarak düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Yine bu analiz sırasında mevcut değişkenlerin kaç tane önemli faktörü ya da yapıyı ölçtüğüne karar verilmiştir. Sonuç itibarıyla faktörleşmenin sağlıklı olduğunu ifade edebiliriz.

“Total Variance Explained” ve “Communalities” tabloları incelendiğinde, analize alınan 40 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 7 faktör toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe yönelik açıkladığı varyans %61,580 olarak bulunmuştur. Bu 5 faktörün ortak varyanslarının (Communalities) ise 0,461 ile 0,764 arasında olduğunu görmekteyiz . Buna göre analizde ortaya çıkan 7 faktörün birlikteliği maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir. Öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinden de (grafik 2: scree Plot) görülebileceği gibi grafikte birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş ve bu düşüşün 7. maddeye kadar çok yüksek olmasa da devam ettiği görülmektedir. 8. maddeden sonra yatay bir gidiş görüldüğünden bu faktörlerin de varyansa olan katkılarının birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür.



Grafik 2: Öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği (DZ)

Yedi önemli faktörün içerdiği maddeler bakımından daha kolay tanımlanabilmesi için Faktör döndürme (Rotated Component Matrix) incelenerek sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 11 incelendiği zaman hangi maddenin hangi faktörün altında toplandığı verilmiştir. 40 maddeden oluşan duygusal zeka ölçeği kişinin kendi duygularının farkında olması, kişinin kendi duygularını yönetmesi, kişinin kendini motive etmesi, empati ve değişime ayak uydurma, sosyal beceriler, başkalarının gelişimine katkıda bulunmak (Sosyal Bilinç) ve etki (Benlik Bilinci) olmak üzere 7 boyutta ele alınan ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,93 olup araştırmamız için uygun bulunmuştur (Tablo:11).

Tablo 11: Duygusal Zeka Ölçek Soruları ve Boyutları

	Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Kişinin Kendini Motive Etmesi	Empati ve Değişime Ayak Uydurma	Sosyal Beceriler	Başkalarının Gelişimlerine Katkıda Bulunmak (Sosyal Bilinç)	Etki (Benlik Bilinci)
MADDE NO	34	1	6	9	5	23	13
	35	2	12	10	7	24	14
	20	3	19	11	8	25	15
	36	4	38	18	22	26	16
	37		39	27		32	17
	33		40	29			21
							28

Duygusal zeka ölçeği ile ilgili madde bazında faktör yük değerlerine baktığımız zaman 30. ve 31. soruların faktör yük değerleri düşük olduğundan dikkate alınmamıştır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,45'in altında olması ilgilenilen yapıyı ölçmede çok yeterli olmadığı görüşü ile elde ettiğimiz 0,461-0,764 aralığında olan faktör yük değerleri paralellik göstermiştir (Büyüköztürk, 2002). (Tablo12)

Tablo 12: Duygusal Zeka Ölçeğinin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Ön çalışmada alınan faktör yük değerleri	Araştırmada alınan faktör yük değerleri
20	Kendi doğrularımı yapıcı bir şekilde belirtirim.	0,68	.553
33	Olay ve kişiler karşısında, duygularımın ne olduğunu kolayca değerlendiririm.	0,86	.617
34	Çoğu kişi duygularını benimle paylaşmaktan çekinmez.	0,64	.469
35	Kişiler benimle vakit geçirmekten hoşlanırlar.	0,37	.654
36	En hassas konularda bile hissettiğim duyguları kendime rahatça itiraf ederim.	0,66	.549
37	Bir olaya tepki verdiğimde, neden o şekilde davrandığımın farkındayım.	0,55	.685

Madde No	Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Ön çalışmada alınan faktör yük değerleri	Araştırmada alınan faktör yük değerleri
1	Kendi kendime gülebilme becerisine sahibim.	0,43	.680
2	Patlayan olaylara ve kişilere karşı sakince cevap veririm.	0,66	.567
3	Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda kendi bakış açımı değiştirmeye istekliyimdir.	0,47	.461
4	Krizleri, büyüme için fırsata dönüştürürüm.	0,63	.637

Madde No	Kişinin Kendini Motive Etmesi	Ön çalışmada alınan faktör yük değerleri	Araştırmada alınan faktör yük değerleri
6	Engellere rağmen bir hedefte kararlı kalırım.	0,56	.631
12	Kendi aleyhime olsa da doğruyu söylerim.	0,33	.660
19	İyi halin(vücut,akıl ve ruh olarak)farklı yönlerini dengeleyebilirim.	0,59	.570
38	Sevdiğim kişilerle olan ilişkilerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.	0,55	.608
39	İşler iyi gitmese de kolay kolay yılmam.	0,49	.668
40	Amacımın ne olduğunu unutmam.	0,58	.665

Madde No	Empati ve Değişime Ayak Uydurma	Ön çalışmada alınan faktör yük değerleri	Araştırmada alınan faktör yük değerleri
9	Değişim ve yeniden yapılanma taraftarıyım.	0,68	.541
10	Öğrenmeye istekliyim.	0,43	.678
11	Kendi fikirlerimin, duygularımın ve hareketlerimin sorumluluğunu alırım.	0,34	.764
18	Diğer insanların fikirlerine açığım.	0,38	.605
27	Biriyle alay edildiğinde, bundan rahatsız olurum.	0,39	.732
29	Bir kişinin diğer bir kişi tarafından ezildiğini görmek beni çok rahatsız eder.	0,32	.643

Madde No	Sosyal Beceriler	Ön çalışmada alınan faktör yük değerleri	Araştırmada alınan faktör yük değerleri
5	Hedeflere ulaşmada diğerleriyle etkili bir şekilde çalışırım.	0,66	.498
7	Okul arkadaşlarımla gelişmesiyle ilgilenirim.	0,47	.664
8	Takım ruhu oluşturmam.	0,78	.661
22	Eleştiriyi kabul eder ve eleştiriden ders çıkarırım.	0,46	.609

Madde No	Başkalarının Gelişimlerine Katkıda Bulunmak (sosyal bilinç)	Ön çalışmada alınan faktör yük değerleri	Araştırmada alınan faktör yük değerleri
23	Problemleri olan insanlara yakınlık gösteririm.	0,45	.662
24	İhtiyacı olan kişilere yardım etmek için elimden geleni yaparım.	0,28	.674
25	Acı çeken insanları görmek beni mutsuz eder.	0,53	.715
26	Biri kırıldığında, o kişinin incinmediğini hemen anlarım.	0,35	.671
32	Televizyonda acıklı bir olay izlediğimde ya da acıklı bir kitap okuduğumda duygulanırım.	0,35	.515

Madde No	Etki (Benlik Bilinci)	Ön çalışmada alınan faktör yük değerleri	Araştırmada alınan faktör yük değerleri
13	İlişkileri ve duygusal zararı onarmaya öncülük ederim.	0,79	.588
14	İnsanlar üzerinde sakinleştirici bir etkim vardır.	0,55	.673
15	Orta zeminde ortak bir görüş oluşturmam.	0,65	.556
16	Coşku ve işe bağlılık aşarım.	0,55	.587
17	Değişen durumlara ayak uydururum.	0,37	.552
21	Olumlu bir atmosfer oluşturmam.	0,50	.586
28	Telaşlı, sinirli, heyecanlı biri benimle konuşurken sabır ve hoşgörüyle dinlerim.	0,47	.554

4. Veri Analiz ve Çözümleme

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Duygusal zeka anketinin güvenilirlik testi için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Parametrik değişkenler arasındaki farklılıklar belirlenirken t-testi ve Anova testi kullanılmıştır. Gerekli korelasyon analizleri için ise Pearson Korelasyon Matrik'sinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amacı çerçevesinde, alan araştırmasının amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. İlk olarak, araştırmada yer alan örneklemin demografik özelliklerini değerlendirmek, daha sonra araştırmaya katılan örneklemin çalışma süresine, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, branş ve öğrenim durumu, medeni hali ve çocuk sayısına göre değerlendirmektir. İkinci olarak duygusal zeka ve performans yönetimi madde bazında ortalama ağırlık ve aralıklarını değerlendirmektir.

Üçüncü olarak da genel bakışta araştırmanın etkililik düzeyi ele alınmış ve “Performans Yönetimi” ve “Duygusal Zeka” ölçekleri ile ilgili toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulguları değerlendirmektir. Öğretmen performans yönetimine ilişkin araştırma bulguları “Bireysel Performans Hedef planlaması”, “Gözlem Raporlarına İlişkin Görüşler”, “Performans Değerlendirme ve Ödül ve Ceza Yaklaşımı” ve “Bireysel Performans Örgüt Kültürü İlişkisi” başlıkları altında yorumlanmıştır. Duygusal Zeka ile ilgili araştırma bulguları ise “Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olma”, “Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi”, “Kişinin Kendini Motive Etmesi”, “Empati ve Değişime Ayak Uydurma”, “Sosyal Beceriler”, “Başkalarının Gelişimlerine Katkıda Bulunmak” ve “Etki (Benlik Bilinci)” başlıkları altında yorumlanmıştır.

Dördüncü olarak örneklem içindeki kişilerin kişisel ve örgütsel demografik değişkenleri performans yönetimi ve duygusal zekaları arasında farklılıkları olup olmadığını belirlemektir.

Son olarak öğretmenlerin performans yönetimi ve duygusal zekaları ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

1-Demografik Özellikler

Anket formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmen ve okulların demografik özelliklerine ilişkin 9 ifade bulunmaktadır. Okul ve öğretmen değişkenlerinin dağılım tabloları ve bulgular aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve okul özellikleri;

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %35 (n=90) erkek ve %64,4'ü (n=163) bayandır. Yaş dağılımlarına baktığımız zaman 21-25 yaş arası % 11,5 (n=29), 26-30 yaş arası %25,3 (n=64), 31-35 yaş arası %20,9 (n=53), 36-40 yaş arası % 12,3 (n=31), 41-45 yaş arası %11,9 (n=30), 46-50 yaş arası %9,9 (n=25), 51 yaş ve üstü ise %8,3 (n=21) denek bulunmaktadır.

Deneklerin devlet okulunda mı yoksa özel okulda mı görev yaptığına baktığımız zaman araştırmaya katılanların %65,6 (n=166)'nin devlet okulunda görev yapmakta olduğu ve % 34,4 (n=87)'nin ise özel okullarda görev yaptığı belirlenmiştir (Tablo 13).

Tablo 13: Deneklerin cinsiyet, yaş ve okul değişkenlerinin dağılımı

Deneklerin Kişisel Değişkenleri		Sıklık	%
Cinsiyet	Erkek	90	35,6
	Bayan	163	64,4
Yaş	21-25	29	11,5
	26-30	64	25,3
	31-35	53	20,9
	36-40	31	12,3
	41-45	30	11,9
	46-50	25	9,9
	51 yaş ve üstü	21	8,3
Okul	Devlet Okulu	166	65,6
	Özel Okul	87	34,4

Araştırmaya katılanların çalışma sürelerine göre özellikleri:

Mesleki deneyimlerini ve bulundukları okullarda çalışma süreleri ile ilgili yapılan çalışmada Tablo 14'te görüldüğü gibi 5 yıldan daha az deneyime sahip öğretmenlerin toplamın %32'sini (n=81), 6-10 yıl arası %15,34 (n=39), 11-15 yıl arası %15 (n=38), 16-20 yaş arası %14,2 (n=36), 21-25 yıl arası %9,1 (n=23), 26 yıldan daha fazla öğretmenlik kıdemi olan kişilere baktığımız zaman ise % 7,5'i (n=19) oluşturmaktadır.

Bulunduğu okuldaki çalışma süresine baktığımız zaman ise öğretmenlerin toplamının %52,2'si (n=132), deneklerin hemen hemen yarısının bulunduğu okuldaki çalışma süresinin 5 yıldan az olduğu , 6-10 yıl arası %22,5 (n=57), 11-15 yıl arası %15,4 (n=39), 16-20 yaş arası %7,9 (n=20), 21-25 yıl arası %1,6 (n=4), 26 yıldan daha fazla öğretmenlik kıdemi olan kişilere baktığımız zaman ise % ,1 (n=4) kişi bulunmaktadır (Tablo 14).

Tablo 14: Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süresi ile bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerinin dağılımı

Deneklerin Kişisel Değişkenleri		Sıklık	%
Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süresi (yıl)	1-5	81	32,0
	6-10	56	22,1
	11-15	38	15,0
	16-20	36	14,2
	21-25	23	9,1
	26 yıl ve daha fazla	19	7,5
Bulunduğu okuldaki çalışma süresi (yıl)	1-5	132	52,2
	6-10	57	22,5
	11-15	39	15,4
	16-20	20	7,9
	21-25	4	1,6
	26 yıl ve daha fazla	1	,4

Branş ve öğrenim durumlarına göre özellikleri:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ve öğrenim durumuna baktığımız zaman fen bilimleri ve matematik alanında eğitim alan öğretmenler araştırmamıza %24,9 (n=63) oranla en fazla katılan kişiler olurken, sınıf öğretmenlerinin % 8,3'ü (n=21), sosyal alan branşı olan öğretmenlerin %17,4'ü (n=44), Türkçe öğretmenlerinin %13,4'ü (n=34) , yabancı dil öğretmenlerinin %15,4'ü (n=39) ve uygulamalı ders branşı olan öğretmenler ise toplamın %20,6 (n=52) sını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin öğrenim durumlarına baktığımız zaman deneklerin %75,9 (n=192)'unun lisans ve %21,3'ünün (n=54) lisans üstü eğitim aldığı ve sadece ön lisans yapan kişilerin oranı ise %8,3 (n=21)'dür (Tablo 15).

Tablo 15: Branş ve öğrenim durum değişkenlerinin dağılımı

Deneklerin Kişisel Değişkenleri		Sıklık	%
Branş	Sınıf Öğretmeni	21	8,3
	Fen Bilimleri veya Matematik	63	24,9
	Sosyal Alanlar (tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe, ahlak bilgisi vb)	44	17,4
	Türkçe	34	13,4
	Yabancı dil	39	15,4
	Uygulamalı dersler (resim, müzik, beden eğitimi, iş teknik)	52	20,6
Öğrenim	Ön Lisans	7	2,8
Durumu	Lisans	192	75,9
	Lisans Üstü	54	21,3

Öğretmenlerin medeni hali ve çocuk sayısına göre özellikleri

Öğretmenlerin medeni hali ve buna ilişkin çocuk sayısı incelendiğinde % 77,9 kişinin evli olduğu ve çoğunlukla (% 36,4) 2 çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Tablo 16'da görüldüğü gibi 1 çocuk sahibi olan kişilerin sayısının ise küçümsenmeyecek kadar çok olduğu görülmektedir (% 27,7 n=70).

Tablo 16: Öğretmenlerin medeni hali ve çocuk sayısı değişkenlerinin dağılımı

Deneklerin Kişisel Değişkenleri		Sıklık	%
Medeni Hal	Evli	197	77,9
	Bekar	50	19,8
	Boşanmış/Dul	6	2,4
Çocuk Sayısı	Yok	85	33,6
	1	70	27,7
	2	92	36,4
	3 ve daha fazla	6	2,4

2-Performans Yönetimi ve Duygusal Zeka'ya Yönelik Ortalama Ağırlık ve Aralıkları

Araştırmada, performans yönetimi ve duygusal zeka ile ilgili öğretmen algılarını belirlemek için hazırlanan anket soruları, 5'li Likert tipi ölçek kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada ölçek maddeleri için kabul edilen puanlama ve sınıflandırmalar tablo 17'de verilmiştir (Balcı, 1993:63).

Tablo 17: Puanlama ve sınıflandırma tablosu

.Ölçek	Puan	Ortalama Ağırlığı	Yüzde aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00 - 1.79	%20 - %36
Ortadan Az	2	1.80 - 2.59	% 36.01 - % 52
Orta Sıklıkta	3	2.60 - 3.39	% 52.01 - % 68
Ortadan Çok	4	3.40 - 4.19	% 68.01 - % 84
Her zaman	5	4.20 - 5.00	% 84.01 - % 100

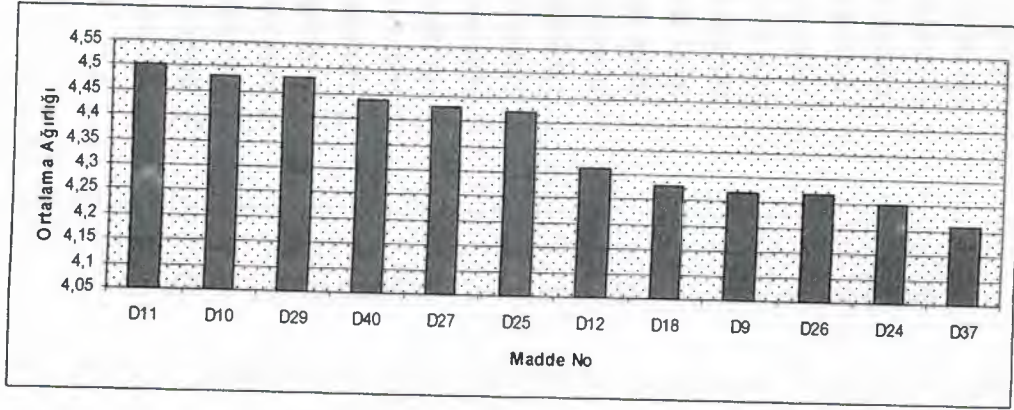
Öğretmenlerin ölçekteki ifadelere tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Performans Yönetimi ölçeği 5=kesinlikle katılıyorum, 4=katılıyorum 3=kararsızım 2=katılmıyorum 1=hiç katılmıyorum ve Duygusal Zeka ölçeği 5=her zaman, 4=çoğu zaman 3=arasıra 2=nadiren 1=hiçbirzaman seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırmada beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması Tablo 17'ye göre yapılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin duygusal zekaları ile performans yönetim süreçlerini değerlendirmeleri ile ilgili ortalama, ortalama ağırlığı, standart sapma ve yüzdeleri Ek-3'de gösterilmektedir.

Araştırmamızda uygulanan “duygusal zeka” ve “performans yönetimi” ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerine yönelik yapılan değerlendirmede ortalama ağırlığı madde bazında ele alınmıştır.

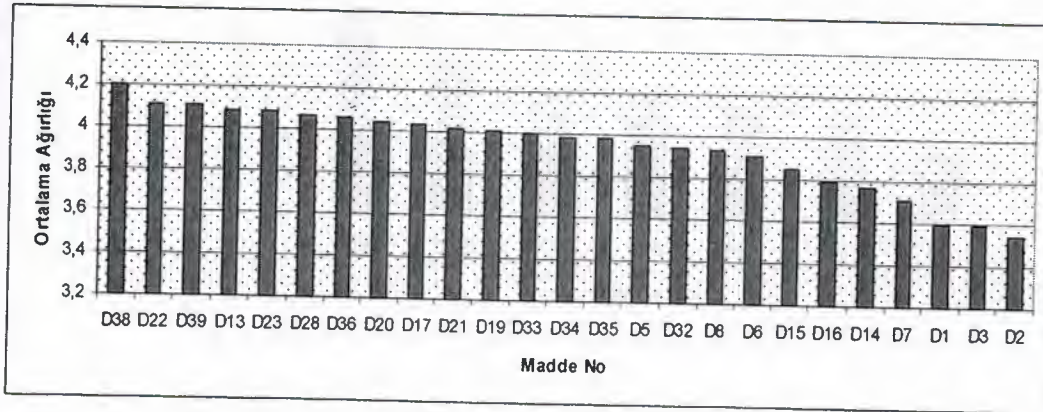
Duygusal zeka açısından;

Araştırma incelendiği zaman “her zaman” aralığında düşünülen duygusal zeka maddeleri aşağıdaki Grafik 3’te verilmiştir.



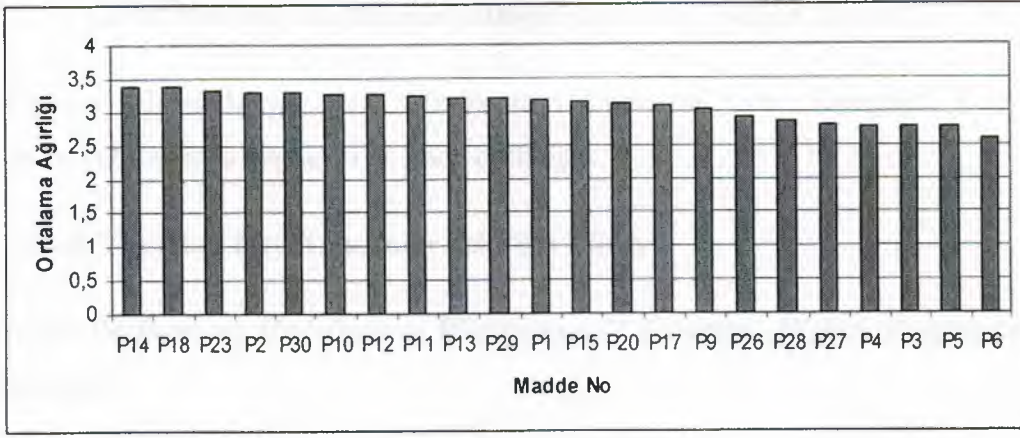
Grafik 3: “Her zaman” ortalama ağırlığında olan maddeler

Öğretmen ve yöneticilerin anket yolu ile elde edilen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara göre toplam 40 maddeden 13’ünün “her zaman” aralığında olduğu görülmektedir. Ortadan çok ortalama aralığında bir diğer ifade ile ortalama ağırlığı 3.40 - 4.19 ve yüzde aralığı % 68.01 - % 84 olan maddeler aşağıda verilmiştir.



Grafik 4: “Ortadan çok” ortalama ağırlığında olan maddeler

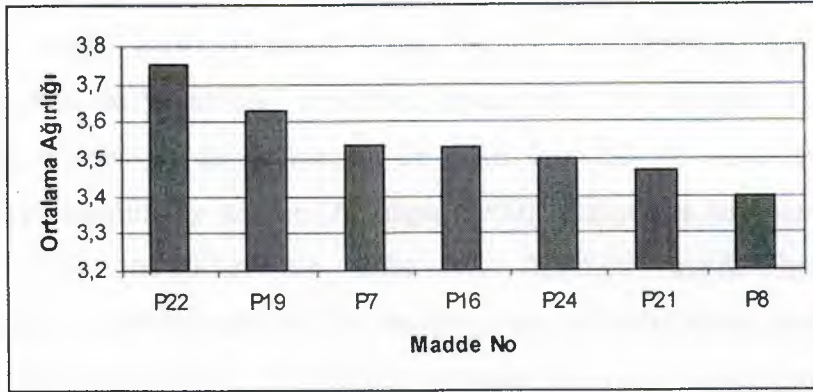
Araştırmada uygulanan “performans yönetimi” ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerine yönelik yapılan değerlendirmede ortalama ağırlığı madde bazında ele alınmıştır. Performans Yönetimi açısından araştırma incelendiği zaman 2.60 - 3.39 ağırlığında ve % 52.01 - % 68 aralığında yani “orta sıklık” aralığında düşen performans yönetimi maddeleri grafik 5’de verilmiştir.



Grafik 5: “Orta sıklıkta” ortalama ağırlığında olan maddeler

Orta sıklıkta yapılan tercihlere bakıldığında araştırmada toplam 30 madde üzerinden yapılan Performans Yönetim ölçeğinde toplam 7 maddenin bu aralıkta tercih edildiği görülmektedir.

Performans yönetimi açısından araştırma incelendiği zaman 3.40 - 4.19 ağırlığında ve % 68.01 - % 84 yani “ortadan çok” aralığında düşünülen performans yönetimi maddeleri Grafik 6’da verilmiştir.



Grafik 6: “Ortadan çok ” ortalama ağırlığında olan maddeler

Ortadan çok tercih edilen maddelere bakıldığında 7 maddenin bu aralıkta yer aldığı görülmektedir. Ölçekte diğer aralıklarda madde ortalamaları çıkmamıştır.

3- Genel Bakışta Araştırmanın Boyut Bazında Etkililik Düzeyi

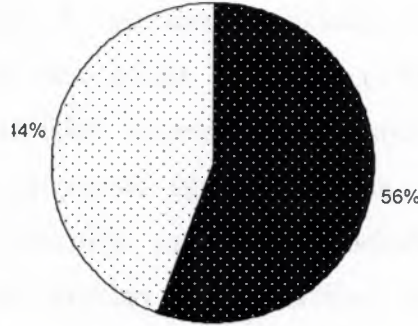
Yapılan çalışmada yer alan “Performans Yönetimi” ve “Duygusal Zeka” ölçekleri boyut bazında ele alınarak ifade edilmiştir.

Performans Yönetimi Boyut Bazında Etkililik Düzeyi

1. “Bireysel Performans Hedeflerinin Planlanması” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Performans yönetim sistemi içinde okulların amaçları doğrultusunda bireysel ve örgütsel yapısına ilişkin bir planlama sürecinin yapılandırılmasına gereksinim vardır (Boyacı, 2003). Performans yönetim sistemi aslında planlama basamağı ile başlar. Planlama, öncelikle gerçekleştirilmesi istenen performans hedeflerinin belirlenmesi, bu hedefler çerçevesinde iş tanımları, işi oluşturan eylemler, işlemler, yetkiler, sorumluluklar, işin diğer işlerle olan ilişkileri ve işi yapmak için işgörende bulunması gereken niteliklerin belirlenmesi ve performans göstergelerine ilişkin veri yapısının oluşturulmasına ilişkin önceliklerin belirlenmesini kapsayan bir süreçtir. Performans yönetim sisteminin planlaması gereken en önemli basamaklarından olan hedef belirleme sistemi okullar için de önemli bir yer tutmaktadır. Performans değerlendirme, örgüt personelinin, davranış ve iş ile ilgili çıktılarının hem değerlendirilip hem de yönetildiği kesintisiz devam eden bir süreçtir. Performans değerlendirme, bir kişinin ya da grubun iş ile ilgili kuvvetli ve zayıf taraflarının belirlenmesi için önemli bir araçtır (Alpargu, 1999). Çalışanlar kendilerinden ne beklediğini bilip anladıkları ve daha da önemlisi kendi hedeflerinin oluşturulmasında rol aldıklarında işlerini sahiplenecek ve hedeflerine ulaşmak için ellerinden geleni yapacaklardır. Performans yönetim sisteminin temel prensibi de budur. Bu bağlamda performans yönetim ölçeğinde uygulanan çalışmanın bir boyutu da performans hedefleri ile ilgilidir. Konu ile ilgili olarak öğretmenin performansı örgüt hedeflerine göre değerlendirilme derecesi, okul yöneticisi öğretmenin performansına ilişkin hedef belirlemede öğretmenin de görüşünü alma sıklığı, gerçekleştirilmesi gereken performans hedefleri ile ilgili olarak yöneticiler ve öğretmenler arasındaki uzlaşma derecesi, okul yöneticisinin ve öğretmenin yerine getirmesi gereken performans hedefleri konusunda öğretmenin niteliklerini dikkate alma sıklığı ve okul yöneticilerinin yasa ve yönetmelikler çerçevesinde düzenli olarak

öğretmenin performans hedeflerinin planlanması performans yönetiminde “Bireysel Performans Hedeflerinin Planlanması” boyutu olarak ele alınmıştır. “Bireysel Performans Hedeflerinin Planlanması” boyutunun okullarda uygulanma seviyesine verilen “Ortasıklıkta” yanıtlar %55,6 aralığındadır ve ortalama ağırlığının da 2.78 olduğu belirlenmiştir (Grafik 7).

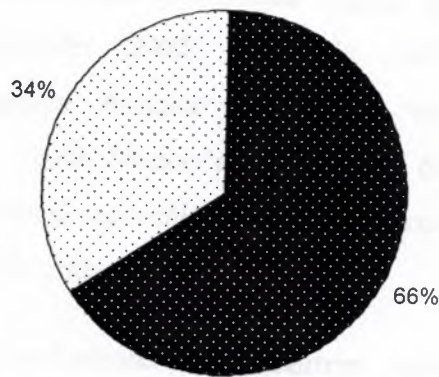


Grafik 7 : “Bireysel Performans Hedeflerinin Planlanması” boyutu etkililik düzeyi

Oysa yapılan birçok araştırmada ve literatürde hedef koymanın ve özellikle ulaşılabilir hedefler koymanın önemi vurgulamaktadırlar (Cummings-Worley 1997; Palmer, 1993). Buna ek olarak bu hedeflerin okula hatta kişiye göre belirlenmesinin etkililiği vurgulanmaktadır. Bostancı'nın (2004) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin bu boyuta yönelik görüşleri $X=4,13$ ve yöneticilerin ise $X=4.16$ “ortadan çok” ve ortalama ağırlığı da 3.40- 4.19 aralığında olmuştur. Yapılan araştırmada “Bireysel Performans Hedeflerinin Planlanması” boyutuna ilişkin öğretmenlerin okullarında uygulanmasını kabul etme düzeyine ilişkin ortalamalarına bakıldığı zaman Bostancı'nın çalışmasındaki değerlere göre öğretmenlerin daha yüksek kabul düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin performans hedeflerinin bir başka deyişle kriterlerinin belirlenmesi öğretmen performansında önemli yer tutmakta ve zorunlu olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Chadbourne ve Hogan, 1999; Grootenboer, 2003). Boyacı'nın (2003) yapmış olduğu araştırmada ise ilköğretim müfettiş ve yöneticilerinin yaklaşık %60'nın bu boyuta ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Yaptığımız araştırma sonuçlarına göre performans yönetimi planlamasına ilişkin görüşlerin paralellik göstermediği görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin okullarıyla bütünleşmelerinden ve okullarında bu tür uygulamaların yokluğunu başarısızlık olarak gördüklerinden kaynaklanabilir (Bostancı, 2003).

2. “Raporlama İşlemine İlişkin Görüşler” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Performans yönetim sistemi içinde neyin değerlendirileceği ve ölçüt tanımlanması gerekir. Değerlendiricilerin ve değerlendirme yönteminin seçimi değerlendirme bilgilerinin kullanım alanları sistemin genel özelliklerini belirler. Geçerli bir performans değerlendirmesi, önemli iş ödevlerinin tanımlandığı kapsamlı bir iş analizinden oluşur. İş görenlerin ölçüldüğü bir performans ögesi olan performans ölçütleri daha sonra gelişir. Williams’a (1998) göre ölçüt aynı zamanda işgörenlerin ulaşmak istedikleri hiyerarşik sıralamaya dönük olarak performans beklentileridir. Yapılan çalışmada; öğretmenler için, yasa ve yönetmeliklerdeki performans hedeflerinin yeterliliği, yasa ve yönetmeliklerdeki performans hedefleri okulda öğretmenlerin yer aldıkları tüm etkinlikleri karşılama derscesi, müfettiş gözlem raporundaki öğretmenin iş performansına ilişkin ölçütlerin yeterliliği, müfettiş gözlem raporundaki ölçütlerin tümü iş performansına ilişkili olup olmadığı, müfettiş gözlem raporundaki öğretmenin iş performansına ilişkin ölçütlerin tümünün ölçülebilirliği ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın örgüt kültürü bireysel performansa önem verme derecesi ile ilgili ele alınan “Raporlama İşlemine İlişkin Görüşler” boyutunun okullarda uygulanma seviyesine verilen “Ortasıklıkta” yanıtların % 66 aralığında ve ortalama ağırlığının da 3,30 olduğu belirlenmiştir (Grafik 8).



Grafik 8: “Raporlama İşlemine İlişkin Görüşler” boyutu etkililik düzeyi

Bostancı'nın (2004) resmi okullarda bulunan 379 öğretmen üzerinde yapmış olduğu araştırmada bu boyuta ilişkin $X=2,71$ değeri bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma ile paralellik göstermektedir.

3. “Performans Değerlendirmesi ” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

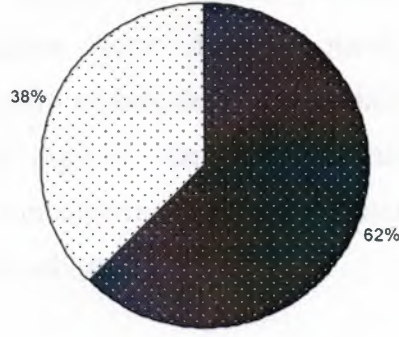
Performans değerlendirilmesinde her zaman yanılabilir payları olduğu bilinmektedir. Bu nedenle performansın yakından izlenmesi ve/veya denetlenmesi iş görenlerde olumsuz duygular oluşturmaktadır. Bu nedenle değerlendirme süresince, performans değerlendirmenin amacının işgörenin gelişimi olması ve bunun iş görene anlatılmasının, iş görenlere performans gelişimleri için değerlendirme sonucunda geribildirim sunulmasının, başarısız işgörenlerin hemen gelişim sürecine alınmasının, değerlendirme sürecine işgörenin katılımının sağlanmasının değerlendirme boyutunun başarısını arttırabileceği gibi iş görenin performansına da olumlu katkıları olacaktır. Hedef belirleme çalışması, iş görenin istenilen performansa ulaşmasını, performans değerlendirme iş görenin hedefe ulaşma derecesini ve ödül sistemi ise işgörenin istenen sonuçlara ulaşmasını ödüllendirerek yüksek performansın tekrarlanmasını sağlamaktadır (Bostancı, 2004). Performans yönetiminin son aşaması olarak da bilinen bu boyutta işgörenlerin yüksek performans düzeyine bağlı ödemeye ve ödüllendirmeye, düşük performanslı iş görenlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için performansını nasıl geliştireceğine karar verilmektedir.

Performans yönetiminde değerlendirme sonuçlarının kullanılmasındaki temel amaç, işgörenleri ödüllendirme konusunda örgüte bilgi sağlamak ve işgörenin geliştirilmesidir (Tomlinson, 2000). Coşkun'a (2006) göre örgütlerde düşük performansın nedenlerinin başında motivasyon ve ödüllendirme yetersizliği gelmektedir. Buna ek olarak Marşap'a (2000) göre özellikle yüksek performanslı kişilerin ödüllendirilmemesi, işgörenlerde düşük performansın yanında değerlendirme sistemine karşı direnci de ortaya çıkarabilmektedir.

Bunun yanında performans değerlendirme sonuçlarına göre, işgörenlerde kariyer gelişimi ve ilerleme fırsatları sağlama da, işgörenleri etkili bir şekilde motive edebilmektedir (Armstrong, 1996). İngiltere'de birçok okulda uygulanmakta olan performans yönetimi özellikle bireysel öğretmen performansının gelişimi ve performansa bağlı ödeme üzerine odaklanmış ve öğretmenlerin çok motive oldukları

bunun da performanslarına etki ettiği görülmüştür (Haynes ve diğerleri, 2003). Barutcugil'e (2002) göre de Türkiye'de öğretmenler parasal ödüllendirmeden çok içsel nitelikli ödüllendirmeden doyum almaktadırlar. Özellikle işgörenin ilerlemesi ve terfi alması ile performans sonuçları ilişkilendirildiği zaman işgörenin örgüte bağlılığı da artmaktadır. Gutteridge'e (1986) göre de bu, işgörenlerin mesleğinde ilerleme yükselme isteklerinin bireysel amaçlarının başında gelmektedir. Performans yönetiminin bu boyutu ile ilgili olarak araştırmanın değerlendirme boyutu kapsamında öğretmenlerin;

Yüksek performansının değerlendirme sistemi tarafından hemen farkedilmesi, gösterilen performansa ilişkin düzenli olarak geribildirim verilmesi, öğretmenlerin düşük performansının değerlendirme sistemi tarafından hemen farkedilmesi, hedeflenen performansı gösteremeyenlere ilişkin yaptırımların yeterliliği, düşük performansı değerlendiren yöneticilerin objektifliği, düşük performansa ilişkin yaptırımların değişen koşullara göre düzenli olarak güncellenmesi, yüksek performansa ilişkin ödüllendirme ölçütlerinin yeterliliği, yüksek performansı değerlendiren yöneticilerin objektifliği, yüksek performansa ilişkin ödüllendirme ölçütlerinin değişen koşullara göre düzenli olarak güncellenmesi, yüksek performansın yöneticilerce para ve belgelerle ödüllendirilmesi ve yüksek performansın yöneticilerce teşekkür, takdir, övgü vb. olarak ödüllendirilmesine ilişkin okullarda uygulanma sıklığı ile ilgili öğretmen görüşleri "Performans Değerlendirmesi" boyutu kapsamında ele alınarak okullarda uygulanma seviyesi araştırılmıştır. Bu boyutun okullarda uygulanma seviyesine verilen "ortasıklıkta" yanıtların % 62,3 aralığında ve ortalama ağırlığının da 3,11 olduğu belirlenmiştir (Grafik 9).



Grafik 9: ‘‘Performans Değerlendirmesi’’ boyutu etkililik düzeyi

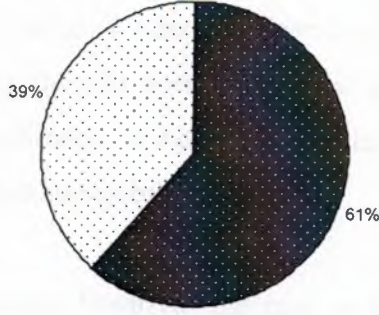
Boyacı'nın (2003) yaptığı araştırmada ise bu boyuta ilişkin müfettişlerin yaklaşık üçte biri (% 38) konuya ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Alan yazında da işgören değerlendirilmesine güvenin hatta işgörenlerin iş performansında örgüt içi adaleti fark etmelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Edwards ve Ewende, 1996; Bostancı, 2004). Boyacı'nın (2004) yapmış olduğu araştırmada ise yöneticilerin %44,6'sı bu boyuta ilişkin okullarında uygulanmasına yönelik “katılmıyorum” yanıtını vermiş genelde ise %53.5'i olumsuz görüş belirtmiştir.

4. Ödül ve Ceza

Performans yönetim sisteminin üzerine kurduğu temel ilkelerden biri de yüksek performansı ödüllendirmek, düşük performansı geliştirmek, örgütün hedeflerine zarar veren performansı ise ödüllerden mahrum bırakarak cezalandırmaktır (Boyacı, 2003). Bu bağlamda ele alınan Boyacı'nın (2003) araştırmasına göre “Ödül ve Ceza” boyutuna ilişkin yöneticilerin sadece %33.4'ü olumlu görüş belirtmiştir. Kirkwood ise (2000) ödül temelli olmayan okul gelişim yaklaşımlarında, öğretmenlerin gelişime gerek duymadıklarını bu yüzden gelecekte çok geriye doğru giden düşük performanslı okulların artacağını belirtmektedir. Bu bağlamda elde ettiğimiz araştırma sonucunun olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada performansı değerlendirmesinin ardından ödül ve ceza boyutu; hedeflenen performansı gösteremeyenlere ilişkin yaptırımların yeterliliği, düşük performansı değerlendiren yöneticilerin objektifliği, düşük performansa ilişkin yaptırımların değişen koşullara göre düzenli olarak güncellenmesi, yüksek performansa ilişkin ödüllendirme ölçütlerinin yeterliliği, yüksek performansı

değerlendiren yöneticilerin objektifliği, yüksek performansa ilişkin ödüllendirme ölçütlerinin değişen koşullara göre düzenli olarak güncellenmesi, yüksek performansın yöneticilerce para ve belgelerle ödüllendirilmesi, yüksek performans yöneticilerce teşekkür, takdir, övgü vb. olarak ödüllendirilmesi ve Milli Eğitim örgüt kültürünün bireysel performansa önem vermesi davranışlarının okullarda uygulanma sıklığına yönelik maddelerden oluşmaktadır.



Grafik 10: “Ödül ve Ceza” boyutu etkililik düzeyi

Performans yönetiminin ödül ve ceza boyutunun okullarda uygulanma sıklığı ile ilgili alınan öğretmen görüşlerine baktığımız zaman, okullarda uygulanma seviyesine verilen “Ortasıklıkta” yanıtların % 61,7 aralığında ve ortalama ağırlığının da 3,41 olduğu belirlenmiştir (Grafik 10).

4. “Bireysel Performans Örgüt Kültürü İlişkisi” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

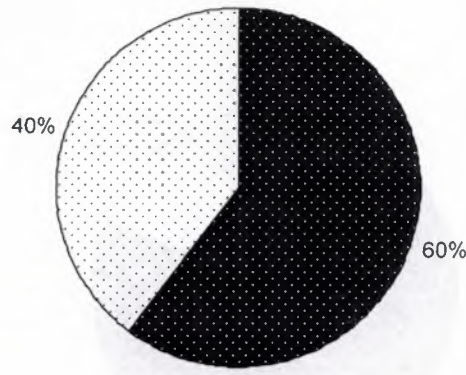
Başarılı bir performans yönetimi için okullarda bir örgüt kültürü için gelişmeye ve yenileşmeye elverişli bir kültür düzeyinin oluşması gerekir (Hume, 1995). Öğrenmeye hazır üretken bir iş gücünün bulunması, işgörenleri geliştirme uygulamalarına yer verilmesi ve bu uygulamaların öğretmenler tarafından da bilinmesi gerekir. Bostancı'nın (2004) aktarımı ile Performans Yönetimi raporuna göre iş görenlerin ne kadar performans göstereceği, kendi kişisel amaç ve yeteneklerine bağlı olsa da gelişime uygun koşulların oluşturulması çok önemlidir. Çünkü çalışma ortamı işgörenleri cesaretlendirmektedir. Örgütte devamlı öğrenme fırsatları yaratmak ve iletişim, işbirliği ve grup çalışması öğrenimini desteklemek için bilgiyi elde etmek ve paylaşmak için sistemler kurmak gereklidir. Çünkü temel amaç başarı kültürünü oluşturmaktır (Mwita, 2000; Marsick ve Watkins, 1997).

Örgüt kültürü içinde motivasyonun bir çok tanımı yapılmıştır. Motivasyon, kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları şeklinde tanımlanabilmektedir. Bir başka deyişle motivasyon, örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarının tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı oluşturarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir. İşinde psikolojik güven ve anlamlılık bulan çalışanlar, en iyi performansı göstermek üzere motive olurlar (Yüksel, 2006).

Dökmen (1996) ise, duygu-düşünce ve davranış üçlüsünü birlikte değerlendirir. İnsanın duygulara iki kez ihtiyacı vardır; Birincisi bir motivasyon kaynağı olarak günlük yaşamını sürdürebilmek; ikincisi ise varoluş düzeyini yükseltebilmek ve kaliteli yaşam standartlarına kavuşabilmektir.

Bir örgütte çalışan insanların başarıya ulaşması için öncelikle kendilerini işlerine adanmaları gerekmektedir. Kendilerini işlerine adanmaları ise yaptıkları işten memnun olmaları, çalıştıkları ortamda istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması ile sağlanabilir (Öztekin, 2006).

Performans yönetimi örgüt kültürü ilişkisi boyutu, öğretmenlerin düşük performansının örgüt kültürü içinde diğer öğretmenlerden olumsuz tepkiler alması, öğretmenlerin yüksek performansının örgüt kültürü içinde hemen fark edilmesi, öğretmenlerin yüksek performansının örgüt kültürü içinde diğer öğretmenlerden olumlu tepkiler alması, yöneticilerin öğretmenleri yüksek performans göstermeleri için sürekli olarak motive etmesi, performans düşüklüğüne neden olabilecek güdüleme eksikliğinin yöneticiler tarafından hemen farkedilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinden oluşmaktadır.



Grafik 11: “Performans yönetimi örgüt kültürü ilişkisi” boyutu etkililik düzeyi

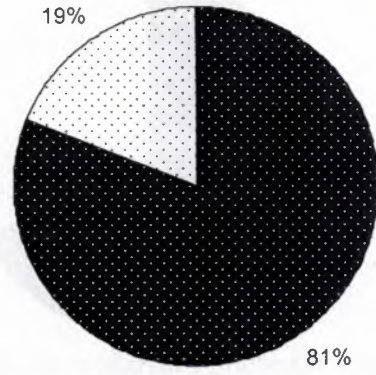
Performans yönetimi örgüt kültürü ilişkisi boyutunun okullarda uygulanma sıklığı ile ilgili alınan öğretmen görüşlerine baktığımız zaman, okullarda uygulanma seviyesine verilen “Ortasıklıkta” yanıtların % 60,2 aralığında olduğu ve ortalama ağırlığının da 3,36 olduğu belirlenmiştir. Boyacı’nın (2003) araştırmasında yönetici ve müfettişler öğretmenlerin düşük performansının örgüt kültürü içinde farkedilmediği ancak yüksek performansın farkedildiği yönünde görüş belirtmişlerdir (Grafik 11).

Duygusal Zeka Boyut Bazında Etkililik Düzeyi

1. “Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Duygusal zeka kavramı yöneticilerin, gerek örgüt içerisinde gerekse müşteri beklentilerini yerine getirebilmede, performans kriteri olarak ele alınmaktadır. Yöneticilerin gerginliği, çevresel etmenlerden etkilenmesi, duygusal algılama performansları ve müşteriye karşı duyarlılığı bu açıdan önem arz etmektedir (Arıcıoğlu, 2002).

Duygularının farkında olma, duygularını tanıyıp onları tanımlayabilmeyi, düşünceler, duygular ve tepkiler arasındaki bağlantıları sezebilmeyi, bir karara duyguların mı yoksa düşüncenin mi sebep olduğunu bilmeyi içermektedir (Goleman, 2000; Öztekin, 2006).

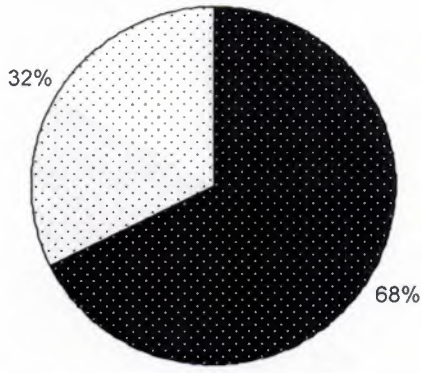


Grafik 12: “Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması” boyutu etkililik düzeyi

Araştırmaya katılan deneklere yöneltilen duygusal zekanın en önemli boyutlarının başında gelen kişinin kendi duygularının farkında olması ile ilgili kişilerin kendi doğrularını yapıcı bir şekilde belirtmesi, olay ve kişiler karşısında duygularının ne olduğunu kolayca değerlendirebilmesi, çoğu kişinin duygularını onunla paylaşmaktan çekinmemesi, kişilerin onunla vakit geçirmekten hoşlanması, en hassas konularda bile hissettiği duyguları kendine rahatça itiraf edebilmesi ve bir olaya tepki verdiğinde, neden o şekilde davrandığının farkında olması kapsamında ele alınmıştır. Yapılan çalışmada okullarda uygulanma seviyesine verilen “ortadan çok” yanıtların % 81 aralığında ve ortalama ağırlığının da 4,05 olduğu belirlenmiştir (Grafik 12).

2. “Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Duygularını kontrol edebilme yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler (Goleman, 2002). Kendine hakim bir yönetici, gergin bir ortamda hislerini ve sıkıntı verici duygularını iyi idare ederek, davranışlarını ve kullandığı kelimeleri özenle seçerek dile getirir. Sakin bir tarza sahip yöneticinin altında çalışan insanlarda, bu olumlu görünümünden kendilerine ders çıkarabilmektedirler (Goleman, 2000).

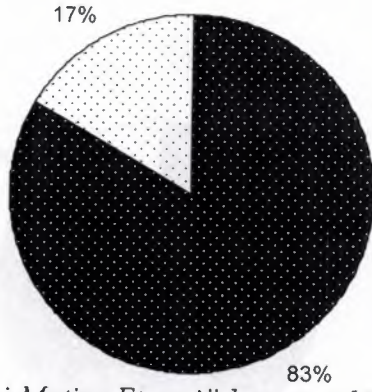


Grafik 13: “Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi” boyutu etkililik düzeyi

Bu bağlamda ele alınan ikinci boyut için öğretmenlerin, kendi kendisine gülebilme becerisi, patlayan olaylara ve kişilere karşı sakince cevap verebilmesi, yeni bir bilgiyle karşılaştığında kendi bakış açısını değiştirmeye istekliliği ve krizleri büyüme için fırsata dönüştürebilmesi, davranışlarını gösterme sıklıkları araştırmaya dahil edilmiştir. Duyguları yönetebilme boyutu ile ilgili öğretmenlerin “ortasıklıkta” yanıtlarının % 67,8 aralığında olduğu belirlenmiştir ve ortalama ağırlığının da 3.39 olduğu tespit edilmiştir (Grafik, 13).

3. “Kişinin Kendini Motive Etmesi” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Salovey ve Mayer (1990) özverili çalışma için motivasyon ve sosyal başarı için empati gerekliliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Çakar (2002) bu boyutu “kişinin bütün başarısızlıklar, hayal kırıklığı ve zorluklara rağmen yılmaması” olarak tanımlamaktadır. Öztekin (2006) ise insanların mümkün olan en iyi performansı sergilemeleri için yaptıkları işi sevmelerini ve bu işi yapmaktan haz almalarını ve bunun için kişisel motivasyona sahip olmalarını şart olarak görmektedir.

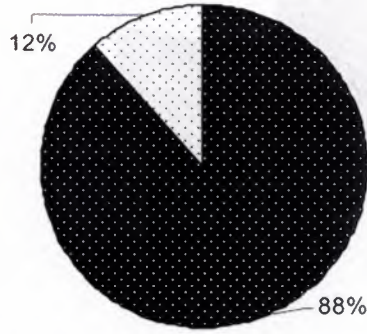


Grafik 14: “Kişinin Kendini Motive Etmesi” boyutu etkililik düzeyi

Öğretmenlere uygulanan ölçek soruları sevdiği kişilerle olan ilişkilerini nasıl geliştirebileceğini düşünmesi, işler iyi gitmese de kolay kolay yılmaması, amacının ne olduğunu unutmaması, engellere rağmen bir hedefte kararlı kalması, kendi aleyhine olsa da doğruyu söylemesi, iyi halin (vücut, akıl ve ruh olarak) farklı yönlerini dengeleyebilme davranışlarını kapsamaktadır. Duyguları yönetebilme boyutu ile ilgili öğretmenlerin “Ortadan çok ” yanıtlarının % 83 aralığında olduğu bulunmuştur ve ortalama ağırlığı da 4,16 olarak tespit edilmiştir (Grafik 14).

4. Empati ve Değişime Ayak Uydurma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Empati, “başkalarının duygularını anlayıp, olayları onların bakış açısından görebilmeyi ve insanların farklı düşüncelerine saygı göstermeyi” içermektedir. Bu nedenle insan ilişkilerinin temeli empatik düşünmeye dayanmaktadır. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğuna, ne istediğini gösteren sinyallere karşı daha duyarlıdır (Yüksel, 2006). Dökmen’e (1987) göre de iş dünyasında, empati yapabilme yeteneği kişilere büyük avantaj kazandırmaktadır. Özbilinç empati yeteneğinin altyapısını oluşturmaktadır çünkü bir kişinin kendi duygularının farkında olması, başkalarının duygularının farkında olmasını kolaylaştırmaktadır.



Grafik 15: “Empati ve Değişime Ayak Uydurma” boyutu etkililik düzeyi

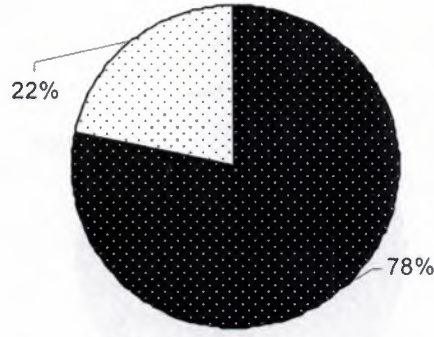
Bu doğrultuda ele alınan bu boyutta değişim ve yeniden yapılanma taraftarı olma, öğrenmeye istekliliği, bir kişinin diğer bir kişi tarafından ezildiğini görmekten çok rahatsız olması ve biriyle alay edildiğinde, bundan rahatsız olması davranışlarını gösterme sıklıklarına bakılmış ve bu boyut ile ilgili öğretmenlerin “her zaman ” cevabının % 88 aralığında ve ortalama ağırlığının da 4.41 olduğu belirlenmiştir (Grafik 15). Duygusal zeka ile ilgili ölçeğin bu boyutu öğretmenler tarafından her zaman bu davranışı gösterdikleri yönünde olumlu bulunmuştur.

5. “Sosyal Beceriler” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Goleman (1998)’a göre sosyal beceriler, kişinin başkalarının duygularını idare edebilmesi için gereken etkileme, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik ve değişim katalizörlüğü yeterlilikleri üzerine kuruludur.

Bir başka ifadeyle sosyal beceri, kişinin diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve iyi ilişkiler kurabilme yeteneğidir.

Acar (2001) sosyal beceriyi kişinin duygularından etkin ve verimli düşünmeyi sağlamak için faydalanması, olaylara empatik olarak yaklaşabilmesi, bireyler arası iyi ilişkiler kurabilmesi, sorumluluk sahibi olabilmesi, başkalarını etkilemesi, iletişim kurmadaki üstünlüğü, liderlik yeteneği, işbirliğinde bulunma, dayanışma sağlama ve takım olarak çalışma konusundaki yetenekleri, duygusal açıdan sahip oldukları, oluşturduğu güven ortamı, hoşnutsuzluklarını yapıcı olarak eyleme dönüştürmesi, esneklik ve yenilenmeye sahip olması olarak açıklamaktadır.

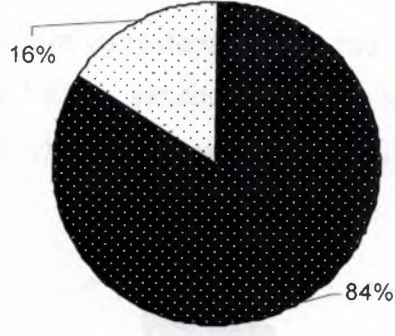


Grafik 16: “Sosyal Beceriler” boyutun etkililik düzeyi

Bu boyut ile ilgili olarak öğretmenlerin hedeflere ulaşmada diğerleriyle etkili bir şekilde çalışması, okul arkadaşlarının gelişmesiyle ilgilenmesi, takım ruhu oluşturabilmesi, eleştiriyi kabul eder ve eleştiriden ders çıkarabilmesi davranışlarını içermektedir. Sosyal beceriler boyutunda öğretmenlerin bu davranışları gösterme sıklıklarına baktığımız zaman öğretmenlerin “ortadan çok” cevabının % 78,4 aralığında ve ortalama ağırlığının da 3.92 olarak bu davranışı gösterdikleri belirlenmiştir (Grafik 16).

6. “Başkalarının Gelişimlerine Katkıda Bulunma” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Duygusal zekanın unsurlarına baktığımız zaman kişisel yeterliliklerin yanında sosyal yeterlilikler de yer almaktadır. Sosyal yetenek unsurları sosyal bilinç ve sosyal yeteneklerden oluşmaktadır. Sosyal bilinç unsurları içinde yer alan “diğerlerinin gelişimlerine katkıda bulunma” araştırmamızda duygusal zekanın alt boyutlarından biri olarak ele alınmıştır. Sosyal bilinç başkalarının gelişimlerine katkıda bulunmanın yanısıra empati yeteneği, hizmet yönelimli olma, farklılıkları yönetmek ve politik bilinci de içermektedir. Acar’a (2001) göre sosyal bilinç kişisel yeterliliklerin var olmasıyla ortaya çıkmaktadır.



Grafik 17: “Başkalarının Gelişimlerine Katkıda Bulunma” boyutu etkililik düzeyi

Başkalarına yardım etmek, paylaşmak, işbirliği yapmak, işlerin yapılışında gönüllü olmak, başkalarının başarısını ve gelişimini ortaya çıkaran ve besleyen olumlu sosyal davranışlardır. Günümüz rekabet ortamında ve eğitim sisteminde grup aktivitelerine ve işbirliği öğretme yaklaşımlarına önem verilmemesinin olumsuz izlerinin iş hayatında da kendisini gösterdiğini düşünecek olursak bu sosyal davranışın önemi daha da artmaktadır.

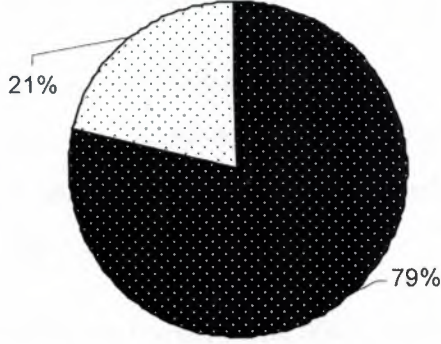
Bu boyut ile ilgili olarak kişinin problemleri olan insanlara yakınlık göstermesi, ihtiyacı olan kişilere yardım etmek için elinden geleni yapması, acı çeken insanları görmekten mutsuz olması, biri kırıldığında, o kişinin incindiğini hemen anlaması ve televizyonda acıklı bir olay izlediğinde ya da acıklı bir kitap okuduğunda duygulanması davranışlarını içermektedir.

“Başkalarının Gelişimlerine Katkıda Bulunma” boyutunda öğretmenlerin bu davranışları gösterme sıklıklarına baktığımız zaman öğretmenlerin “ortadan çok” cevabının % 83,8 aralığında ve ortalama ağırlığı da 4,19 olarak bu davranışı gösterdikleri belirlenmiştir (Grafik 17).

7. “Etki” (Benlik Bilinci) Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal yetenek unsurları sosyal bilinç ve sosyal yeteneklerden oluşmaktadır. Sosyal yetenek unsurları içinde yer alan “Etki” araştırmamızda duygusal zekanın alt boyutlarından biri olarak ele alınmıştır. Sosyal yeteneklerin başında ise insanlar üzerinde kişilerin yarattıkları etkinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında

iletişim, değişim katalizörlüğü, çatışma yönetimi, işbirliği-dayanışma ve takım yeteneklerini içermektedir. Duygusal zekanın bireyin kendi duygularını kontrol etme yeteneğine ek olarak başkalarının duygularını ve davranışlarını etkileme yeteneğini de içermektedir (Acar, 2001). “Etki” yetisine sahip olan kişiler ikna güçleri yüksek ve dinleyiciler karşısında çok iyi sunum yapabilme becerisine sahiptirler.



Grafik 18: “Etki” boyutu etkililik düzeyi

Etki boyutu ile ilgili olarak kişinin ilişkileri ve duygusal zararı onarmaya öncülük etmesi, insanlar üzerinde sakinleştirici bir etkisi olması, orta zeminde ortak bir görüş oluşturabilmesi, çoşku ve işe bağlılık aşılması, değişen durumlara ayak uydurması, telaşlı, sinirli, heyecanlı biri onunla konuşurken sabır ve hoşgörüyle dinlemesi ve olumlu bir atmosfer oluşturabilmesi davranışlarını içermektedir.

“Etki” boyutunda öğretmenlerin bu davranışları gösterme sıklıklarına baktığımız zaman öğretmenlerin “ortadan çok ” cevabının % 78,8 aralığında ve ortalama ağırlığı da 3.94 olarak bu davranışı gösterdikleri belirlenmiştir (Grafik 18).

Kişisel ve Örgütsel Değişkenlere Göre Bulgular ve Yorumlar

1. Cinsiyetlerine Göre;

Ho Öğretmenlerin duygusal zekaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

H₁ Öğretmenlerin duygusal zekaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

H₀ Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

H₁ Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet ve performans yönetimi –duygusal zeka iki grup faktöründen oluştuğu için bu değişkenlere göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre performans yönetimi ve duygusal zekaları arasında farklılık olup olmadığına bakmak için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 18: Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	p
Toplam	Erkek	90	91,37	19,87	251	,132	,815
Performans Yönetimi	Bayan	163	97,96	20,04			
Toplam	Erkek	90	158,47	22,50	249	2,50	,303
Duygusal Zeka	Bayan	163	158,83	19,75			

Kadın öğretmenlerin toplam duygusal zekalarına yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(249) = .303, p > 0,05$]. Bu bulgu öğretmenlerin duygusal zekaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular ışığında H₀ hipotezi kabul edilmektedir.

Tablo 18'deki ikinci grup değişkeni olarak bayan öğretmenlerin okuldaki performans yönetimine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(251) = 0,815, p < 0,05$]. Bayan öğretmenlerin performans yönetimine ilişkin tutumları ($x = 97,97$), erkek öğretmenlere ($x = 91,39$) göre daha olumludur. Ancak anlamlı bir fark bulunmadığından H₁ hipotezi kabul edilmektedir.

2. Kıdemlerine Göre;

Ho Öğretmenlerin duygusal zekaları meslekteki çalışma sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

H₁ Öğretmenlerin duygusal zekaları meslekteki çalışma sürelerine göre farklılık göstermektedir.

Ho Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri meslekteki çalışma sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

H₁ Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri meslekteki çalışma sürelerine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreleri ikiden fazla grup faktörüne sahip olduğu için bu değişkenlere göre öğretmenlerin duygusal zekaları ve performans yönetimi arasındaki farklılığa ANOVA testi ile bakılmıştır.

Tablo 19 : Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Toplam Performans Yönetimi	Gruplararası	7958,94	5	1591,78	4,147	,001	6-10yıl ve 26üstü
	Gruplariçi	94816,38	247	383,87			11-15yıl ve 26üstü
	Toplam	102775,32	252				
Toplam Duygusal Zeka	Gruplararası	2428,45	5	485,69	1,132	,344	
	Gruplariçi	105085,31	245	428,92			
	Toplam	107513,76	250				

Analiz sonuçlarında, öğretmenlerin kıdemlerine göre toplam duygusal zekaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(5-247) = 1,132, p > 0,05$]. Öğretmenlerin kıdemlerine göre toplam performans yönetimi ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t(5-245) = 4,147 p < 0,05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin performans yönetimi ölçek puanları mesleklerindeki çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu

bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 56 kişinin bulunduğu 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($x=100,71$), 38 kişinin bulunduğu 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($x=100,68$), 19 kişinin bulunduğu 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere ($x=81,05$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Tablo 19).

Başka bir ifadeyle yapılan anova analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre okullardaki performans yönetimi görüşleri değişmektedir $P<0,05$ tir. Dolayısıyla H_1 hipotezi bu maddeler bazında kabul edilmektedir. Bostancı'nın (2004) yapmış olduğu çalışmada kıdem yılları arttıkça öğretmenlerin "performans hedef belirleme" boyutunun okullarda uygulandığını kabul etme düşüncesine sahip olan öğretmen sayısının azaldığı (26 yaş ve yukarısı hariç) görülmektedir. 26 yaş ve yukarısındaki farkın ortaya çıkışı öğretmenlerin yaşlandıkça daha rahat, daha esnek ve mesleki gelişimlerini tamamlama noktasında olmalarına bağlanmıştır. Yaptığımız çalışmada da bu boyuta ilişkin bulgular bu görüş ile paralellik göstermektedir.

Duygusal zekaları ise kıdeme göre değişmemektedir ($P>0,05$). Dolayısıyla H_1 hipotezi reddedilmektedir.

3. Yaşa Göre;

H_0 Öğretmenlerin duygusal zekaları yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

H_1 Öğretmenlerin duygusal zekaları yaşlarına göre farklılık göstermektedir.

H_0 Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

H_1 Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri yaşlarına göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşları ikiden fazla grup faktörüne sahip olduğu için bu değişkenlere göre öğretmenlerin duygusal zekaları ve performans yönetimi arasındaki farklılığa ANOVA testi ile bakılmıştır.

Tablo 20: Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçeği
Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA (Tek Boyutlu Varyans Analizi)
Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	
Toplam Performans Yönetimi	Gruplararası	4244,974	6	707,496	1,766	107
	Gruplariçi	98530,354	246	400,530		
	Toplam	102775,328	252			
Toplam Duygusal Zeka	Gruplararası	3797,705	6	632,951	1,489	182
	Gruplariçi	103716,064	244	425,066		
	Toplam	107513,769	250			

Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşlarına göre okullardaki performans yönetimi görüşleri [$t(6-246) = 1.766, p > 0,05$] değişmektedir (Tablo 27). Dolayısıyla H_1 hipotezi reddedilmektedir. Öğretmenlerin toplam duygusal zeka puanlarının yaşlarına göre de değişmediği [$t(6-244) = 1.489, p > 0,05$]. görülmektedir. Dolayısıyla H_1 hipotezi reddedilmektedir.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin herhangi bir fark olmadığından ($p > 0,05$) dolayı yapılmasına gerek kalmamıştır.

4. Devlet ve özel okul'a göre;

H_0 Öğretmenlerin duygusal zekaları okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

H_1 Öğretmenlerin duygusal zekaları okul türüne göre farklılık göstermektedir.

H_0 Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

H_1 Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri okul türüne göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşları ikiden fazla grup faktörüne sahip olmadığı için bu değişkenlere göre öğretmenlerin duygusal zekaları ve performans yönetimi arasındaki farklılığa t- testi ile bakılmıştır.

Tablo 21: Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçek Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

	OKUL	N	X	S	Sd	t	p
Toplam Performans Yönetimi	Devlet okulu	166	99,50	19,71			
	Özel okul	87	88,22	19,09	251	4,365	,001
Toplam Duygusal Zeka	Devlet okulu	165	161,05	16,60		2,508	
	Özel okul	86	154,20	26,48	249		,013

Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul türüne göre, öğretmenlerin duygusal zekalarının devlet veya özel okul olmasına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır ($P<0,05$). Dolayısıyla H_1 hipotezi kabul edilmektedir (Tablo 21). Performans yönetimi ile ilgili de anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($P<0,01$). Dolayısıyla H_1 hipotezi kabul edilmektedir.

5. Öğrenim durumuna göre ;

H_0 Öğretmenlerin duygusal zekaları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H_1 Öğretmenlerin duygusal zekaları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir.

H_0 Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H_1 Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumları ikiden fazla grup faktörüne sahip olduğu için bu değişkenlere göre öğretmenlerin duygusal zekaları ve performans yönetimi arasındaki farklılığa ANOVA testi ile bakılmıştır.

Tablo 22 : Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA (Tek Boyutlu Varyans Analizi) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam Performans Yönetimi	Gruplararası	1310,635	2	655,31	1,615	,201
	Gruplariçi	101464,693	250	405,85		
	Toplam	102775,328	252			
Toplam Duygusal Zeka	Gruplararası	191,33	2	95,66	,221	,802
	Gruplariçi	107322,43	248	432,75		
	Toplam	107513,76	250			

Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre, okullardaki performans yönetimi görüşleri değişmemektedir. $P>0,05$ tir. Dolayısıyla H_0 hipotezi reddedilmektedir. Duygusal zekalarına bakıldığı zaman öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre de değişmediği görülmektedir. $P>0,05$ tir (Tablo 22). Dolayısıyla H_0 hipotezi bazında reddedilmektedir.

6. Öğretmenlerin branşına göre ;

H_0 Öğretmenlerin duygusal zekaları öğretmenlerin branşına göre farklılık göstermemektedir.

H_1 Öğretmenlerin duygusal zekaları öğretmenlerin branşına göre farklılık göstermektedir.

H_0 Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri öğretmenlerin branşına göre farklılık göstermemektedir.

H₁ Öğretmenlerin performans yönetimi ile ilgili görüşleri öğretmenlerin branşına göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin branşları ikiden fazla grup faktörüne sahip olduğu için bu değişkenlere göre öğretmenlerin duygusal zekaları ve performans yönetimi arasındaki farklılığa ANOVA testi ile bakılmıştır.

Tablo 23: Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Performans Yönetimi Ölçeği Puanlarının Branşlarına Göre ANOVA (Tek Boyutlu Varyans Analizi) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam Performans Yönetimi	Gruplararası	1377,690	5	275,538	,671	,646
	Gruplariçi	101397,638	247	410,517		
	Toplam	102775,328	252			
Toplam Duygusal Zeka	Gruplararası	3732,01	5	746,40	1,762	,121
	Gruplariçi	103781,75	245	423,59		
	Toplam	107513,76	250			

Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin branşlarına göre, okullardaki performans yönetimi görüşleri değişmemektedir ($P>0,05$). Dolayısıyla H₁ hipotezi reddedilmektedir. Duygusal zekalarına bakıldığı zaman öğretmenlerin branşlarına göre de değişmediği görülmektedir ($P>0,05$) (Tablo 23). Dolayısıyla H₁ hipotezi bazında reddedilmektedir.

Duygusal Zeka ile Performans Yönetimi Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Araştırmada iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla korelasyon katsayısına bakılmıştır. Pearson korelasyon katsayısına bakılırken iki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır.

Korelasyon katsayısının 1,00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1,00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması, ilişkinin olmadığını göstermektedir. Büyüköztürk (2007) korelasyon katsayısının mutlak değer olarak

0,70-1,00 arası olmasını yüksek, 0,70-0,30 arasında olmasını ise orta, 0,30-0,00 arasında olmasını ise düşük olarak tanımlamaktadır.

Bu amaçla duygusal zeka ile performans yönetimi ile ilgili öğretmenlerin ölçek puanları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bir başka ifadeyle değişkenlerin birinde gözlenen değişkenliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını belirlemek için korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

Performans yönetiminin; “Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olma Boyutu” ile ilişkisi

Ho Öğretmenlerin kendi duygularının farkında olması boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki yoktur.

H1 Öğretmenlerin kendi duygularının farkında olması boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki vardır.

Tablo 24: “Kendi Duygularının Farkında Olma Boyutu” İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon

	Toplam Performans Yönetimi	Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması
Toplam Performans Yönetimi	1	,108
	.	,087
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	,108	1
	,087	.

Tablo 24 incelendiği zaman, öğretmenlerin kendi duygularının farkında olması boyutu ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde bir ilişki görülmemiştir. $r = 0,108$ ve $P > 0,05$ olduğundan H1 hipotezi reddedilmektedir

Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi Boyutu ile İlişkisi

Ho Öğretmenlerin kendi duygularını yönetmesi boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki yoktur.

H1 Öğretmenlerin kendi duygularını yönetmesi boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki vardır.

Tablo 25: Kendi Duygularını Yönetmesi Boyutu ile Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon

	Toplam Performans yönetimi	Kendi Duygularını Yönetme
Toplam Performans Yönetimi	1	,023
	.	,712
Kendi Duygularını Yönetme	,023	1
	,712	.

Tablo 25'nin incelenmesinde öğretmenlerin kendi duygularını yönetmesi boyutu ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde bir ilişki görülmemiştir. $r = 0,23$ ve $P > 0,05$ olduğundan H1 hipotezi reddedilmektedir.

Kişinin Kendini Motive Etmesi Boyutu ile İlişkisi

Ho Öğretmenlerin kendini motive etmesi boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki yoktur.

H1 Öğretmenlerin kendini motive etmesi boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki vardır.

Tablo 26: Öğretmenlerin Kendini Motive Etmesi Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon

	Toplam Performans Yönetimi	Kişinin Kendini Motive Etmesi
Toplam Performans Yönetimi	1	,171(**) ,006
Kişinin Kendini Motive Etmesi	,172(**) ,006	1 .

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin kendi kendini motive etmesi boyutu ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r = 0,171$ ve $P < 0,01$). Buna göre kişilerin performans yönetimi algıları arttıkça kişinin kendi kendini motive etme puanlarının arttığı söylenebilir. Dolayısıyla $P < 0,01$ olduğundan H_1 hipotezi kabul edilmektedir.

Empati ve Değişime Ayak Uydurma Boyutu ile İlişkisi

H_0 Öğretmenlerin empati ve değişime ayak uydurma boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki yoktur.

H_1 Empati ve değişime ayak uydurma boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki vardır.

Tablo 27: Öğretmenlerin Empati ve Değişime Ayak Uydurma Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon

	Toplam Performans Yönetimi	Empati ve Değişime Ayak Uydurma
Toplam performans yönetimi	1	,207(**) ,001
Empati ve Değişime Ayak Uydurma	,207(**) ,001	1 .

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin empati ve değişime ayak uydurma boyutu ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde anlamlı bir

ilişki görülmektedir ($r = 0,207$ ve $P < 0,01$). Buna göre kişilerin performans yönetimi algıları arttıkça kişinin kendi kendini motive etme puanlarının arttığı söylenebilir. Dolayısıyla $P < 0,01$ olduğundan H_1 hipotezi kabul edilmektedir.

Sosyal Beceriler Boyutu ile ilişkisi

H_0 Sosyal Beceriler boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki yoktur.

H_1 Sosyal Beceriler boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki vardır.

Tablo 28: Sosyal Beceriler Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon

	Toplam Performans Yönetimi	Sosyal Beceriler
Toplam Performans Yönetimi	1	-,067
Sosyal Beceriler	-,067 ,290	,290 1

Tablo 28 incelendiğinde Sosyal Beceriler boyutu ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde bir ilişki görülmemiştir. $r = -0,67$ ve $P > 0,05$ olduğundan H_1 hipotezi reddedilmektedir.

Başkalarının Gelişimine Katkıda Bulunmak Boyutu ile ilişkisi

H_0 Başkalarının gelişimine katkıda bulunmak boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki yoktur.

H_1 Başkalarının gelişimine katkıda bulunmak boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki vardır.

Tablo 29: Başkalarının Gelişimine Katkıda Bulunmak Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon

	Toplam Performans Yönetimi	Başkalarının Gelişimine Katkıda Bulunmak
Toplam Performans Yönetimi	1	,120
Başkalarının Gelişimine Katkıda Bulunmak	,120	1
	,057	.

Tablo 29 incelendiğinde Başkalarının gelişimine katkıda bulunmak boyutu ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde bir ilişki görülmemiştir. $r = -0,120$ ve $P > 0,05$ olduğundan H_1 hipotezi reddedilmektedir

“Etki” Boyutu ile ilişkisi

H_0 Etki boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki yoktur.

H_1 Etki boyutu ile toplam performans yönetimi arasında bir ilişki vardır.

Tablo 30: “Etki” Boyutu İle Toplam Performans Yönetimi Arasındaki Korelasyon

	Toplam Performans yönetimi	Etki
Toplam Performans Yönetimi	1	,092
Etki	,092	1
	,143	.

Tablo 30 incelendiğinde Etki boyutu ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde bir ilişki görülmemiştir. $P > 0,05$ olduğundan H_1 hipotezi reddedilmektedir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Farklı Değişkenler ile Duygusal Zeka Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon İlişkisi ile İlgili Bulgular

Tablo 31 : Duygusal zeka ve değişkenler ilişkisi

	Duygusal Zeka Alt Boyutları						
	Toplam Duygusal Zeka	Kişinin Kendi Duygularının farkında olması	Kendi Duygularını Yönetme	Kişinin Kendini Motive Etmesi	Empati ve Değişime Ayak Uydurma	Sosyal Beceriler	Başkalarının gelişimine katkıda bulunma Etki
Cinsiyet							
Yaş	,146(*)			,125(*)	,169(**)	,192(**)	,124(*)
ÖMÇS	,132(*)			,148(*)	,141(*)	,185(**)	,188(**)
BOÇS				,128(*)			,164(**)
Branş							
Öğrenim Durumu							
Medeni Hali		-,154(*)			-,168(**)	-,199(**)	
Çocuk Sayısı						,129(*)	

Tablo 31’de görüldüğü üzere öğretmen ve yöneticilerin yaşları ile toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında ($P<0.05$) pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yaş değişkeninin duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları olan kendini motive etme ($P<0.05$) , empati ve değişime ayak uydurma ($P<0.01$), sosyal beceriler ($P<0.01$) , başkalarının gelişimine katkıda bulunmak ($P<0.01$) ve etki alt boyutları ($P<0.01$) arasında da pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.

Öğretmen ve yöneticilerin kıdemleri (Öğretmenlik Mesleğinde Çalışma Süresi-ÖMÇS) toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında da ($P<0.05$) pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğinde çalışma süresi değişkeninin duygusal zeka ölçeğinin kendini motive etmesi ($P<0.05$), empati ve değişime ayak uydurma ($P<0.05$), sosyal beceriler ($P<0.01$) ve etki alt boyutları ($P<0.01$) arasında da pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.

Öğretmen ve yöneticilerin evli veya bekar olma değişkenleri ile duygusal zeka ölçeğinin alt boyutu kendi duygularının farkında olması ($P<0.05$), empati ve değişime ayak uydurma ($P<0.01$) ve sosyal beceriler ($P<0.05$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bir başka ifadeyle evli olan kişilerin kendi duygularının farkında olma puanları arttıkça, empati ve sosyal beceri puanları azalmaktadır. Ancak evli olup çocuk sayısının artması ile öğretmenlerin sosyal

becerileri artmaktadır. Bu bulgu da bize çocuk sayısının artması ile kişilerin sosyal beceri puanlarının artmakta olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Yönetim süreçleri açısından bakıldığında bürokratik sistem ve mesleki otonomi yüzünden okul ortamlarının bazı sıkıntıları vardır. Okulların yapılarına ve büyüklüklerine göre yönetim birimleri olduğu için, bu birimler yönetim sorumluluklarına göre işlem görürler. Bu bağlamda okullardaki işleri denetlemek için değerlendirme, denetleme, gerçekleştirme ve ödüllendirme sistemlerini gözden geçirmeye ihtiyaç vardır (Cutler ve Waine, 2001; Fitzgerald, Youngs ve Grootenboer, 2003).

Darling-Hammond'a (1990) göre okullar hiyerarşik karar verme ve denetlemeyle yönetilebilecek devletin birimleridir. Kurallar ve uygulamalar politikaya göre şekillendirilip , değiştirilebilir, öğretmen ve müdürler de bu kuralları uygulayıp gerçekleştirecek olan anahtar personeldir. Bu bağlamda, öğretmen ve müdürlerin iş tecrübesi karar verme süreçlerinde kuralları uygulamada önemli bir yer oynar. Öğretmenin mesleki tecrübesi öğretmen olmanın ne demek olduğu ile ilgili gerekli ve anlamlı bilginin arttırılmasına bağlı olduğu için performansı, yönetim ve iş deneyimi kelimeleri öğretmen ve müdürlerin iş ortamlarında yansımaları iş görmelerini desteklemede büyük bir rol oynar. Buna bağlı olarak öğretim ve öğrenimin kalitesini yükseltmek için olumlu bir iş ortamı sağlamak adına performans yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır (Kagioglou, Cooper ve Aouad 2001; Randall, 2009). Performans yönetimi eğitimde kalite için öğretimin önemini ortaya çıkarır. Diğer bir deyişle, öğretmenler performansları değerlendirildiğinde mesleklerinde kendilerini geliştirme şansına sahiptirler (Down, Chadbourne ve Hogan 1999).

Performans yönetimi insan kaynakları açısından zorlayıcı bir konudur. Özellikle okullardaki iş görenlerin kaliteli öğretim ve öğrenimi gerçekleştirmeleri için performans yönetim sistemlerini tekrar gözden geçirmelerinde ve tekrar yapılandırmalarda önemlidir (Buchner, 2007; Down, Chadbourne ve Hogan, 1999; Rhodes ve Beneicke 2002).

Performans yönetimi neyin nasıl başarılacağıyla ilgili ortak bir çıkarım olduğu ve insanların başarısını arttırmaya yönelik bir süreç olduğu için politika ve stratejiyi belirleyen ve sistemin performansını yönetmeye yönelik bir denetim sistemidir (Kagioglou, Cooper ve Aouad 2001; Pretorius ve Ngwenya 2008; Storey, 2002). Aynı zamanda da performans yönetimi eğitim amaçlarını gerçekleştirmede bir yönetim sürecidir. Performans yönetimi performans yönetimi boyutları arasında köprü kurarak bireylerin ve takımların yapabileceklerini geliştirerek kurumlara başarı kazandırma sürecidir (Armstrong ve Baron 1998; Waal, Hafizi, Rahbar ve Rowshan 2010).

Performans yönetiminin 5 boyutunu düşündüğümüz zaman (bireysel performans hedeflerinin planlanması, gözlem raporlarının değerlendirilmesi, performans ölçümü, ödül-ceza ve bireysel performans ve örgüt kültürü ilişkisi) planlamada hedefleri tartışma ve öncelikleri koyma önemlidir. Gözlemlenmede de değerlendirme için gelişmeyi incelemek önemlidir. Bu bağlamda, değerlendirme sürecinde zorlu ve esnek performans yönetim sürecinde başarılar ele alınır (Cutler ve Waine 2001; Haynes, Wragg, Wragg ve Chamberlin 2003).

Eğitimde kaliteyi arttırmak için öğretmenlerin, öğrencilerin ve müdürlerin başarılarını arttırmakla beslenen ve hayat boyu süren bir süreçtir performans yönetimi. Okullarda performans yönetiminden bahsetmek eğitim alanında başarıyı arttırmak ve kaliteyi yakalamak için önemlidir (Barber 2000; Fitzgerald 2000). Bu bağlamda, okullarda performans yönetimi okul aktivitelerinde devamlılığı ve birliği sağlar (Silcock 2002).

Okullarda duygusal zekası yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır çünkü yanlış yargı, kötü kararlar, yanlış kişilerin işe alımları ve doğru kişilerin kaybı, çalışanların düşük motivasyonu, ekip çalışmasının eksikliği ve kişisel yönetimin zayıflığı; bunların hepsinin kaynağı duygulardır (Özgen, 2006). Yüksek eğitim kalitesinin, doğru yargının, zekice kararların, doğru kişilerin işe alınıp onları elde tutmanın, diğerlerinin motivasyonunun sağlanması, ekip çalışması ve kendi kendini yönetmenin de anahtarı duygulardır. İş hayatında gerçekleştirilen liderlik, motivasyon , grup çalışması, kurumsal iletişim gibi pek çok yönetsel ve örgütsel değer , gerçekleştirilen duygusal zeka uygulamaları ile arttığı istatistiksel değerlerle ortaya konmuştur. Bu araştırma ile de duygusal zekanın örgün eğitimin nitel boyutu açısından üzerinde durulması gereken bir değer olduğu ortaya çıkmaktadır.

Günümüz iş hayatında zihinsel kapasitesi yüksek, alan bilgisi ve becerisi üst düzeyde çalışanlardan bazen beklenen verim alınamamakta ve özellikle en parlak CV ye sahip kişilerin bazen kurum içinde en önemli sorunların da kaynağı oldukları görülebilmektedir (Özgen, 2006). Bu durumdan dolayı öğretmenlik mesleğine öğretmen adayı seçilirken duygusal zeka kavramı da en az alan bilgisi ve akademik başarı kadar dikkate alınması gereken bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bugün hizmet sektörü olarak gelişmiş bir ülke örneği olan Amerika'da başarılı okullar öğrencilerinin okuma, yazma, matematik gibi ana derslerdeki yeterlilikleri yanında bilim, tarih, yabancı dil ve sosyal alanlarda da iyi bir altyapıya sahip olmalarını beklerler (Brackett ve Katulak, 2004).

Nicel araştırma niteliği taşıyan bu araştırma KKTC ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin anket uygulamasına bağlı performans yönetim süreçlerinin değerlendirmesini ve performans yönetimi süreçlerine ilişkin algılarının yanında duygusal zekalarını belirleyebilmek amacı ile yapılmıştır. Bireylerin sadece duygusal zekalarının yanında okullarda başarının artırılması ve motivasyonun yükseltilmesi için performans yönetim sisteminin uygulanma düzeyi de büyük önem taşımaktadır. Öğretmen ve müdürlerin duygusal zekaları ve performans yönetiminin okullarda uygulanma düzeyleri algılarına göre betimlenmeye çalışılmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin duygusal zeka ve performans yönetimini ile ilgili araştırmaların sınırlı oluşu araştırmanın önemini arttırmıştır.

Günümüzde öğretmen ve müdürlerin duygusal zekalarının yanında performans yönetimi, kurum ve kuruluşların kaliteye ilerleme yolunda bünyelerinde barındırmaları gereken bir zorunluluk olarak önem kazanmaktadır. Sıklıkla işletme alanında bahsi geçen performans yönetiminin eğitim kurumlarında benimsenmiş olması yeni ve gerekli bir adımdır. Bu bağlamda, konu kapsamının alan yazısında eğitim kurumları adına sınırlı olması, yapılan araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda ilk olarak, araştırmada yer alan örneklemin özelliklerine baktığımız zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin

%68'inin enaz 6 yıl deneyime sahip, %77,9'unun evli, %35'inin erkek ve %70'i de 35 yaşından küçük kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmen ve müdürlerin performans yönetiminin okullarda uygulanma durumunu boyut bazında ele aldığımız zaman görüşlerinin “orta sıklıkta” olduğu görülmektedir. Duygusal zeka boyut bazında ise “kişinin kendi duygularını yönetme” boyutu hariç diğer boyutlarda “ortadan çok” aralığında olduğu görülmektedir.

Duygusal zekası yüksek erkekler, sosyal açıdan dengeli, dışa dönük, neşeli, korkaklığa veya derin düşünmeye yatkınlığı olmayan bireylerdir. Başkalarına bağlanma, sorumluluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çekmektedir. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Zengin ama kontrollü bir duygusal yaşamları vardır. Kendileriyle ve yaşadıkları sosyal dünyayla barışıktırlar.

Duygusal zekası yüksek kadınlar ise, aksine kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendine olumlu bakan, hayatta bir anlam bulan bireylerdir. Ayrıca, duygusal zekası yüksek erkekler gibi duygusal zekası yüksek kadınlar da dışa dönük, neşeli, duygularını uygun biçimde ifade edebilmektedirler. Sosyal tavırları, yeni bireylere kolayca ulaşmalarını sağlamaktadır. (Doğan 2007). Bu bilgiler ışığında hipotezler hazırlanırken bu konu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçlarına göre bayanların erkeklere göre duygusal zekalarının daha yüksek olduğu hipotezi oluşturulmuştur. Bayan öğretmenlerin toplam duygusal zekalarına yönelik algıları okul öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t(249) = .303, p > 0,05$]. Bu bulgu öğretmenlerin duygusal zekaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

İkinci grup değişkeni olarak öğretmenlerin okuldaki performans yönetimine yönelik algılarında ise cinsiyete göre de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(251) = .815, p < 0,05$].

Öğrenilebilir bir takım becerilerden oluşan EQ bireyin yaşı ilerledikçe gelişebilmektedir. İlerleyen yaşlarıyla birlikte kişilerin toplumsal ilişkileri ve çevrelerindeki olayları daha dengeli değerlendirmeye başladıkları, daha uyumlu, daha kontrollü ve daha etkili iletişim kurabildikleri belirtilmektedir (Cüceloğlu, 1998).

Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşlarına göre okullardaki performans yönetimi görüşleri [$t(6-246) = 1.766, p > 0,05$] ve toplam duygusal zeka puanlarının da yaşlarına göre değişmediği [$t(6-244) = 1.489, p > 0,05$] görülmektedir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda ikinci olarak, araştırmada yer alan örneklemin duygusal zekaları ve okullarda performans yönetimi ile ilgili görüşleri çalışma süresine, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu, branş, okul türü, medeni hali, çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olup olmadığına bakılmıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre toplam duygusal zekaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(5-247) = 1,132, p > 0,05$]. Öğretmenlerin kıdemlerine göre toplam performans yönetimi ölçek puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(5-245) = 4,148, p < 0,05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin performans yönetimi ölçek puanları mesleklerindeki çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 56 kişinin bulunduğu 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($x=100,71$), 38 kişinin bulunduğu 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($x=100,68$), 19 kişinin bulunduğu 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($x=81,05$) toplam performans yönetimine bakış açılarının daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Başka bir ifadeyle yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre okullardaki performans yönetimi görüşleri değişmektedir. $P < 0,05$ tir. Bostancı'nın (2004) yapmış olduğu çalışmada da kıdem yılları arttıkça 26 yıl ve yukarıdaki öğretmenlerin görüşlerinde farklar oluşmuş, bu da yaşlandıkça daha rahat, daha esnek ve mesleki gelişimlerini tamamlama noktasında olmalarına bağlamıştır. Yaptığımız çalışmada da bu boyuta ilişkin bulgular bu görüş ile paralellik göstermektedir.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farkın çıkmaması ancak 6-10 ve 11-15 yılları arasında göreceli olarak ortaya çıkan anlamlı fark öğretmenlerin toplam performans yönetimi ile kıdemleri arasında normal dağılım eğrisinin tam tersi olarak "U" şekline yakın bir dağılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre; duygusal zekaları [$F(2-248) = .221, p > 0,05$] ve performans yönetimi [$F(2-250) = 1.615, p > 0,05$] ile ilgili algılarının eğitim seviyeleri ile değişmediği görülmektedir ($P > 0,05$). Öğretmenlerin en az lisans mezunu olduğu düşünüldüğü zaman bu bulgunun yüksek lisans ve doktora gibi akademik derecelerin, öğretmenlerin duygusal zeka ve performans yönetimine yönelik anlam farkı oluşturacak bir değer katmadığını göstermektedir.

Yazılı literatürde sosyal bilinç kökenli öğretmenlerin duygusal zeka ve performans yönetimine yönelik algılarının fen bilim kökenli öğretmenlere oranla göreceli olarak daha yüksek olacağı bulgulanmakla beraber (Kuzgun, 2000) yapılan Anova analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin branşlarına göre duygusal zekaları [$F(5-245) = 1.76, p > 0,05$] ve performans yönetimi [$F(5-247) = .671, p > 0,05$] ile ilgili algılarının branşlarına göre değişmediği görülmektedir. Bu bulgu fen bilimleri veya sosyal bilimler kökenli öğretmenlerin alanları dışında çok uzun süreli bir eğitim olan “alan öğretmenliği (pedagoji)” eğitimini ortak olarak almış olmalarından da kaynaklanabilir.

Özel okulların kaliteyi arttırmak ve rekabet gücü yakalayabilmek için insan kaynakları birimlerinin öğretmen alımlarında alan bilgisinin yanında sosyal ilişkiler ve özellikle duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenleri kadrolarına almaya çalıştıkları düşünülmektedir. Bu doğrultuda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekalarının daha yüksek olduğu hipotezi oluşturulmuştur. Okul türü ikiden fazla grup faktörüne sahip olmadığı için bu değişkenlere göre öğretmenlerin duygusal zeka ve performans yönetimi ile arasındaki farklılığa t- testi ile bakılmıştır.

Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul türüne göre duygusal zekaları devlet veya özel okul olmasına göre anlamlı fark bulunurken [$t(249) = .013, p < 0,05$] performans yönetimi ile ilgili de öğretmenlerin devlet okulu veya özel okulda olmaları arasında anlamlı bir farka ulaşılmıştır [$t(251) = .001, p < .01$]. Duygusal zeka ve performans yönetimine yönelik öğretmen algılarının devlet okulları ve özel okul öğretmenleri arasında devlet okulu öğretmenleri adına anlamlı olarak farklılaşması devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine (özel okul öğretmenlerinin %51,7’si 1-5 yıl kıdeme sahip) oranla daha yüksek bir kıdeme sahip

olmasından kaynaklanabilir ki bu hipotez öğretmenlerin kıdem değişkenine yönelik ortaya çıkan anlamlı fark ile de paralellik göstermektedir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda son olarak, araştırmada yer alan örneklemin duygusal zekaları ve okullarda performans yönetimi ile ilgili görüşlerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Duygusal zeka alt boyutları ile performans yönetimi ile ilişkisi sadece 2 boyutta ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin “kendi kendini motive etmesi” boyutu ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=0,171$ ve $P<0,01$). Buna göre kişilerin performans yönetimi algıları arttıkça kişinin kendi kendini motive etme puanlarının arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin “empati ve değişime ayak uydurma” boyutu ile toplam performans yönetimi arasında da olumlu ve aynı yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=0,207$ ve $P<0,01$). Buna göre de kişilerin performans yönetimi algıları arttıkça empati ve değişime ayak uydurma puanlarının arttığı söylenebilir.

Acar (2001) kişinin duygularından etkin ve verimli düşünmeyi sağlamak için faydalanmasını, olaylara empatik olarak yaklaşabilmesi, bireyler arası iyi ilişkiler kurabilmesi, sorumluluk sahibi olabilmesi, başkalarını etkilemesi, iletişim kurmadaki üstünlüğü, liderlik yeteneği, işbirliğinde bulunma, dayanışma sağlama ve takım olarak çalışma konusundaki yetenekleri, duygusal açıdan sahip oldukları, oluşturduğu güven ortamı, hoşnutsuzluklarını yapıcı olarak eyleme dönüştürmesi, esneklik ve yenilenmeye sahip olması olarak açıklamaktadır. Bu boyut ile ilgili olarak öğretmenlerin hedeflere ulaşmada diğerleriyle etkili bir şekilde çalışması, okul arkadaşlarının gelişmesiyle ilgilenmesi, takım ruhu oluşturabilmesi, eleştiriyi kabul etmesi ve eleştiriden ders çıkarabilmesi davranışlarını içermektedir.

Toplam performans yönetimine yönelik empatik öğretmenlerin daha üst düzeyde olumlu bir ilişkisinin olmasına yönelik bulgu, empatik yeterliliği daha az olan öğretmenlere göre kişinin kendi kendini karşıdakinin yerine koyarak karşıdakinin bakış açısını yakalayabilme felsefesini taşıyan empati kavramının özüne de uygundur. Öğretmen ve yöneticilerin farklı değişkenler ile duygusal zeka ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına baktığımız zaman;

Öğretmen ve yöneticilerin yaşları ile toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yaş değişkeninin duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları olan kendini motive etme, empati ve değişime ayak uydurma, sosyal beceriler, başkalarının gelişimine katkıda bulunmak ve etki alt boyutları arasında da pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.

Öğretmen ve yöneticilerin kıdemleri (Öğretmenlik Mesleğinde Çalışma Süresi-ÖMÇS) toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında da pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğinde çalışma süresi değişkeninin duygusal zeka ölçeğinin kendini motive etmesi, empati ve değişime ayak uydurma, sosyal beceriler ve etki alt boyutları arasında da pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.

Öğretmen ve yöneticilerin evli veya bekar olma değişkenleri ile duygusal zeka ölçeğinin alt boyutu kendi duygularının farkında olması, empati ve değişime ayak uydurma ve sosyal beceriler alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bir başka ifadeyle evli olan kişilerin kendi duygularının farkında olması puanları arttıkça, empati ve sosyal beceri puanları azalmaktadır. Ancak evli olup çocuk sayısının artması ile öğretmenlerin sosyal becerileri artmaktadır. Bu bulgu da çocuk sayısının artması ile kişilerin sosyal beceri puanlarının artmakta olduğu yönünde açıklanabilir.

Öğretmenlerin akademik eğitim seviyeleri ile duygusal zeka ölçek alt boyutları arasında ise korelasyon bulunmamıştır. Bu bulgu da bize eğitim seviyesi ile duygusal zeka arasında her hangi bir ilişkinin olmadığını göstermiştir.

Sonuç olarak, öğretmen ve müdürlerin kıdemlerine göre toplam duygusal zekaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken toplam performans yönetimi ölçek puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Öğretmen ve müdürlerin öğrenim durumuna ve branşlarına göre duygusal zekaları ve performans yönetimi ile ilgili algıları eğitim seviyeleri ile değişmediği görülmektedir.

Duygusal zeka ve performans yönetimine yönelik öğretmen algılarının devlet okulları ve özel okul öğretmenleri arasında devlet okulu öğretmenleri adına anlamlı

olarak farklılaşması devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine oranla daha yüksek bir kıdeme sahip olmasından kaynaklanabileceği yönünde olmuştur.

Duygusal zeka alt boyutları ile performans yönetimi ilişkisine baktığımız zaman öğretmen ve müdürlerin “kendi kendini motive etmesi” ve “empati ve değişime ayak uydurma” boyutları ile toplam performans yönetimi arasında olumlu ve aynı yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Buna göre kişilerin performans yönetimi algıları arttıkça kişinin kendi kendini motive etme puanlarının arttığı görülmektedir. Kişilerin performans yönetimi algıları arttıkça empati ve değişime ayak uydurma puanları artmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin yaş ve kıdem değişkeni ile toplam duygusal zeka ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak da evli olan kişilerin kendi duygularının farkında olması ve empati ve sosyal becerileri arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Ancak bulgular çocuk sayısının artması ile evli kişilerin sosyal beceri puanlarının artmakta olduğu yönünde olmuştur.

Öğretmenlerin akademik eğitim seviyeleri ile duygusal zeka ölçek alt boyutları arasında ise korelasyon bulunmamıştır. Bu bulgu da bize eğitim seviyesi ile duygusal zeka arasında her hangi bir ilişkinin olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin başarısı için planlama, hedef koyma, hedeflere ulaşmak için hizmet içi eğitim kurslarının organize edilmesi, ödüllendirme yaklaşımı ile hedeflere ulaşan ve ulaşamayan öğretmenler arasında oluşabilecek adaletsiz durumu ortadan kaldırarak okul başarısı ön plana çıkacağından hem var olan mevcut durum ortaya konmuş olup hem de öğretmenlik mesleğinde performans yönetimi ile ilgili farkındalık yaratılmış olduğu düşünülmektedir.

Okullarımızda var olan mevcut öğretmenlik anlayışının çalışanla çalışmayan öğretmen arasında fark koymaması ve duygusal zeka seviyesinin hem öğretmen-müdür hem öğretmen-öğrenci ilişkilerinde önemli olmasından dolayı öğretmenlere sadece kendi branşlarına yönelik değil aynı zamanda bu iki konu ile ilgili de hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesinin okul başarısı için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamanın hem öğretmen yetiştiren kurumlarda hem de tüm okullarda önemsinmesi durumunda eğitim yönetimine ciddi katkı koyacağı düşünülmektedir.

Okullarda duygusal zekası yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır çünkü yanlış yargının, kötü kararların, yanlış kişilerin işe alımlarının ve doğru kişilerin kaybının, çalışanların düşük motivasyonunun, ekip çalışmasının eksikliği ve kişisel yönetimin zayıflığı bunların hepsinin kaynağı duygulardır (Özgen, 2006). Yüksek eğitim kalitesinin, doğru yargının, zekice kararların, doğru kişilerin işe alınıp onları elde tutmanın, diğerlerinin motivasyonunun sağlanması, ekip çalışması ve kendi kendini yönetmenin de anahtarı duygulardır. Gerek iş hayatında olsun gerekse okullarda gerçekleştirilen liderlik, motivasyon , grup çalışması, kurumsal iletişim gibi pek çok yönetsel ve örgütsel değerin, gerçekleştirilen duygusal zeka uygulamaları ile arttığı istatistiksel değerlerle ortaya konmuştur.

Öneriler

Diğer araştırmacılar tarafından performans yönetiminin Bireysel Performans Hedefleri, Gözlem Raporlarına İlişkin Görüşler, Performans Değerlendirme, Ödül-Ceza ve Bireysel Performans Örgüt Kültürü ilişkisi olmak üzere 5 boyut ayrı ayrı modeller gerçekleştirilerek daha kapsamlı araştırmaların yapılmasını önerebiliriz.

Bu bağlamda, öğretmenlerin değerlendirilmesinde çoklu değerlendirme sistemi uygulanması için Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde yeniden bir yapılanmaya gidilerek bir çok paydaşın (veli, öğrenci, öğretmen, yönetici, müfettiş vb.) değerlendirme sisteminde temel değerlendirciler olarak yer almasının sağlanması önerilmektedir. Bu paydaşların değerlendirmedeki rolünü belirlemek için KKTC genelinde geniş çaplı bir araştırma desenlenebilir.

Performans hedefleri öğretmenlerin de dahil olacağı bir toplantıyla belirlenmeli ve bu hedeflere öğretmenlerin ulaşmasını sağlamak için, yasal bir yapıya kavuşturarak, bu hedeflere ulaşma düzeyine bağlı ödüllendirme veya belirli yaptırımlar kararlaştırılmalıdır. Bir başka ifadeyle öğretmen performans yönetiminin uygulanması gerekmektedir.

Performans değerlendirmesinin yapılması ile hedeflere ulaşmada öğretmenlerde ortaya çıkacak eksikliklerin giderilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim

kurslarının düzenlenmesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak grup halinde veya bireysel performans geliştirme etkinlikleri düzenlenmelidir.

Öğretmen adaylarında sadece akademik başarı değil duygusal zeka seviyesinin de arzu edilen seviyede olması kriteri aranmalıdır. Sonuç olarak, bu araştırma, üniversitemizin üst düzey yöneticilerine, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve bakanlığa bağlı okullara performans yönetimi hakkında klavuz niteliği taşımakta, bu konu ile ilgili yapılacak ileri araştırmalarda araştırmacılara ve meslektaşlara rehber olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abraham, R.(2000). *The Role of Job Control as a Moderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence-Outcome Relationships*. The Journal of Psychology. 134, 2:169-187.
- Acar, T. F. (2001). *Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsanaYönelik Liderlik Davranışları ile ilişkisi: Banka Sube Müdürleri Üzerine BirAlan Arastırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz, Ü. K.(1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akal, Z.(1992). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi*. Milli prodüktive Merkezi Yayınları. Ankara.
- Akın, M. (2004). *İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticiler ile Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). *Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 18, Ankara, s.11- 16.
- Alpargu, N. (1999). *Performans Değerleme*. (11.04.2001'de indirildi). [Http://www.treasury.gov.tr/anadolu/nergis.html](http://www.treasury.gov.tr/anadolu/nergis.html).
- Amaratunga, D., ve Baldry, D. (2003). *A conceptual framework to measure facilities management performance*. Property Management, 21, 171-189.
- Arıcıoğlu, M. A. 2002. *Yönetmel Başarının Değerlendirilmesinde Duygusal Zekanın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma*. Akdeniz Dergisi (4), s. 26-42.
- Armstrong, M., ve Baron, A. (1998). *Performance management, The New Realities*. London : Institute of Personnel and Development.
- Ataberk, E.(1999). *Bizim Duygusal Zekamız*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi,:11
- Ateş, H. ve Çetin, D. (2004). *“Kamuda Performans Yönetimi ve Performansa Dayalı Bütçe”*. Çağdaş Kamu Yönetimi II içinde, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, sayfa,255-284.
- Atkinson, R.L., Atkinson,R.C., Hilgard, E.R.(1995). *Psikolojiye Giriş II*, İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: 72TDFO Bilgisayar Yayın. L.t.d.

- Bar-On, R.(1997). "Development of the Bar-On Eq-i: A Measure of Emotional and Social Intelligence," The 105th the Annual Convention of the American Psychological Association. p.3.
- Barber, M. (2000). *High expectations and standards for all – no matter what, Times Educational Supplement*.
- Barutcugil, İ.(2002). *Performans Yönetimi*. Kariyer Developer. İstanbul.
- Barutcugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul Kariyer Yayıncılık.
- Baymur, F.(1994). *Genel Psikoloji*. 12.baskı istanbul: inkilap Kitabevi.
- Binbaşıoğlu, C.(1985). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bingöl, D.(1998). "İnsan Kaynakları Yönetimi", Beta Yayınları, 4.basım, İstanbul.
- Bootzin, R. ve Bower, G.H.(1991). *Psychology Today*, New York: Mc Graw Hill, 310.
- Bostancı, B. (2004). *Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Doktora Tezi. Ankara.
- Boyacı, A. (2003). *İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dökümantasyon Merkezi, Eskişehir.
- Bolton, T.(1997). *Human Resource Management An introduction*. Massachusetts: Blackwell Publisher, p.247
- Bracket, A. M. ve Katulak, A. N. (2004). *Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training For Teacher For Teachers and students* .
- Brenner, E. ve Salovey, P.(1997). "Emotion Regulation During Childhood: Developmental, Interpersonal and Individual Considerations" .Emotional Development and Emotional Intelligence. Basic Book, NY, p. 183.
- Brockert, S., Braun, G.(2000). *Duygusal Zeka Testleri*. MNS Yayıncılık. İstanbul.
- Buchner, T. W. (2007). *Performance management theory: A look from the performer's perspective with implications for HRD*, Human Resource Development International, 10: 1, 59 — 73.
- Budak, S. (2000) . *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Buford, B.A.(2001). *Management Effectiveness, Personality, Leadership, and Emotional Intelligence: A Study of Validity Evidence of the Emotional Quotient Inventory (Doktora tezi)* The University Of Lowe.

Butchell, E. K. (2008) . <http://www.termbank.net/psychology/3875.html> 2/04/2008 tarihli Emma E K Butchell ;3 (Emotion Slide).

Bülbüloğlu, A.,(2001). *Duygusal Zeka Kuramı*, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ.

Büyüköztürk , Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Canitez, B.(2000). “*Performans Değerlendirme*”,Türk Psikoloji Bülteni, Sayı 16.

Canman, D. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Yargı Yayın Basım Ltd. Ankara.

Cemaloğlu, N. (2002). *Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü*. Milli Eğitim Dergisi-Sayı 153-154.

Ceyhan, A. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Duygu ifade Eden Sözcük ve Deyimlere Yükledikleri Duygu Yoğunluklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cheng, M., Dainty, A. R. J., ve Moore, D. R. (2007). *A multifaceted performance excellence framework for project-based organizations*. International Journal of Human Resource Development and Management, 7(3/4), 254-275.

Cooper, R. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zeka*. 3. Basım. Cev. Z.B. Ayman ve B. Sancar. Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Coşkun, C.A. (2006). *Performans Yönetimi*. (www.canaktan.org).

Cumming, Jordan, P.J.Neal M. ASHKANASY,N.M. Charmine E.J. HARTEL, Gregory S. HOOPER, “*Workgroup Emotional Intelligence Scale Development And Relationship To Team Process Effectiveness And Goal Focus*”, *Human Resource Management Review* (Sayı:12 2002) s.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Damasio AR (1994). *Descartes' Error; Emotion, reason, and human brain*. New York; Putnam's. Türkçeye çeviren Bahar Atlamaz, 1999 Varlık Yayınları, 1.baskı.

Doğan, S. Demiral, Ö. (2007). *Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi* 30.Baskı. Cilt:14 Sayı:1 Çev. B. S. Yüksel. Varlık Yayınları. İstanbul.

Dökmen, Ü. (1987). *Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki ilişki*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 20 (1-2): 183-188.

- Dökmen, Ü.(1996). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul, Sistem Yayıncılık
- Drucker. P (1993). *Gelecek için Yönetim*. Çev.Fikret Üçcan. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1993
- Eraslan, E., Algün, O. (2005). *İdeal Performans Değerlendirme Formu Tasarımında Analitik Hiyerarşi Yöntemi Yaklaşımı*. Gazi Üniv. Müh.Fak.Derneği Cilt 20, no1,95-106. 2005
- Ergün M., Çelik, L (1998). *Zekâ Testlerinde son gelişmeler ve Evde Zekâ Testi uygulamaları*. Yaşadıkça Eğitim 59,. 2-9.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergunlevent.htm> 7/4/2008
- Feldman, R.S. (1995). *Understanding Psychology 4th edition*. ISBN : 0071142037. Yayınevi : Mc Graw-Hill. JAMES William; "What is Emotion", Mind, Vol.9,1884, s. 188-205.
- Feshbach, N. D. & Roe, K. (1968). *Empathy in Six and Seven Years Olds*. Child Development. Vol. 39, p.p.133-145.
- Fındıkçı, İ.(1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi*", Alfa Yayınları, İstanbul, Kasım ayı
- Furnham, A.& Petrides, K V (2001) *Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies European Journal of Personality Volume 15, Issue 6, pages 425-448, November/December 2001*
- Goleman, D. (2000). *İş Başında Duygusal Zeka*, Varlık Yay., s.177
- Goleman, D.(1998). *İş Başında Duygusal Zeka*, Varlık Yay., İst.,s.33.
- Goleman, D. (2002). "*Duygusal Yeterlilik*", Executive Excellence Dergisi, (Şubat 2002), s. 21.
- Goleman,D. (2005); "*Duygusal Zeka Neden IQ' dan Neden Önemlidir?*", Varlık Yayınları, İstanbul, , s.4)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence (why it can matter more than IQ)*. Türkçe'ye çeviren Banu Seçkin Yüksel, 2005 Varlık Yayınları, 29. baskı.
- Goleman, D. (2006). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* 30.Baskı. Çev. B. S. Yüksel. Varlık Yayınları. İstanbul.
- Graves, M. Leigh Mc Mahan (1999). *Emotional Intelligence, General Intelligence nad Personality*. Doktora Tezi. San Diago
- Gürüz, D.(2006).*Yönetim ve Organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

- Hañçer, M.(2003). *Sosyal zeka kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi aralık 2003 Cilt:27 No:2 211-225).
- Hayward, A.B. (2005). *Relation Between Employee performance, Leadership and Emotional Intelligence in a South African Parastatal Organisation* . Department of Management Rhodes University.
- Hein, S.,(2004). "Importance of Emotions". www.eqi.org/5/4/2008
<http://hrweb.berkeley.edu/guide/performance.htm>(16/04/2007)
- Işığışok, E (2007). *Performans Ölçümü, Yönetimi ve İstatiksel Analizi* (20/04/2007)
- Izard, C. (1993). *Four Systems for Emotion Activation; Cognitive and Negative Processes Psychological Review*, 100 (81); 68-90.
- Kald, M.(2002). *Recent Advances in Performance Management: The Nordic Case*, European Management Journal, Sayı: 20, No. 3, ;1006
- Kaynak, T.(1996). *İnsan Kaynakları Planlaması*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Kline, P. (1991); *Intelligence: The Psychometric View*, Routledge NY, 1991, s.1
- Koçel, T (2003); *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yay., İst., (s. 633).
- Köseoğlu, Ö.(2006). *Belediyelerde performans yönetimi* .Sakarya Üniversitesi Kamu Yönetimi Bölümü (www.icisleri.gov.tr) (12/04/2007)
- Kuzgun, Y. (2000). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*; El Kitabı Nobel Yayın Dağıtım
- Lazarus, R (1991). *Progress on a Cognitive - Motivational Relational Theory of Emotion*. Journal of Research in Personality, 21: 1-39.
- Ledoux, J. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*.Türkçe'ye çeviren Arıcan Uysal, Agustos 2006 Pegasus Yayınları, 1. baskı.
- Lyle E. B.(1988). *Psychology Holt Rinehart and Winston: Canada*, 1988, s.185.
- Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence and Giftedness*.Roeper Review
- Mayer JÇD.(1990). *Peter Salovey; "Models of Emotional Intelligence"*, Baywood Publishing, UK, (s. 189); Marc A. ,
- Mayer, J. Rebecca M. (2004), *"Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behaviour"*, Personality and Individual Differences, Cambridge University Press, UK, (s.1388).

- Mayer, J., Salovey, P. Casuco, D. (2000): *Modele of Emotional Intelligence Chapter 18 R. Sternberg hand book* s.397
- Mayer, J. Salovey, P. David R. Caourdo, Gill S. (2001). "Emotional Intelligence as a Standart Intelligence" *Emotion*, (Sayı 1, 2001) , S.235
- Mayer, J. Salovey ve Caruso (2000) *for an extended discussion of the varied definitions of emotional intelligence*, p. 396; Chapter Two
- McNamara, C. (2007). *Organizational Performance Management*. www.managementhelp.org/perfmng (27/12/2007).
- McClelland, D. (1973). "Testing for Competence Rather Than for Intelligence" *American Psychologist*. 1-14, Ocak 1973 s.1
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zeka Testi 'nin Türkçe Dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*, Yüksek Lisans tezi, Marmara Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mwita J. İ. (2000). *Performance Management Model. A system -Based Aproach to Public Service Quality*. The International Journal of Public Sector Management . Volume: 13, Number 1, pp20-36, ISSN 0951-3558
- Özgen, Ö. (2006). *Başarı ve ilişkide duygusal zekânın rolü*, w3.gazi.edu.tr/~mkaradag/tezler/ozgeozgen.pdf, Erişim tarihi: 21-05-2008.
- Öztekin A. (2006). *Orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi. (Balıkesir Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. s.14-15, 25-30.
- Palmer, M. J. (1993). *Performans değerlendirmesi*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Plutchik, R. (1980) *A General Psycho Evolutionary Theory, Emotional Theory Research Experience*. s. 68-78.
- Preiffer, S. (2001). "Emotional Intelligence : Popular but Exculusive Contruct" *Roeper Reriew : Cilt No:23, Sayı:3* S.38.
- Pretorius, SG, & Ngwenya, VC (2008). *Teachers' perceptions of and attitudes towards performance appraisal in Zimbabwean schools*. *Africa Education Review*, 5: 1, 144 — 164.
- Quy, N. Huy, I. (1999). *Emotional Capability, Emotional Intelligence and Radical Change*. *Academy of Management Review*, vol:24, No:2 s325-345
- Randall, C. (2009). *Effective teachers in primary schools: a reflective resource for performance management*. *Professional Development in Education*, 35: 3, 502 — 503.

- Rhodes, C. P., & Beneicke, S. (2002). *Coaching, mentoring and peer - networking : Challenges for the management of teacher professional development in schools*, Journal of In - Service Education, 28, 2, 297-309.
- Roediger, H. L.(1996). *Psychology*. Minneapolis: West Publishing.
- Sabuncuoğlu, Z.(2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ezgi Kitapevi Yayınları-Bursa
- Salovey, P. and Mayer,J.(1990). " *Emotional Intelligence* " , Imagination, Cognition and Personality 9, 3: 185-211.
- Salovey P. ve diğerleri (2000): *Handbook of Emotion* 2,b New York: Guilford Press p.400-402
- Sayılar, Y. (2003). *Bilgi Yönetimi Açısından Yeniliklere Dayalı Performans Yönetim Sisteminin Analizi ve Bir Uygulama*. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniv.
- Sears, W. & Sears, M. (2003). *Başarılı Çocuk*. Çev. Özlem Gültekin, İstanbul: Boyner Yayınları.
- Shelly, Y.S., Brown, L., (2004). *A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections*, Research Branch Correctional Service of Canada.
- Silcock, P. (2002). *Can we manage teacher performance?*. Education 3-13, 30: 3, 23 — 27.
- Stein, S.J. & Book, H.E. (2003). *EQ, Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı*. Çev.Müjde Işık, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sternberg, R.J. (1997). "The Concept of Intelligence and Its Role In Lifelong Learning and Success" American Psychologist 52, no.10 (1997):1030-31
- Storey, A. (2002). *Performance management in schools: Could the balanced scorecard help?*. School Leadership and Management, 22: 3, 321 — 338.
- Şenol G. *İş Değerlemesinden Performans Değerlemesine Geçiş* <http://www.isguc.org/?avc=arcIview.php&ex=31&pg=m> (26/04/2007)
- Şentürk, H. (2006). *Belediyeler için Performans Yönetimi rehberi*. Belediye yönetim dizisi <http://www.balancedscorecard.org/basics/bsc1.html>(14/04/2007)
- Tomlinson, H. (2000). *Proposals for performance related pay in English schools*. School Leadership and Management, 20 (3), pp 281-298.
- Tuğrul, C. (1999). *Duygusal Zekâ*, Klinik Psikiyatri Dergisi. 1: 12-20
- Waal, A. , Hafizi, R. , Rahbar, A. H., & Rowshan, S. (2010). *Studying performance management in Iran using an adapted performance management analysis*. Journal of Transnational Management, 15: 3, 246 — 264.

- Watkins, E. (2006) *Jakson Public School District Teacher Performance Evaluation Handbook*, page1
- Wechsler, D. (1981). *Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Williams R. S. (1998). *Performance Management: Perspectives on Employer Performance*. International Thomson Bussines Press, 1998.
- Woolfolk, A. Lynott, D.-J. (1994). *Teachers' implicit theories of intelligence and their educational goals*; Journal of Research & Development in Education, Vol 27(4), Sum 1994, 253-264.
- www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ehsm/1024/unite/6 16 Nisan 2008
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi-Adana
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Duygusal zeka (EQ) : İş Performansını Belirleyici Bir Değişken* <http://www.dzeplatformu.org/makale.php> 3/4/2008
- Yurt, E. (2006). *Negatif Belirtiler, ilaç Yan Etkileri, Depresyon ve içgörü ilişkisi* Uzmanlık Tezi İstanbul 7.
- Yüksel, M. (2006). *Duyusal Zeka ve Performans İlişkisi (Bir Uygulama)* Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum – 2006

EKLER

EK-1

13/03/2008

**KKTC Milli Eğitim Bakanlığı
Orta Eğitim Müdürlüğü
Lefkoşa**

Konu: Anket uygulaması izin isteği hk

Çalışmakta olduğum “Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları ile Performans Yönetim Süreçlerini Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezimin alan çalışması için tüm ortaokul öğretmen ve yöneticilerine anket uygulamam gerekmektedir.

Söz konusu okullarda görevli öğretmen ve yöneticilere anket uygulayabilmem için izin alınması hususunda gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

Uz. Hakan Atamtürk
YDÜ Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi E-mail: hakanatamturk@yahoo.com.tr

Ek'te : Uygulanacak Anket

Okullarımızda Performans ve Duygusal Zeka Boyutları Anketi

Değerli Meslektaşım,

Yürürlükte bulunan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde “Öğretmen Performans Yönetimi” üçüncü bölümde ise sizin “Duygusal Zeka Becerilerini Kullanma Düzeyi” ile ilgili görüşlerinize göre saptama amacı ile hazırlanan ifadeler yer verilmiştir.

Anket sonucu elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve bilimsel amaç için kullanılacaktır. Araştırmanın etkili sonuçlara ulaşabilmesi için sizlerin ifadeleri değerlendirirken içtenlikle ve titizlikle davranmanız büyük önem taşımaktadır. Ankette isminiz yer almayacağından kişisel bir değerlendirme olasılığı bulunmamaktadır. Ayrıca yanıtlarınız araştırma amaçları dışında kullanılmayacak üçüncü kişi yada kurumlara verilmeyecektir.

Sizin ilgi ve özeni göstereceğinize olan inancımızla, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Cem BİROL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölüm Başkanı

Uz. Hakan Atamtürk
YDÜ Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi E-mail: hakan@neu.edu.tr

I BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz ☐ Erkek ☐ Kadın

Yaşınız: ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35
☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51 yaş ve üstü

Okul Yaptığınız Okul: ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul

Öğretmenlik Mesleğinizdeki çalışma süreniz? ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 yıl ve daha fazla

Bu andığınız okuldaki çalışma süreniz? ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 yıl ve daha fazla

Okuyduğunuz Alanlar (tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe, ahlak bilgisi vb)
Yabancı dil

Okutulmalı dersler (Resim, müzik, Beden Eğitimi, İş Teknik)

Eğitim Durumunuz: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Lisans Üstü

Evlenme Haliniz: ☐ Evli ☐ Bekar ☐ Boşanmış/Dul

Çocuğunuz var? ☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ve daha fazla

Sayın Meslektaşım

Okulda öğretmen performans yönetimi için yapılması gereken uygulamaları belirten ifadeler yer almaktadır. **Öğretmen Performansı** öğretmenlerin işlerinde gösterdikleri başarı olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen Performans Yönetimi ise öğretmenlerin iş başarıları için okulda; okul amaçlarına uygun olarak , öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmak için güdülenmeleri ve performanslarının değerlendirilmesi sürecini anlatan bir kavramdır.

Bu ifadelerin öğretmen performans yönetiminde esas alınmasını kabul etme derecenizi belirten seçeneklerden en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	1	2	3	4	5
Öğretmenler için, yasa ve yönetmeliklerdeki performans hedefleri yeterlidir.					
Yasa ve yönetmeliklerdeki performans hedefleri okulda öğretmenlerin yer aldıkları tüm etkinlikleri karşılamaktadır.					
Öğretmenin performansı örgüt hedeflerine göre değerlendirilir.					
Okul yöneticisi öğretmenin performansına ilişkin hedef belirlemede öğretmenin de görüşünü alır.					
Gerçekleştirilmesi gereken performans hedefleri ile ilgili olarak yöneticiler ve öğretmenler bir çalışma içindedir.					
Okul yöneticisi, öğretmenin yerine getirmesi gereken performans hedefleri konusunda öğretmenin niteliklerini dikkate alır.					
Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmene ilişkin performans planları yeterlidir.					
Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmene ilişkin performans planları uygulanabilir niteliktedir.					
Okul yöneticileri yasa ve yönetmelikler çerçevesinde düzenli olarak öğretmenin performans hedeflerini planlar.					
Üfettiş Gözlem Raporundaki öğretmenin iş performansına ilişkin ölçütler yeterlidir.					
Üfettiş Gözlem Raporundaki ölçütlerin tümü iş performansına ilişkin ölçütlerle ilişkilidir.					
Üfettiş Gözlem Raporundaki öğretmenin iş performansına ilişkin ölçütlerin tümü ölçülebilir.					
Öğretmenlerin yüksek performansı, değerlendirme sistemi tarafından hemen farkedilir.					
Yüksek performansa ilişkin düzenli olarak geribildirim verilir.					
Öğretmenlerin düşük performansı, değerlendirme sistemi tarafından hemen farkedilir.					
Düşük performansa ilişkin düzenli olarak geribildirim verilir.					
Düşük performansı değerlendiren yöneticiler objektiftir.					
Düşük performansa ilişkin yaptırımlar değişen koşullara göre düzenli olarak güncellenir.					
Yüksek performansa ilişkin ödüllendirme ölçütleri yeterlidir.					
Yüksek performansı değerlendiren yöneticiler objektiftir.					
Yüksek performansa ilişkin ödüllendirme ölçütleri değişen koşullara göre düzenli olarak güncellenir.					
Yüksek performans yöneticilerce para ve belgelerle ödüllendirilir.					
Yüksek performans yöneticilerce teşekkür, takdir, övgü vb. olarak ödüllendirilir.					
Eğitim örgüt kültürü bireysel performansa önem verir.					
Eğitim örgüt kültürü yüksek performansa yönelik ödüllendirme ölçütleri değişen koşullara göre farklılık göstermez.					
Öğretmenlerin düşük performansı örgüt kültürü içinde diğer öğretmenlerden olumsuz tepkiler yaratır.					
Öğretmenlerin yüksek performansı örgüt kültürü içinde hemen fark edilir.					
Öğretmenlerin yüksek performansı örgüt kültürü içinde diğer öğretmenlerden olumlu tepkiler alır.					
Yöneticiler öğretmeni yüksek performans göstermeleri için sürekli olarak motive ederler.					
Yüksek performans düşüklüğüne neden olabilecek güdüleme eksikliği yöneticiler tarafından hemen giderilir.					

BÖLÜM III

Bu test pek çok durumda ve zamanda sizin nasıl hissettiğinizi, düşündüğünüzü ve davrandığınızı tanımlama fırsatı veren ifadelerden oluşmuştur. Her bir ifade için verilen seçenekler 0'dan 5'e kadar sıralanan;

Hemen hemen hiç Nadiren Ara sıra Çoğu zaman Her zaman

1 2 3 4 5

Yaygın gördüğünüz ilgili seçeneğe (X) işareti ile belirtmeniz gerekiyor. İfadelerin doğru ve yanlışlığı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin algınızı en iyi yansıtan olacaktır.

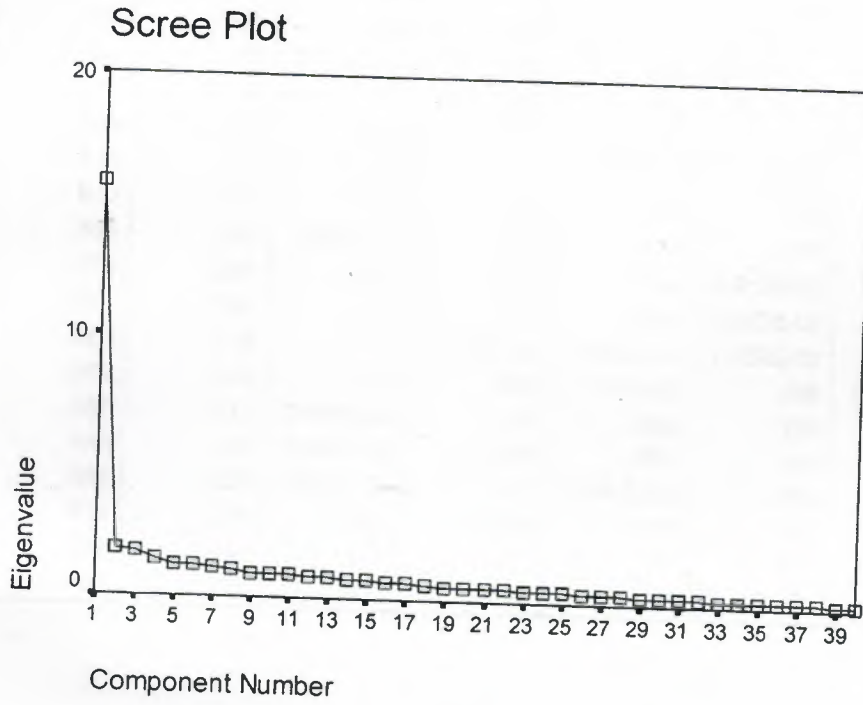
		Hemen hemen hiç	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
		1	2	3	4	5
1.	Kendi kendime gülebilme becerisine sahibim.					
2.	Patlayan olaylara ve kişilere karşı sakince cevap veririm.					
3.	Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda kendi bakış açımı değiştirmeye istekliyimdir.					
4.	Krizleri, büyüme için fırsata dönüştürürüm.					
5.	Hedeflere ulaşmada diğerleriyle etkili bir şekilde çalışırım.					
6.	Engellere rağmen bir hedefte kararlı kalırım.					
7.	Okul arkadaşlarımla gelişmesiyle ilgilenirim.					
8.	Takım ruhu oluştururum.					
9.	Değişim ve yeniden yapılanma taraftarıyım.					
10.	Öğrenmeye istekliyim.					
11.	Kendi fikirlerimin duygularımın ve hareketlerimin sorumluluğunu alırım					
12.	Kendi aleyhime olsa da doğruyu söylerim.					
13.	İlişkileri ve duygusal zararı onarmaya öncülük ederim.					
14.	İnsanlar üzerinde sakinleştirici bir etkim vardır.					
15.	Orta zeminde ortak bir görüş oluştururum.					
16.	Coşku ve işe bağlılık aşılırım.					
17.	Değişen durumlara ayak uydururum.					
18.	Diğer insanların fikirlerine açığım.					
19.	İyi halin(vücut,akıl ve ruh olarak)farklı yönlerini dengeleyebilirim.					
20.	Kendi doğrularımı yapıcı bir şekilde belirtirim.					
21.	Olumlu bir atmosfer oluştururum.					
22.	Eleştiriyi kabul eder ve eleştiriden ders çıkarırım.					
23.	Problemleri olan insanlara yakınlık gösteririm.					
24.	İhtiyacı olan kişilere yardım etmek için elimden geleni yaparım.					
25.	Acı çeken insanları görmek beni mutsuz eder.					
26.	Biri kırıldığında, o kişinin incindiğini hemen anlarım.					
27.	Biriyle alay edildiğinde, bundan rahatsız olurum.					
28.	Telaşlı, sinirli, heyecanlı biri benimle konuşurken sabır ve hoşgörüyle dinlerim.					
29.	Bir kişinin diğer bir kişi tarafından ezildiğini görmek beni çok rahatsız eder.					
30.	Biri beni sinirlendirmeye başladığında, öfkelenmek yerine neden böyle davrandığını düşünürüm.					
31.	Bir problemi, kendiliğinden çözülmesi için, zamana bırakırım.					
32.	Televizyonda acıklı bir olay izlediğimde yada acıklı bir kitap okuduğumda duygulanırım.					
33.	Olay ve kişiler karşısında, duygularımın ne olduğunu kolayca değerlendiririm.					
34.	Çoğu kişi duygularını benimle paylaşmaktan çekinmez.					
35.	Kişiler benimle vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
36.	En hassas konularda bile hissettiğim duyguları kendime rahatça itiraf ederim.					
37.	Bir olaya tepki verdiğimde, neden o şekilde davrandığımı farkındayım.					
38.	Sevdiğim kişilerle olan ilişkilerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.					
39.	İşler iyi gitmese de kolay kolay yılmam.					
40.	Amacımın ne olduğunu unutmam. Engellere rağmen bir hedefte kararlı kalırım. Kendi aleyhime olsa da doğruyu söylerim. İyi halin(vücut,akıl ve ruh olarak)farklı yönlerini dengeleyebilirim.					

Duygusal zeka ve performans yönetim ortalama ağırlık ve aralıkları

Performans soruları	Ortalama	% ortalama ağırlık	Standart Sapma	Duygusal Zeka Soruları	Ortalama	% ortalama ağırlık	Standart Sapma
P1	3,17	63,4	1,08	D1	3,59	71,8	1,232
P2	3,3	66	1,01	D2	3,54	70,8	1,09
P3	2,75	55	1,05	D3	3,59	71,8	1,209
P4	2,77	55,4	1,25	D4	2,82	56,4	1,46
P5	2,75	55	1,08	D5	3,95	79	0,964
P6	2,59	51,8	1,13	D6	3,91	78,2	0,987
P7	3,54	70,8	1,07	D7	3,71	74,2	1,04
P8	3,4	68	1,09	D8	3,93	78,6	1,036
P9	3,03	60,6	1,12	D9	4,27	85,4	0,898
P10	3,25	65	1,01	D10	4,48	89,6	0,79
P11	3,22	64,4	0,99	D11	4,5	90	0,834
P12	3,25	65	1,01	D12	4,31	86,2	0,955
P13	3,21	64,2	1,1	D13	4,08	81,6	0,922
P14	3,38	67,6	1,14	D14	3,77	75,4	0,975
P15	3,14	62,8	1,21	D15	3,85	77	0,921
P16	3,53	70,6	1,09	D16	3,79	75,8	0,972
P17	3,07	61,4	1,21	D17	4,03	80,6	0,835
P18	3,37	67,4	1,08	D18	4,28	85,6	0,837
P19	3,63	72,6	1,04	D19	4,01	80,2	0,824
P20	3,11	62,2	1,15	D20	4,04	80,8	0,934
P21	3,47	69,4	1,06	D21	4,02	80,4	0,836
P22	3,75	75	1,11	D22	4,11	82,2	0,836
P23	3,33	66,6	1,24	D23	4,08	81,6	0,894
P24	3,5	70	1,09	D24	4,25	85	0,915
P26	2,91	58,2	1,08	D25	4,42	88,4	0,894
P27	2,78	55,6	1,13	D26	4,27	85,4	0,801
P28	2,85	57	1,09	D27	4,43	88,6	0,859
P29	3,2	64	1,15	D28	4,07	81,4	0,915
P30	3,3	66	1,12	D29	4,48	89,6	0,871
				D32	3,94	78,8	1,06
				D33	4	80	0,893
				D34	3,98	79,6	0,828
				D35	3,98	79,6	0,806
				D36	4,06	81,2	0,99
				D37	4,21	84,2	0,871
				D38	4,2	84	0,942
				D39	4,11	82,2	0,923
				D40	4,44	88,8	0,767

SCREE PLOT, COMPONENT MATRIX VE ROTATED COMPONENT MATRIX

DUYGUSAL ZEKA



Component Matrix(a)

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
D37	.761	-.137	.220	-.004	-.189	4.220E-02	-.032
D25	.752	-.199	-.219	-.025	.238	-.044	5.209E-02
D18	.751	-.071	-.126	.102	-.072	2.514E-02	-.070
D21	.746	-.003	1.765E-02	3.508E-03	7.858E-02	-.009	-.151
D13	.717	1.857E-02	.150	2.696E-02	-.009	-.185	-.123
D28	.714	-.029	2.491E-02	8.948E-02	-.005	-.116	-.143
D24	.706	-.009	-.014	-.164	.251	-.275	9.487E-02
D12	.706	2.952E-02	-.310	-.115	-.014	-.027	.224
D11	.698	-.046	-.414	-.032	-.230	.136	-.173
D10	.693	2.023E-02	-.371	-.041	-.123	.197	6.033E-02
D16	.691	.211	.133	-.067	3.212E-02	-.203	-.015
D27	.685	-.333	-.306	.112	.129	-.050	-.162
D20	.679	-.143	.141	7.775E-02	-.145	.154	2.787E-03

D15	.671	.200	.120	-.057	-.055	-.210	3.960E-03
D23	.670	-.065	.181	-.199	.227	-.291	-.024
D36	.664	-.128	.272	2.210E-02	-.069	.107	-.037
D19	.663	6.059E-02	5.992E-02	5.649E-03	-.224	-.233	.136
D22	.660	6.938E-03	8.665E-02	-.159	9.381E-02	.289	-.222
D14	.649	.257	.204	8.973E-04	-.142	-.273	-.223
D29	.642	-.236	-.339	.115	8.139E-02	5.007E-02	-.195
D17	.639	.147	-.103	.186	-.056	-.269	3.702E-02
D40	.637	-.253	.108	-.090	-.378	6.975E-02	.165
D38	.637	-.182	9.162E-02	-.067	-.052	9.110E-02	.382
D33	.636	-.258	.185	.149	.185	.236	2.128E-02
D26	.634	-.188	-.179	.105	.209	-.345	.167
D35	.625	-.159	.388	.227	2.566E-02	8.833E-02	-.165
D9	.610	.118	-.261	-.130	-.102	.141	-.199
D8	.585	.363	1.991E-02	-.363	.153	.127	-.128
D39	.578	-.064	.291	-.201	-.424	5.913E-02	.147
D6	.571	.104	-.209	-.221	-.048	5.033E-02	.444
D34	.563	-.216	.272	8.436E-02	8.909E-02	7.152E-02	-.106
D5	.562	.321	-.105	-.082	2.111E-02	.245	5.388E-03
D32	.557	-.213	3.040E-02	.127	.260	.130	.241
D7	.493	.249	7.360E-02	-.485	.281	.169	-.102
D3	.462	.325	1.227E-02	.313	5.524E-03	.208	3.857E-02
D2	.414	.506	-.151	.228	-.220	-.116	-.049
D4	.332	.443	.275	.210	.299	.195	.290
D1	.451	.273	-.076	.617	5.967E-02	9.169E-02	5.891E-02

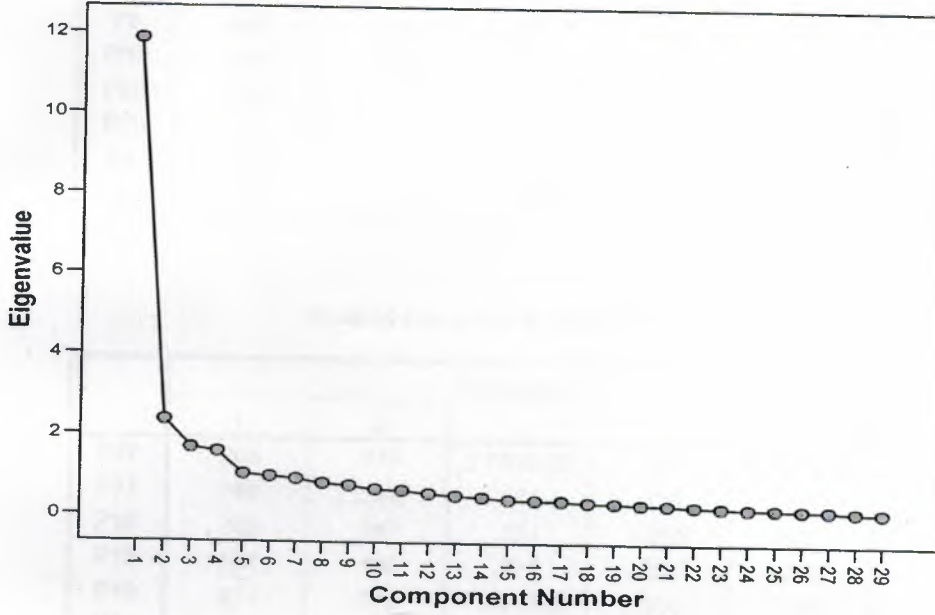
Rotated Component Matrix(a)

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
D35	.727	9.286E-02	.257	.101	6.544E-02	4.937E-02	.182
D33	.648	.188	-.015	.291	.138	.138	.199
D34	.609	.113	.161	.190	.117	7.320E-02	6.432E-02
D36	.589	.157	.242	.115	.169	.257	.107
D37	.579	.249	.352	.120	.143	.353	7.282E-02
D20	.537	.280	.201	.106	9.862E-02	.317	.153
D22	.483	.332	.120	6.320E-02	.478	9.988E-02	9.784E-02
D21	.421	.345	.338	.261	.278	8.920E-02	.145
D11	.185	.760	.222	9.621E-02	.164	.244	8.516E-02
D29	.321	.637	.113	.336	6.620E-02	1.185E-03	6.752E-02
D10	.141	.619	.117	.199	.224	.354	.215
D27	.372	.600	.148	.458	2.522E-02	6.557E-03	4.724E-03
D9	.149	.559	.234	4.415E-02	.339	.151	.107
D18	.373	.483	.293	.244	.113	.204	.183
D12	6.471E-02	.440	.215	.413	.236	.401	.167

D14	.291	.143	.699	5.153E-02	.226	7.889E-02	.136
D15	.233	.132	.542	.214	.258	.222	.167
D16	.255	.118	.529	.258	.315	.172	.181
D19	.224	.183	.513	.225	5.704E-02	.390	.130
D17	.137	.283	.506	.312	2.034E-02	.149	.279
D13	.417	.204	.502	.246	.184	.119	.105
D2	-.106	.272	.502	-.067	7.229E-02	8.895E-02	.461
D28	.403	.328	.418	.253	.135	9.147E-02	.135
D26	.191	.260	.300	.674	-.021	.126	8.276E-02
D25	.319	.434	.146	.572	.213	.151	8.582E-02
D24	.223	.156	.378	.572	.321	.160	3.561E-02
D23	.362	4.616E-02	.426	.473	.329	.101	-.071
D32	.411	.140	-.067	.465	9.780E-02	.203	.235
D7	.157	.101	.123	.143	.766	8.545E-02	1.326E-02
D8	.130	.200	.273	8.579E-02	.699	.114	.143
D5	.118	.315	.156	4.573E-02	.442	.204	.349
D39	.401	8.428E-02	.326	-.068	.145	.606	-.036
D40	.436	.268	.223	8.571E-02	9.378E-03	.587	-.043
D6	-.035	.233	.103	.352	.283	.571	.188
D38	.368	.123	7.452E-02	.348	.121	.548	.127
D1	.196	.235	.195	.133	-.120	-.039	.717
D4	.162	-.246	5.768E-02	.149	.306	8.982E-02	.651
D3	.200	.191	.169	5.714E-03	.135	8.693E-02	.575

PERFORMANS YÖNETİMİ:

Scree Plot



Component Matrix(a)

	Component				
	1	2	3	4	5
P13	.745	9.521E-02	-.128	-.014	.310
P14	.741	1.137E-02	-.193	-.083	.232
P18	.736	9.991E-02	-.280	4.877E-02	-.035
P21	.729	-.003	-.366	.154	-.005
P9	.724	4.421E-02	9.615E-02	-.298	.112
P20	.707	.120	-.158	-.012	-.067
P17	.703	3.815E-02	-.107	-.045	-.132
P19	.697	-.158	-.267	.157	-.188
P15	.694	5.769E-02	-.150	5.488E-02	.308
P29	.687	.423	6.757E-02	-.015	-.152
P30	.681	.392	5.847E-02	2.796E-02	-.099
P8	.680	-.314	.246	6.826E-02	-.209
P12	.673	-.347	.305	.113	-.028
P16	.665	-.238	-.365	8.746E-02	-.009
P22	.657	-.024	-.442	.260	2.983E-02
P7	.653	-.413	.121	-.025	-.066
P6	.646	.221	7.425E-02	-.485	5.705E-02
P10	.645	-.376	.363	.143	-.006
P2	.610	-.379	.151	-.117	9.190E-02

P11	.597	-.355	.316	.174	8.971E-02
P24	.590	-.167	-.003	.237	-.342
P1	.582	-.407	.249	-.092	8.737E-02
P5	.569	.177	.161	-.532	7.352E-02
P23	.565	.247	-.178	.198	-.137
P3	.467	-.054	-.136	-.136	.306
P27	.473	.546	.374	.273	.111
P28	.507	.533	.275	.264	-.081
P26	.387	.396	.372	.316	-.002
P4	.543	.165	5.512E-02	-.561	-.153
P25	-.106	1.281E-02	9.707E-02	.351	.573

Rotated Component Matrix(a)

	Component				
	1	2	3	4	5
P22	.804	.179	3.790E-02	.116	4.723E-02
P21	.766	.229	.161	.153	-.010
P16	.706	.347	.131	-.060	-.027
P18	.681	.195	.277	.227	-.060
P19	.674	.375	7.485E-02	.100	-.179
P14	.585	.272	.433	.124	.171
P15	.560	.249	.329	.206	.282
P20	.558	.221	.323	.266	-.099
P13	.558	.253	.420	.232	.267
P23	.540	7.694E-02	9.972E-02	.387	-.113
P17	.509	.298	.318	.224	-.166
P10	.174	.794	.102	.193	3.366E-02
P12	.226	.759	.136	.188	8.408E-04
P11	.186	.730	7.670E-02	.171	.132
P8	.263	.714	.140	.188	-.189
P1	.155	.693	.273	-.009	6.261E-02
P7	.311	.687	.203	-.002	-.079
P2	.238	.637	.306	-.035	5.434E-02
P24	.435	.471	-.053	.228	-.290
P5	.101	.196	.765	.176	-.066
P6	.226	.171	.761	.214	-.079
P4	.155	.145	.717	.123	-.298
P9	.306	.362	.609	.199	2.014E-02
P3	.356	.187	.362	-.023	.242
P27	9.889E-02	9.438E-02	.168	.819	.177
P28	.191	8.098E-02	.137	.794	-.018
P26	5.688E-02	.160	3.392E-02	.713	8.192E-02
P29	.382	.119	.390	.582	-.171
P30	.396	.135	.355	.565	-.109
P25	-.047	-.003	-.202	9.391E-02	.649