

**T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirme
Algıları Arasındaki İlişki**

**İbrahim İZCİ
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Adil ÇORUK**

**Çanakkale
Haziran, 2017**

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirme Algıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10.../07/2017

İbrahim İZCİ

İmza






Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

İbrahim İZCİ tarafından hazırlanan çalışma, 12/06/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10154413.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Adil ÇORUK	
Üye	Prof. Dr.	Hasan ARSLAN	
Üye	Prof. Dr.	Selma YEL	
Üye	Doç. Dr.	Mehmet Kaan DEMİR	
Üye	Doç. Dr.	Mehmet ÖZBAŞ	

Tarih: 10.07.2017

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Büyük beklentilerin yaşandığı ve tüm problemlerin çözüm noktasının gelip dayandığı eğitim örgütlerinin önemi, artan küreselleşme ve gelişen teknolojinin etkisiyle daha da artmıştır. Okulların çağın şartlarına uygun bir şekilde yönetilmesi, mevcut problemlerin çözümü, şüphesiz okul yöneticilerinin donanım ve yeterliliklerinin yanında sergiledikleri liderlik yaklaşımlarına bağlıdır. Bu bağlamda yapılan çalışmada okul yöneticilerinin, örgütsel zekâ algıları ile performans değerlendirmeleri arasındaki ilişki detaylı bir şekilde irdelenmiştir.

Eğitim yönetimi alanında son yıllarda önemli ölçüde ivme kazanan, ancak sınırlı sayıda çalışma yapılan, günümüzün önemli yönetsel stratejilerinden biri olarak görülen örgütsel zekânın, alanla ilişkisinin ele alınması ve performansı artırması için ondan nasıl faydalanılması gerektiğinin araştırılması, yine bu durumun yönetim birimlerince ele alınarak incelenmesi ve yöneticilerin kendilerini bu yönde yetiştirmeleri, ayrıca alanyazında daha çok işletme örgütlerinde ele alınan bu kavramların okul örgütü kapsamında incelenmesi, belirtilen ilişkinin okullardaki yerinin tespit edilmesi, mevcut alanyazına katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara ışık tutması açısından oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmanın, hem örgütsel zekâyı kendi kurumlarında etkili bir şekilde kullanabilecek ve kullanılmasına öncülük edebilecek liderlerin yetişmelerine katkı sağlaması; hem de okullarımızın henüz öğrenen örgütler olamadığı, okul işgörenleri arasında yeterli paylaşımın olmadığı, bürokratik işleyişin iş görenlerin yaratıcılık yeteneklerini körelttiği, çevreyle etkileşimin yeterli düzeyde olmadığı, eğitim sistemlerindeki hızlı değişmelerin sebep olduğu karmaşıklıkların kısa sürede çözülemediği, teknolojinin sunduğu imkânların bilinçli kullanılmadığı vb. gibi nedenlerle ortaya çıkan problemlerin çözümü açısından; alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Çalışma süresince, rehberlik eden, bilimsel destek, teşvik ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Adil ÇORUK'a çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitemde yer alarak beni onurlandıran ve değerli katkılarda bulunan değerli hocalarım, Prof. Dr. Hasan ARSLAN'a ve Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR'e, ayrıca tez savunma jürime, zahmet edip uzaklardan teşrif ederek beni gururlandıran kıymetli hocalarım; Prof. Dr. Selma YEL'e ve Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ'a çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın uygulama aşamasında her türlü desteği sağlayan Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve tüm okul yöneticilerine, çalışmalarına zaman ayırabilmem için fırsat sağlayan okul idarecilerime ve mesai arkadaşlarıma, doktora eğitimim süresince her zaman yardımını gördüğüm değerli dostum, Dr. Mehmet ULUTAŞ'a, dönem arkadaşlarıma ve isimlerini buraya sığdıramayacağım çok değerli arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora sürecinin başlangıcından bitimine kadar, manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim İZCİ ailesine teşekkürü bir borç biliyorum.

Erzincan, 2017

İbrahim İZCİ

Özet

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirme

Algıları Arasındaki İlişki

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin, örgütsel zekâ ile performans değerlendirme algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma desenlerinden, açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme ile ilgili iki ölçek kullanılırken, nitel boyutta “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel analizler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezindeki 265 okul yöneticisinden elde edilen verilerle yapılmıştır. Nicel analizlerde, t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis-H testi ve yordayıcı korelasyon araştırma modeli baz alınarak basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS ve AMOS programlarından yararlanılmıştır. Nitel veriler ise 10 okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerle elde edilerek içerik analizi ile betimlenmiştir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin örgütsel zekâ ve performans değerlendirme algı düzeyleri ve okul yöneticilerinin bu algılarında cinsiyet, unvan, kıdem, eğitim düzeyi ve okul türü gibi demografik özelliklere göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi değişkenlerinin araştırmanın alt boyutlarında bir etkisinin olmadığı, unvan değişkeninin örgütsel zekâ alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon ve okul kültürü boyutları açısından anlamlı farklılık oluşturduğu, performans değerlendirmenin ise tüm boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul türü değişkeninin ise örgütsel zekâ alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü ve bilgi yönetimi boyutlarında anlamlı farklılık oluştururken, performans değerlendirme alt boyutlarından ise sadece

alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma ile planlama ve uygulama alanları boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için kurulan tüm modeller anlamlı bulunmuş, örgütsel zekâ alt boyutlarının tamamının, performans değerlendirme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre performansı artırmak için, örgütsel zekâ özelliklerine önem verilmesi gerektiği vurgulanmış ve araştırma sonuçları, yöneticilere ve araştırmacılara yönelik çıkarımlar bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Zekâ, Örgütsel Zekâ, Performans Değerlendirme,

Abstract

Relationship Between Principals' Organizational Intelligence and Performance Assessment Perceptions

The purpose of this study is to demonstrate the relationship between principals' perceptions of organizational intelligence and performance assessment. In the study, descriptive sequential mixed method was used from mixed research designs in which quantitative and qualitative research methods were used together. In the quantitative dimension, two scales related to organizational intelligence and performance assessment were used whereas "Interview Form for Principals' Organizational Intelligence and Performance Assessment" was used the qualitative dimension. Quantitative analyzes were made with the data acquired from 265 principals in Erzincan city center in 2014-2015 academic year. Simple and multiple linear regression analyzes were performed based on t-test, ANOVA, Kruskal Wallis-H test and predictor correlation research model in quantitative analysis. SPSS and AMOS programs were used in analyzing the data. Qualitative data were obtained through interviews with 10 principals and defined by content analysis.

In the study, it was examined whether there is a significant difference in perception level of organizational intelligence and performance assessment of principals according to demographic characteristics such as gender, title, seniority, education level and school type in principals' perceptions. It was determined that gender, seniority, education level variables had no effect on the subscales of the research, the title variable had a significant difference in terms of change, strategic vision and school culture dimensions from the organizational intelligence subscales, and performance assessment significantly differed in all dimensions. While the school type variable has a significant difference in change, strategic vision and school culture dimensions and knowledge management dimensions from the organizational intelligence subscales, it has been

found out that only subscale of the field knowledge from the performance assessment subscales significantly differ in the dimensions of planning and application areas.

All the models established to examine the relationship between principals' organizational intelligence and performance assessment subscales were found to be significant, and it was determined that the entire organizational intelligence subscales were a significant predictor of performance assessment. In order to improve performance according to these results, it was emphasized that the characteristics of organizational intelligence should be emphasized and the results of the research are discussed in the context of the implications for managers and researchers.

Keywords: Principals, Intelligence, Organizational Intelligence, Performance Assessment

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xx
Kısaltmalar Listesi.....	xxii
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Sınırlılıklar	7
Varsayımlar	7
Tanımlar	8
İlgili Alanyazın.....	10
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	22
Örgüt Kavramı.....	22
Örgüt Kuramları	24
Klasik örgüt kuramı	24
Sosyal sistem kuramı.....	25
Açık sistem kuramı	25
Formal ve İnfomal Örgüt	26

Formal örgüt	26
İnformal örgüt	26
Yeni Örgüt Modelleri	27
Akli yoğun örgütler.....	28
Şebeke örgütler	28
Sanal örgütler	29
Öğrenen örgüt	29
Zeki örgüt	32
Örgüt felsefesi	33
Okulun örgüt felsefesi	34
Zekâ	34
Zekâ kuramları	40
Tek etmen kuramı	40
Çift etmen zekâ kuramı	40
Çok faktör zekâ kuramı	41
Üç boyutlu zekâ kuramı.....	41
Küme etkenli zekâ kuramı	42
Çoklu zekâ kuramı	42
Triarşik zekâ kuramı	45
Bileşimsel alt kuram	45
Deneyimsel alt kuram	47
Bağlamsal alt kuram	47
Akıcı ve kristalize zekâ kuramı	48
Duygusal zekâ kuramı	50

Başarı zekâsı kuramı	52
Biyoeolojik zekâsı kuramı	56
Zekâ kuramlarının birleşen unsurları	57
Örgütsel Zekâ	57
Bireysel ve örgütsel zekâ ile ilişkili mekanizmalar	64
Örgütsel zekânın temel bileşen ve unsurları	65
Örgütsel zekâ türleri	67
İş zekâsı	67
Duygusal zekâ	68
Ruhsal zekâ	68
Politik zekâ	68
Örgütsel zekânın özellikleri	69
Stratejik vizyon	69
Değişim isteği	70
Düzenleme ve uygunluk	70
Performans baskısı	70
Bilginin yayılması	70
Şevk	71
Kader ortaklığı	71
Okullarda örgütsel zekâ	71
Örgütsel zekâ ile ilişkili kavramlar	72
Örgütsel zekâ ve çevre	73
Örgütsel zekâ ve değişim	73
Örgütsel zekâ ve bilgi yönetimi	73

Örgütsel zekâ ve karar verme	75
Örgütsel zekâ ve örgütsel öğrenme.....	75
Örgütsel zekâ ve takım çalışması	76
Performans	77
Performans kavramının tanımı ve önemi	77
Performansı etkileyen faktörler	78
Performans yönetim sistemi	81
Performans yönetim sisteminin aşamaları.....	82
Performans değerlendirme sistemi	83
Performans değerlendirmenin amacı, önemi ve yararları.....	85
Okullarda performans yönetim sistemi	87
Örgütsel Zekâ- Performans Değerlendirme İlişkisi	90
Örgütsel zekânın bilişsel alt sistemleri	92
Örgütsel zekâyâ ilişkin yetenekler ve eylemsel boyutlar	94
Eylem ve tepkide çabukluk.....	95
Değişen durumlara uyum sağlama.....	95
İşleyişte esnek ve rahat olabilme	95
Hayal gücünü kullanabilme	96
Sezebilme ve öngörülü olabilme	96
Açık fikirli olabilme	96
Yenilenebilme.....	96
Bölüm III: Yöntem	104
Araştırmanın Modeli	104
Evren ve Örneklem.....	106

Çalışma Grubu.....	107
Veri Toplama Araçları	109
İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri Ölçeği	109
İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme ile İlgili Olarak Algıları Ölçeği	110
Ölçeklerin Güvenirliklerine İlişkin Bulgular.....	111
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu	113
Verilerin Toplanması.....	114
Verilerin Analizi.....	115
Bölüm IV: Bulgular	119
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşleri ile Performans Değerlendirmelerine İlişkin Algı Düzeyleri	119
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine ve Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	121
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine ve Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	123
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikteki Hizmet Süreleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	125
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirme Algılarının Eğitim Düzeyleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	129
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	134

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Performans Değerlendirme ile İlgili Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	138
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekânın Değişim Alt Boyutu Algılarının Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	140
Okul Yöneticilerinin Stratejik Vizyon Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	142
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	144
Okul Yöneticilerinin Okul Kültürü Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	146
Okul Yöneticilerinin Karar Verme Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	148
Okul Yöneticilerinin Sürekli Öğrenme Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	150
Okul Yöneticilerinin Takım Çalışması Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	152
Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi	154
Okul Yöneticilerinin Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma Boyutuna Ait Algıları, Performans Değerlendirme Düzeylerini; Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarıyla Birlikte Ne Derece Açıklamaktadır?	156
Okul Yöneticilerinin Kaynak Kullanımı Boyutuna Ait Algıları, Performans Değerlendirme Düzeylerini; Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarıyla Birlikte Ne Derece Açıklamaktadır?	159

Okul Yöneticilerinin İletişim-Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algıları, Performans Değerlendirme Düzeylerini; Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarıyla Birlikte Ne Derece Açıklamaktadır?	161
Okul Yöneticilerinin Planlama ve Uygulama Alanları Boyutuna İlişkin Algıları, Performans Değerlendirme Düzeylerini; Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarıyla Birlikte Ne Derece Açıklamaktadır?	163
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyinin Grafikle Gösterilmesi	165
Örgütsel Zekâ ve Alt Boyutları ile Performans Değerlendirme ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	166
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri	168
1. Ana Tema: Okul Vizyonunu İfade Etme	168
2. Ana Tema: Değişim Süreci ve Motivasyon.....	170
3. Ana Tema: Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma, Planlama ve Uygulama Alanları	172
4. Ana Tema: Katılımcılık ve Katılımcı Yönetim Anlayışı.....	174
5. Ana Tema: Eleştiri Kültürü	176
6. Ana Tema: Teknoloji Kullanımı.....	178
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	180
Tartışma.....	180
Sonuç	194
Öneriler.....	198
Kaynakça	202
Ekler	217

Ek A: Ölçek Formları ve İzinler.....	218
Ek B: Yönetici Görüşme Formları	226
Ek C: Ölçek Maddelerine İlişkin Yol (Path) Grafikleri	229



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Örgütsel Kuramın Tarihsel Gelişimi	24
2	Öğrenen Örgütlerin Bilen, Anlayan ve Düşünen Örgüt ile Karşılaştırılması	31
3	Zekâ Literatürüne İlişkin Değerlendirmeler	37
4	Duygusal Zekâ Modeli	51
5	Başarı Zekâsı ile Geleneksel IQ Temelli Yaklaşımlar Arasındaki Farklılıklar	53
6	Örgütsel Zekâ Tanımları	58
7	Birey ve Örgüt Zekâlarının İşlevsel Açılardan Eşleştirilmesi	63
8	Örgütsel Zekânın Teorik Modelleri, Sayıtları ve Ölçümleri	65
9	Literatürdeki Örgütsel Zekâ Bileşenleri	66
10	Okul Zekâsı	72
11	Örgütsel Zekâyâ İlişkin Yetenekler ve Eylemsel Boyutları	97
12	Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenleri	107
13	Nitel Araştırma Çalışma Grubunun Özellikleri	108
14	Örgütsel Zekâyâ Ait Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı Analizi İçin Uyum İyilik İndeksleri	110
15	Performans Değerlendirme ile İlgili Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı Analizi İçin Uyum İyilik İndeksleri	111
16	Ölçek Maddelerinin Cronbach's Alfa Katsayıları	112
17	Okul Yöneticileri ile Yapılan Görüşmeye İlişkin Bilgiler	115
18	Uyum İndeksleri ve Referans Değerleri	117

19	Örgütsel Zekâ, Örgütsel Performans Değerlendirme ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistikler	120
20	Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	121
21	Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	122
22	Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	123
23	Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	125
24	Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süreleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	126
25	Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süreleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	128
26	Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	129
27	Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	132
28	Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin, Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	135
29	Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin, Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi	137
30	Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi	

	Bulguları	140
31	Okul Yöneticilerinin Değişim Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	142
32	Okul Yöneticilerinin Stratejik Vizyon Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	144
33	Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	146
34	Okul Yöneticilerinin Okul Kültürü Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	148
35	Okul Yöneticilerinin Karar Verme Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	150
36	Okul Yöneticilerinin Sürekli Öğrenme Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	152
37	Okul Yöneticilerinin Takım Çalışması Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	154
38	Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans	

	Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	156
39	Okul Yöneticilerinin Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma Alt Boyutunun; Performans Değerlendirme Algılarını, Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları	158
40	Okul Yöneticilerinin Kaynak Kullanımı Alt Boyutunun; Performans Değerlendirme Algılarını, Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları	160
41	Okul Yöneticilerinin İletişim-Koordinasyon Boyutunun; Performans Değerlendirme Algılarını, Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları	162
42	Okul Yöneticilerinin Planlama ve Uygulama Alanları Boyutunun; Performans Değerlendirme Algılarını, Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları	164
43	Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirme ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar	167
44	Okul Yöneticilerinin Okul Vizyonunu İfade Etmeleri ile İlgili Görüşleri	169
45	Okul Yöneticilerinin Değişim Süreci ve Motivasyon ile İlgili Görüşleri.....	170
46	Okul Yöneticilerinin Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma, Planlama ve Uygulama ile İlgili Görüşleri.....	172
47	Okul Yöneticilerinin Katılımcılık ve Katılımcı Yönetim Anlayışı ile İlgili Görüşleri	174
48	Okul Yöneticilerinin Eleştiri Kültürü ile İlgili Görüşleri	176
49	Okul Yöneticilerinin Teknoloji ile İlgili Görüşleri.....	178

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Örgüt Felsefesinin Sağladığı Yararlar	33
2	Zekayla İlgili Eski ve Yeni Anlayışların Karşılaştırılması.....	39
3	Metabileşenler ile Performans ve Bilgi Kazanma Bileşenleri Arasındaki İlişki	47
4	Problem Çözme Stratejileri.....	48
5	Örgütsel Zekâ Türleri	67
6	Örgütsel Zekânın Özellikleri	69
7	Örgütsel Zekânın Örgütsel Öğrenme Sürecindeki Rolü.....	76
8	Performansı Etkileyen Etkenler ve Aralarındaki İlişki.....	81
9	Performans değerlendirme sistemi	83
10	Davranış ve Performans İlişkisi.....	85
11	Performans Değerlendirmenin Amaçları.....	86
12	Performans Değerlendirmenin Yararları	87
13	Örgütsel Zekâ ve Bilişsel Alt Sistemler.....	91
14	Örgütsel Zekâ Bileşenleri, Yenilik Yeteneği ve Örgüt Performansı	93
15	Karma Yöntem Araştırmalarında İzlenebilecek Adımlar.....	105
16	Araştırmanın Karma Yöntem Tipolojisi.....	105
17	Okul Yöneticilerinin Yüksek Lisans ve Lisans Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirme Algı Düzeyleri	133
18	Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirmeye ilişkin saçılma diyagramı	139
19	Değişim ve Performans Değerlendirmeye ilişkin saçılma diyagramı	141
20	Stratejik vizyon ve Performans Değerlendirme için saçılma diyagramı	143

21	Duygusal Zekâ ve Performans Değerlendirme için saçılma diyagramı	145
22	Okul Kültürü ve Performans Değerlendirmeleri için saçılma diyagramı	147
23	Karar Verme ve Performans Değerlendirme için saçılma diyagramı	149
24	Sürekli Öğrenme ve Performans Değerlendirme için saçılma diyagramı	151
25	Takım Çalışması ve Performans Değerlendirme için saçılma diyagramı	153
26	Bilgi Yönetimi ve Performans Değerlendirme için saçılma diyagramı	155
27	Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma ve Örgütsel Zekâ Boyutları için saçılma diyagramı	157
28	Örgütsel Zekâ Boyutlarının Performans Değerlendirmeyi Etkileme Düzeyleri ...	165
29	İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri Ölçeğine İlişkin Yol (Path) Şeması	229
30	İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme ile İlgili Olarak Algıları Ölçeğine İlişkin Yol (Path) Şeması	230

Kısaltmalar Listesi

Araştırmada kullanılan bazı kısaltmalar aşağıda açıklamaları ile birlikte verilmiştir.

Kısaltmalar	Açıklamalar
OY	Okul Yöneticisi
IQ	Zekâ Katsayısı (Intelligence Quotient)
SQ	Ruhsal Zekâ (Spiritual Quotient)
EQ	Duygusal Zekâ (Emotional Quotient)
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for The Social Science)
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ÖZ	Örgütsel Zekâ
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli
GFI	Uyum İyiliği İndeksi (Goodness-of-fit index)
AGFI	Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness-of-fit index)
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative fit index)
RMSEA	Ortalama Hata Karekök Yaklaşımı (Root-meansquare error approximation)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
EARGED	Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Bölüm I: Giriş

Bu bölüm içerisinde tezin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile tanımlar ve alanyazın açıklanmaktadır.

Problem Durumu

Modern toplum insanların en önemli sosyal ihtiyaçlarından biri örgütlenme, bir araya gelme ihtiyacıdır. Çünkü insanın, çeşitli ihtiyaçlarını tek başına karşılaması mümkün görülmemektedir. Mutlaka diğer insanlarla etkileşim kurmak durumundadır. Uzun zamandan beri insanlar, örgütler içerisinde yaşamış, ortak ihtiyaçlarını giderebilmek için iş birliğine gitmişlerdir (Alıç, 1991). Örgütler, insanların kişisel yetenek ve eylemlerini birleştirir; bütünleştirir ve kişisel güçlerinden faydalanılmasını sağlar; bireylere başarıya yeteneği ve duygusu kazandırır. Böylece örgütler, bireylerin birbirlerini tamamlamalarına ve zengin bir ortam sağlamalarına yardımcı olur (Aydın, 2010).

Günümüzde örgütler, hızlı bir değişim ve gelişim içerisindedirler. Dünyamız; sınırların ortadan kalktığı, bilgiye ulaşmanın oldukça kolaylaştığı, küresel paylaşımların had safhalara ulaştığı bir zaman dilimini yaşamaktadır. Bilginin hızlı gelişimi ve paylaşımı, bunda en önemli etkidir (Ulutaş, 2015). Çağa ayak uyduramayan örgütler, çağın dışına itilmekte, mevcut popülerliğini ve etkililiğini çok kısa bir zamanda yitirmektedir. Bu nedenle çağımız örgütleri içerisinde yöneten ve yönetilenlerin düşünce kalıpları ve örgütsel yapıları da değişmek zorundadır. Bu değişim gerçekleşmezse, günümüz örgütsel problemlerinin çözülmesi olanaksızdır (Altunbaş, 2008). Bu değişimler gerçekleştirilirken, mutlak değerler göz ardı edilmemelidir.

Değişen şartlar içerisinde karmaşıklaşan iş ve örgüt yaşamını, insanı anlamadan geliştirmek mümkün değildir. İnsanı anlamak ise, öncelikle insanı yöneten beyni ve “beyin sermayeleri”ni

anlamaktan geçmektedir. Beyin sermayelerini anlamadan ve etkili biçimde kullanmadan, hızlı değişen karmaşık iş yaşamında başarılı olmak olanaksız hale gelmektedir (Titrek, 2004).

Çoruk'a (2012) göre yirminci yüzyılın iş yaşamına kattığı önemli gelişmelerden birisi, insan ve insani unsurların daha sık bir şekilde dile getirilmesidir. Küreselleşme sonucunda örgütlerin rekabet üstünlüğü sağlamalarında en etkin kaynak olan "insan kaynağı"; örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirilerek, örgütlerin artık olmazsa olmazı haline getirilmiştir. Bu düşünce, yeni yönetim anlayışlarının temelini oluşturmuştur. Bu değişimin gerçekleşmesindeki gizil gücün aslında zekâ olduğu söylenebilir.

Zekâ, uyaranları algılama, algılananları değerlendirme, kavramsallaştırma, soyut akıl yürütme, düşünme, öğrenme, öğrenilenler ve tecrübeler arasında kontak kurma ve bunları uygun bir şekilde kullanabilme yetisi olarak değerlendirilmektedir (Özgüven,1994).

Örgütsel zekâ ise, örgütün tüm zenginlik ve çeşitlilikleriyle, ortak aklıyla, potansiyel yetenekleri ortaya çıkarıp, aktif, canlı ve dinamikliğini süregelen hale getirmesidir. Diğer bir ifadeyle örgütsel zekâ; örgütün ilerlemeyi etkili şekilde sürdürmesi, desteklemesi, ölçmesi ve mantıksal çıkarım için prosedürle ilgili yeteneğini ortaya koymasidir (Jung, 2009).

Performans "bir işgörenin belirli bir zaman dilimi içerisinde kendisine verilen görevi yapmak suretiyle elde ettiği sonuçlar" olarak tanımlanmaktadır. Bu sonuçlar olumlu ise, işgörenin kendisine verilen görev başarıyla yerine getirildiği ve dolayısı ile yüksek bir performansa sahip olduğu kabul edilir. Sonuçlar olumsuz ise, başarılı olmadığı veya performans düzeyinin düşük olduğu sonucuna varılır (Altun, 2007).

Başarılı bireyler yüksek performanslı bireyler olarak görülür. Performans, kişinin kendi potansiyelini tanımaya, geliştirmeye ve kullanmaya ne ölçüde kararlı olduğuna bağlıdır. Kişinin mevcut gizil güçleri bilinemediğinden kişi, her zaman pozitif yönde gelişme yönelimlidir. Bundan dolayı, kendinde hep iyileşme ve yenileşme duygusu olan kişinin performansının da artacağı

öngörülür. İşgörenler kendini geliştirmedikçe, zorlama yöntemlerle performans iyileştirmeleri yapmak olanaksız görünmektedir (Dağdeviren, 2005).

Örgütlerin yönetsel stratejileriyle, performansları arasındaki ilişkiler incelenirken birçok değişkenden söz edilebilir. Bunlardan biri de örgütün zekâsını çok iyi organize ederek, zeki bir örgüt olma özelliği sergileyip, örgütsel performansın artmasını sağlamaktır.

Yüksek performans göstermek isteyen örgütlerde, örgütsel zekânın bir parçası olan üyelerinin, bireysel ve örgütsel bilgileri müşterek bir amaçla detaylandırma, koruma ve dönüştürme sürecine, yani bilgi yönetimine yoğunlaşılması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Weber ve diğerleri, 1996'dan akt. Erçetin, 2004).

Örgütsel zekâyı oluşturan, değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi boyutlarının her biri hem tek başlarına hem de bir bütün olarak örgüt performansını pozitif yönde etkilemektedir. Glynn'a (1996) göre örgütsel zekâ, örgütün başarısını ya da başarısızlığını etkileyen örgütün tecrübesine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturur. Örgütün daha etkin bir şekilde performans gösterme potansiyeli için sürekli öğrenme kültürüyle hareket edip enformasyonu iyi analiz etmesi gerekir.

Örgüt üyelerinin zekâlarını koordine etmeleriyle tam kaliteli yönetim sistemine ulaşmaları mümkündür. Kalite üzerinde odaklanma, sistem düşüncesi seviyesindeki problemleri çözen yetkili kişiler ve birbiriyle etkileşim içerisinde olan fonksiyonel takımların oluşumunu destekler. Bu odaklar ayrıca politikalar üzerindeki dikkati kaldırıp onu müşteri ihtiyaçlarını karşılamaya yöneltmiştir. Paylaşılan kalite amacı, bir şekilde her zaman hissedilen fonksiyonel yetki ve hiyerarşik derece endişelerini aşabilir; fakat örgütün zekâsını birbirine kenetlemek ve tam olarak yansıtmak için örgütsel teori ve bu teoriyi pratiğe dökmeye daha temelli değişimlere ihtiyaç vardır (Pinchot, 2002).

Örgütsel zekânın önemli bileşenlerinden biri, örgütsel öğrenme kavramıdır. Örgütsel öğrenme bir örgüt içinde tecrübelerle dayalı olarak, performansı sürdürme ve iyileştirme süreci ve kapasitesidir. Örgütsel zekâyı kullanabilen yüksek yetkinliğe sahip liderlerin yeterli yetenek ve güçle donanmış olduklarına ve hiçbir dış etkinin motivasyonlarını düşüremeyeceği ve yüksek performansla çalışmalarını engelleyemeyeceğine dair inançları vardır (Yazıcı, 2001'den akt. Yıldırım, 2006). Bir örgütün öğrenme kabiliyeti ve oranı, örgüt zekâsının göstergesidir (McMaster, 1996). Liang'a (2002) göre, bir örgüt ne kadar zeki ise uyum ve rekabet yeteneği de o derece fazladır. Rekabet avantajı, örgütün bir zekâ avantajı olarak değerlendirilebilir.

Zeki okul; okulun amaçlarını başarıyla gerçekleştirebilmelerine imkân tanıyan ortak kapasiteyi ifade eder (MacGilchrist vd, 1997). Okulların zekice yönetilmesi, okul yöneticilerinin etkililiği ile doğru orantılıdır. Örgütsel zekâsını kullanan okullar, aynı zamanda etkili okullar olup eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için sorunları baştan tanımlayarak, köklü çözümler için yeni roller ortaya koymaktadır. Sahip olunan kaynakları stratejik kullanan, içte ve dışta değişen talepleri karşılamada, çeşitli yollarla düşünme, hareket etme ve cevap verme kapasitesine sahip okullar zeki davranan okullardır (Yörük, 2006).

Araştırmanın, hem örgütsel zekâyı kendi kurumlarında etkili bir şekilde kullanacak ve kullanılmasına öncülük edecek liderlerin yetişmelerine katkı sağlaması; hem de okullarımızın henüz öğrenen örgütler olmadığı, okul işgörenleri arasında yeterli paylaşımın olmadığı, bürokratik işleyişin işgörenlerin yaratıcılık yeteneklerini körelttiği, çevreyle etkileşimin yeterli düzeyde olmadığı, eğitim sistemlerindeki hızlı değişmelerin sebep olduğu karmaşıklıkların kısa sürede çözülemediği, teknolojinin sunduğu imkânların bilinçli kullanılmadığı vb. gibi nedenlerle ortaya çıkan problemlerin çözümü açısından; alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, “Okul yöneticilerinin örgütsel zekâ ve performans değerlendirme algıları arasındaki ilişki düzeyi ne ölçüdedir?” sorusuna yanıt aramaktır.

Aşağıdaki alt amaçlarla, bu amaca yönelik kapsamlı cevaplar aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin örgütsel zekâ özelliklerine ilişkin algıları ile performans değerlendirme algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel zekâ özelliklerine ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Unvan,
 - c) Hizmet süresi,
 - d) Eğitim düzeyi ile
 - e) Görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin performans değerlendirme ile ilgili algıları;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Unvan,
 - c) Hizmet süresi,
 - d) Eğitim düzeyi ile
 - e) Görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Okul yöneticilerinin, örgütsel zekâ özelliklerine ilişkin görüşleri, performans değerlendirme ile ilgili algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?
5. Okul yöneticilerinin örgütsel zekâ özelliklerine ait değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi algıları; ayrı ayrı performans değerlendirme algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

6. Okul yöneticilerinin alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma boyutuna ait algıları, performans değerlendirmeyi; örgütsel zekâ alt boyutlarıyla birlikte ne derece açıklamaktadır?
8. Okul yöneticilerinin kaynak kullanımına ilişkin algıları; performans değerlendirmeyi; örgütsel zekâ alt boyutlarıyla birlikte ne derece açıklamaktadır?
9. Okul yöneticilerinin iletişim-koordinasyon boyutuna ilişkin algıları; performans değerlendirmeyi, örgütsel zekâ alt boyutlarıyla birlikte ne derece açıklamaktadır?
10. Okul yöneticilerinin planlama ve uygulama alanlarına ait algıları; performans değerlendirmeyi, örgütsel zekâ alt boyutlarıyla birlikte ne derece açıklamaktadır?
11. Okul yöneticilerinin örgütsel zekâ ve performans değerlendirme ile alt boyutları arasındaki ilişki düzeyleri ne ölçüdedir?
12. Okul yöneticilerinin örgütsel zekâ ve performans değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme konuları birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Örgütsel zekâ ile ilgili yapılan çalışmalarda, örgütsel zekâ kavramından hareket edilerek bazı karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu araştırma çerçevesinde ise başlıca, örgüt, örgüt kuramları, örgüt felsefesi, yeni örgüt modelleri ve zekâ kavramı açıklanmış, zekâ kuramları bağlamında ise örgütsel zekâyâ geçiş yapılarak, örgütsel zekânın temel bileşen ve unsurları, boyutları, özellikleri, türleri, örgütsel zekâ ile ilişkili kavramlar ele alınıp, araştırmanın en özgün kısmı olan örgütsel zekâ-performans değerlendirme ilişkisi işlenmiştir.

Alanyazında daha çok işletme örgütlerinde ele alınan bu kavramların, okul örgütü kapsamında incelenmesi, belirtilen ilişkinin okullardaki yerinin tespit edilmesi; mevcut alanyazına katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara ışık tutması açısından oldukça önemli görülmektedir.

Eğitim yönetimi alanında son yıllarda önemli ölçüde ivme kazanan, ancak sınırlı sayıda çalışma yapılan, günümüzün önemli yönetsel stratejilerinden biri olarak görülen örgütsel zekânın, alanla ilişkisinin ele alınması ve performansı artırması için ondan nasıl faydalanılması gerektiğinin araştırılması, ayrıca bu durumun yönetim birimlerince ele alınarak incelenmesi ve yöneticilerin kendilerini bu yönde yetiştirmeleri açısından, alanyazına sağlayacağı katkı bağlamında oldukça önemli bir konudur.

“Okul Yöneticilerinin rgtsel Zekâ ve Performans Değerlendirme Algıları Arasındaki İlişki” konulu bu çalışmanın; şu ana kadar Türkiye’de herhangi bir eğitim kurumunda okul yöneticileri üzerinde yapılmamış olması, araştırmanın özgünlüğünü ve önemini göstermektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

- Araştırma, 2014-2015 eğitim ğretim yılında Erzincan il merkezindeki müstakil okul yöneticiliği bulunan devlet okullarında, araştırmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticileri ile sınırlıdır.
- Araştırma, incelenen değerşkenlerle sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan lme araçlarıyla sınırlıdır. Bunlar, “İlköğretim Okullarının rgtsel Zekâ zelliklerini Yansıtma Düzeyleri” adlı ölçek ile “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme ile İlgili Olarak Algıları” leğidir.

Varsayımlar

- Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin örgütsel zekâ özelliklerine ve performans değerlendirmelerine ilişkin algılarının ölçülebileceği varsayılmaktadır.
- Veri toplama araçları, araştırmanın amacının gerçekleştirilmesini sağlayacak, yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak özelliktedir.

- Katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar, gerçeği yansıtmaktadır.
- Araştırmanın nitel veri toplama esnasında yapılan görüşmelerde katılımcıların görüşlerini etkileyecek davranışlardan kaçınıldığı varsayılmaktadır.

Tanımlar

Örgüt: İnsanların, ortak amaçlarını hayata geçirmek için bir araya gelerek organize olması, koordinasyonu, kendilerine liderlik edilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin tamamını ifade eder (Balcı, 2005).

Zekâ: Düşünmede çeşitliliği, esnekliği, hızı, yaratıcılığı, bireyi geçerli bir sonuca götüren hayal kurma becerisini, çok aşamalı plan yapabilmeyi, doğru tahminlerde bulunabilmeyi, doğru çözüm bulunamadığında doğaçlama yapabilme yeteneğini içermektedir (Karakaş, 2002).

Zeki Örgüt: Performanslarını artırmak amacıyla kendileri için gerekli olan değişik bilgi türlerini edinerek, öğrenerek, örgütleyerek, paylaşarak, uyarlayarak ve uygulayarak işlevsel duruma getiren; bu bilgilere bağlı davranışlar geliştirebilen ve değişen çevrelerinde amaçlarını gerçekleştirebilen örgütlerdir (Choo, 1995).

Örgütsel Zekâ: Bir örgütün beyin gücünün tamamını harekete geçirme ve beyin gücünü örgüt misyonunu gerçekleştirmeye odaklama kapasitesidir (Albrecht, 2003).

Örgütsel Öğrenme: Örgütte yapılan işlerin daha iyi anlaşılmasını, sonuçta daha etkili performansta bulunulmasını sağlamak için gerekli olan yeteneklerin ve enformasyonun elde edilmesi sürecidir (Barutçugil, 2002).

Örgütsel Hafıza: Örgütsel olayların, durumların, başarılı ya da başarısız hamlelerin depolanması ve gerektiğinde hatırlanarak tekrar kullanılma becerisidir (Simic,2005).

Performans: Örgütün amaçlarını gerçekleştirme, çevresini biçimlendirme yeteneğidir. Sözlük anlamı, “herhangi bir şeyin üstesinden gelmek, bir kimseye verilen görevin etkin bir

biçimde yürütülmesi ve tamamlanması, başarmak davranışı ya da “başarılan davranış” tır. (www.tdk.gov.tr).

Performans Değerlendirme: Çalışanın gerçek başarısı yanında, kendisini nasıl geliştirebileceğini görmesini, örgütün misyon ve amaçları ile çalışanın performansı arasında bir uyum ve koordinasyon sağlamayı, çalışanın kişiliğini zedelemeyen performansının nicel ve nitel olarak değerlendirilmesini sağlamaktır (Argon ve Eren, 2004).



İlgili Alanyazın

Eğitim örgütlerinde örgütsel zekâ ve performans değerlendirme ilişkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak alanyazında yer alan, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme kavramlarını farklı değişkenlerle inceleyen yerli ve yabancı çalışmalara kısaca yer verilmiştir.

Glynn (1996), “Bireysel ve Örgütsel Zekâyı Yenileşme İle İlişkilendiren Bir Yapı: Yenileşme Yeteneği” (Innovative genius: A Framework For Relating Individual and Organizational Intelligence to Innovation) başlıklı çalışmasında örgütsel yenileşmeyi, bilişsel bir yetenek olarak gördüğü için örgütsel zekâ ile ilişkilendirmiştir. Örgütsel zekâ tanımını, bireysel zekâ algılayışlarına dayalı olarak bilgi birikimlerini aktarmaları ve dağıtmaları ile ilişkili ve örgüt ortamında ortaya çıkan “sosyal bir ürün” şeklinde açıklamıştır. Çalışmasında örgütsel zekânın oluşumunu açıkladığı, örgütsel zekânın teorik modelleri, sayıtları ve ölçümlerini üç modelde ortaya koymuştur. Örgütteki tüm bireylerin zekâlarının toplamı örgütsel zekâyı oluşturduğunu ifade eden toplam model, bireysel zekânın örgütsel zekâyâ dönüştürüldüğü, yeniden düzenlendiği ve kodlandığı çapraz modeli ve örgüt üyelerinin etkileşimde bulunduğu yapılandırılmış yeni eylem kalıpları içine örgütsel zekânın iliştiirildiği dağıtık modeli detaylı olarak açıklamıştır.

Çetin (2001) “İlköğretim Okullarında Takım Çalışması Konusunda Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışması, takım çalışmasının örgütsel zekânın bir alt boyutu olduğu ve performansla ilişkisinden dolayı incelenmesi önemli görülmüştür. Araştırmada Çanakkale’deki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurularak, okullarda yapılan takım çalışmalarının etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasını kurumsal verimlilik yani performans açısından gerekli gördükleri, takım çalışmasına istekli oldukları, fakat takım çalışması alışkanlığının tam oluşmadığı, ayrıca

yöneticiler kendilerini takım lideri olarak yeterli görürken, öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları tespit edilmiştir.

Sydänmaanlakko (2002), “An Intelligent Organization: Integrating Performance, Competence and Knowledge Management” adlı kitabında geleceğin ideal ve her anlamda başarılı örgütlerini örgütsel zekâya bağlayarak zeki örgütlerin özelliklerini ortaya koymuştur. Bu özellikler; açık vizyon ve strateji, yenilenmeyi destekleyen örgüt yapısı, kültür ve değerler, sürekli ilerleme ideolojisi, insan kaynaklarının yönetiminin takdiri, performans yönetimi, net yöntemler, yetenek yönetimi, bilgi yönetimi, grup yönetimi, geri dönüşüm sistemleri, teknolojiyi kullanmak, öğretmek liderlik ve yüksek değişim kabiliyetidir. Örgütsel zekânın yenilenmeyi destekleyen modern bir takım çalışması olduğunu, yenilikler karşısındaki mevcut engelleri en kısa zamanda kaldırmak gibi önemli hedeflere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Erçetin ve Demirbulak (2002) “Eylem Araştırması, Örgütsel Zekâ, Program Geliştirme (Action Research Organizational Intelligence Curriculum Development)” başlıklı çalışmada, örgütlerin ihtiyaç duyduğu ve kullandığı, sahip olduğu tüm becerilerin bileşimi şeklinde tanımlanan örgütsel zekâya ilişkin yetenekler ele alınarak incelenmiştir. Bunlar; değişen durumlara uyum sağlayabilme, tepkide çabuk olma, esnek ve rahat olabilme, açık fikirli olma, hayal gücünü kullanabilme ve yenilenebilir olma şeklinde açıklanmıştır. Bu becerilerin etkin bir biçimde kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Eylem araştırma tekniği ile yapılan çalışmada, Ankara’da rastgele seçilmiş bir okulda, okul çalışanlarını hizmet içi eğitim programıyla eğitmek amaçlanmıştır. Araştırmadan önce katılımcılar örgütlerin canlı bir organizma olarak zekâya sahip olabileceğini düşünmezken, uygulanan eğitim sonunda örgütlerin canlı bir organizma gibi zekâya sahip bir yapıda olduklarını ifade etmişlerdir.

MacGilchrist (2004), “Leading The Intelligent School” başlıklı çalışmasında örgütsel zekâ kavramını okullara uyarlamış ve bu konuda uygulamalı araştırmalar yapmıştır. Gardner’ın çoklu zekâ kuramına dayalı olarak, okulları iyileştirmeye yönelik yeni bir bakış açısı sunmuştur. Çalışmanın amacı, mevcut okul geliştirme çabalarına başkaldırmak değil, okul yönetimi için farklı bir bakış açısı sunmaktır. Çalışmada bir okulu hedeflerine ulaştıracak ve okulun performansını artıracak birbirini destekleyen dokuz zekâ türü tanımlanmaktadır. Bunlar; bağlamsal zekâ, stratejik zekâ, akademik zekâ, yansıtıcı zekâ, pedagojik zekâ, mesleksi zekâ, duygusal zekâ, spiritual zekâ ve etik zekâdır.

Erçetin (2004) “Okullarda Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları” adlı çalışmasında, örgütsel zekâyâ ilişkin yeteneklerin okul için nasıl tanımlanabileceği ve eylemsel boyutlarının neler olabileceğini incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan biri örgütsel zekâyâ ilişkin yeteneklerin okullar için tanımlanabileceği; ikincisi her bir yeteneğin birbiriyle etkileşen; birbiriyle iç içe geçen; biri diğerinin oluşumunu sağlayan eylemsel içeriğe sahip olduğudur. Araştırmada ayrıca, örgütsel zekânın eylemsel boyutlarının, gönüllü okullarda eyleme dönüştürülerek; okulların yapı ve işleyiş problemlerini ne ölçüde azaltmayı sağlayabileceğinin denemesi önerilmiştir.

Erçetin (2004), “Örgütsel Zekâ ve Örgütsel Aptallık” başlıklı çalışmasında; zekâ ve yeni yaklaşımlar, örgütlerin zekâsının olup olmadığı, örgütsel zekâ, zeki örgüt, örgütsel aptallık konuları ile ilgili teorik bilgilere yer vermiştir.

Yıldırım (2006), “Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zekâ: Teori ve Bir Uygulama” başlıklı çalışmasında, imalat işletmelerine yönelik olarak yapmış olduğu araştırmasında öğrenen örgüt olarak nitelendirdiği günümüz örgütlerini örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirirken örgütsel zekâyâ olan ilişkisini, öğrenme sürecinde örgütsel zekânın etkisini ve önemini ortaya koymuştur. Örgütlerin değişen çevresel faktörlere uyum sağlayabilmeleri, çevresel değişimleri

önceden sezip, proaktif davranabilmeleri için, bilgiyi yaratıp kullanmalarını, bu bağlamda örgütsel zekâyı, örgütsel öğrenme sürecinin anahtar bir unsuru ve öncü bir faktörü olarak değerlendirmektedir.

Halal, (2006) “Örgütsel Zekâ Nedir? Yöneticiler Onu Nasıl Kullanabilir? (Organizational Intelligence: What is it, and how can managers use it?)” adlı çalışmasında; örgütsel zekâyı, bireysel zekadan yola çıkarak kapsamlı olarak tanımlamıştır. Kişinin problem çözme yetisinin birçok etkenden oluştuğunu, duygusal zekânın, mantıksal zekâyı bağlanmasını buna örnek göstermektedir. Örgütsel zekâyı birçok alt yapı tarafından oluşturulan sorun-çözme yetisi olarak tanımlayıp her altyapının bireysel zekâ için katkıda bulunduğunu ve örgütsel etkililiğe önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Yörük (2006), “İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri (Elâzığ İli Örneği)” başlıklı çalışmasında, ilköğretim okullarının örgütsel zekâ özelliklerini yansıtma düzeyleri” anketini geliştirmiştir. Bu anketi 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Elâzığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulamıştır. Örgütsel zekânın değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, takım çalışması, sürekli öğrenme, karar verme ve bilgi yönetimi boyutuyla ilgili olarak ilköğretim okullarının örgütsel zekâ özelliklerini taşıma düzeylerini tespit etmiştir. Araştırmada değişimle ilgili okul müdürlerinin yeterli düzeyde olmadıkları, birçok deneğin, okulda neyin nasıl değişeceği konusunda bilgi sahibi olmadıkları, değişimin veli, öğrenci ve öğretmen bütünlüğü içinde yapılmadığı, stratejik vizyon boyutuyla ilgili olarak okulların bir vizyon sahibi olmadıkları, okulda gelecekle ilgili tartışmalar yapılmadığı, okulda alınan kararların sonuçlarının pek değerlendirilmediği, okuldaki kararlara bayan öğretmenlerin pek katılmadığı ortaya konulmuştur. Sürekli öğrenme boyutuyla ilgili evli ve kadın deneklerin eleştirilere kapalı olduğu ve etkili bir öğrenme kültürünün olmadığı belirlenmiştir.

Takım çalışmasıyla ilgili tüm değişkenler açısından okulda takım çalışmalarına yatkınlık bulunduğu ancak takım çalışması uygulamalarında problem olduğu, bilgiye ulaşmada internetten yeteri kadar yararlanılmadığı tartışılmıştır.

Kalkan (2006), “Öncülleri ve Sonuçlarıyla İşletmelerde Örgütsel Öğrenme Süreci” başlıklı çalışmasında örgütsel zekâ kapsamındaki yetenekleri geliştirmeye yönelik çalışmaların, sağlıklı ve etkili bir öğrenme sürecinin oluşmasına imkân vereceğini, bilgi üretimini niceliksel ve niteliksel olarak geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerle, örgüt performansını artırma yönünde oldukça belirgin katkısı olacağını öne sürmektedir. Ayrıca çalışma süresince üzerinde durulan kavramlara ilişkin temel unsur ve aşamaları bir araya getirerek, öncülleri ve sonuçlarıyla örgütsel öğrenme sürecini özetleyen yazar, geliştirdiği “Öncülleri ve Sonuçlarıyla İşletmelerde Örgütsel Öğrenme Süreci” modeli ile üzerinde durulan kavramlara ilişkin temel unsur ve aşamaları bir araya getirerek, uygulayıcılar ve araştırmacılar için yön çizmektedir.

Ekici (2007) tarafından yapılan “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Örgütsel Zekâ Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)” isimli çalışmada, Albrecht (2002)’in yazmış olduğu “Organizational Intelligence & Knowledge Manegement” adlı makalesindeki örgütsel zekânın yedi niteliğinden hareket edilerek oluşturulan anket kullanılmıştır. Sakarya ili merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan toplam 499 öğretmen ve yöneticinin, örgütsel zekânın ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonunda, örgütsel zekâ düzeylerinin özel okullarda resmi okullara oranla çok daha iyi olduğu ve okul yöneticilerinin, öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin işgörenlerin örgütsel zekâ algısında bir etkisi olmadığı, eğitim durumu yükseldikçe olumlu görüş belirtme düzeyinin, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan çalışanların diğer çalışanlara oranla örgütsel zekânın tüm boyutlarında olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür.

Okullarının yönetim tarzının demokratik olduğunu düşünen işgörenlerin, yönetim tarzının otoriter ve serbestçi olduğunu düşünen işgörelere göre, örgütsel zekânın tüm boyutlarını daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Erçetin, Çetin ve Potaş (2007), tarafından yapılan “Çok boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği (Multi-Dimensional Organizational Intellinge Scale-Muldimorins)” başlıklı çalışmada örgütsel zekâ ölçeği okullar için geliştirilmiştir. Bu ölçekte Erçetin (2004) tarafından geliştirilen ve “Örgütsel Zekâ ve Örgütsel Aptallık” kitabında yer verdiği, okullar için tanımlanan örgütsel zekâyâ ilişkin yetenekler ve eylemsel boyutlar esas alınmıştır. Söz konusu yetenekler; eylem ve tepkide çabukluk, değişen durumlara uyum sağlama, işleyişte esnek ve rahat olabilme, hayal gücünü kullanabilme, sezebilme ve öngörölü olabilme, açık fikirli olabilme ve yenilenebilme şeklinde açıklanmıştır. Çalışma sonucunda, Örgütsel Zekâ Ölçeğinin yedi alt boyutuyla, 58 maddeden oluşan yüksek güvenilirlikli bir ölçek elde edildiği ifade edilmiştir.

Çakır (2008), “Örgütsel Zekânın Geliştirilmesine İlişkin Yapılan Bir Çalıştayın Örgütsel Zekâ Düzeyinin Geliştirilmesine Etkisi” başlıklı çalışmasında örgütsel zekânın gelişmesine yönelik yapılan bir çalıştayın, örgütsel zekânın geliştirilmesine olan etkisini incelemiştir. Bu çalışma, Giresun’da bir okulda uygulanmıştır. Örgütsel zekâyâ ilişkin becerileri geliştirmeye yönelik okul personelinin yetiştirilmesini olanaklı kılan hizmet içi eğitim programı düzenlenmiştir. Çalışma, ön test-son test modelinin kullanıldığı deneysel bir araştırmadır. Çalışma sonucunda, paydaşlarla etkili iletişim dışındaki tüm boyutlarda anlamlı farklılaşmanın olduğu ve yapılan hizmetiçi eğitimin örgütsel zekâyâ dönük becerileri geliştirdiği tespit edilmiştir.

Altunbaş (2008), “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Zekâ Düzeylerinin Çok Boyutlu Analizi (İstanbul İli-Avrupa Yakası Örneği)” başlıklı çalışması ile okulların örgütsel zekâlarının, okulların performansına üst düzeyde fayda sağlayacağı ve eğitim-

öğretim etkinliklerinde öğretmenlerin ve idarecilerin ufkunu açmada ve verimi artırmada yapılacak çalışmalara ışık tutacağı amaçlanmaktadır. Anket tekniğiyle, 60 yönetici ve 230 öğretmenin, örgütsel zekâ düzeyleri analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin örgütsel zekâ özelliklerini yansıtan düzeylerinin teorikte yeterli, ama uygulamada yeterli olmadığı ve okulların kendi zekâ kapasitelerini gereği gibi kullanmadığı ortaya konmuştur.

Kalkan, (2008), “Örgütsel Zekânın Yenilik Yeteneğine ve Firma Performansına Etkileri” adlı doktora tez çalışmasında örgütsel zekâyı bireysel zekâ literatürüne dayalı olarak kavramsallaştırmayı öngören bir yaklaşım benimseyerek oldukça kapsamlı bir literatür değerlendirmesi sonucunda, örgütsel zekâyı üç ayrı bileşenin oluşturduğu bir yapı olarak operasyonelleştirmiştir. Bu bileşenler örgütsel “enformasyon teknolojisi” (IT yeteneği), “örgütsel adaptasyon yeteneği” ve “kolektif duygusal zekâ” olarak ifade edilmiştir. Örgütsel zekâ bileşenlerini yenilik yeteneğiyle ve firma performansı ile ilişkilendiren, ayrıca algılanan çevresel belirsizliğin bu ilişkilerdeki moderatör rolünü ifade eden araştırma hipotezleri geliştirilmiştir. Marmara Bölgesi’nde farklı sektörlerdeki işletmelerden elde edilen veriler analiz edilerek hipotezler test edilmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Aydıntan (2009), “Örgüt Zekâsı ve Yönetimi” adlı çalışmasında örgütsel zekâ ile ilgili kavram, model ve uygulamaları detaylı bir şekilde ele almıştır. Çalışmanın ilk bölümünde örgütsel zekâ ile ilgili temel kavramlar, örgütsel zekâ türleri, bilişsel alt sistemlerle ilişkisi üzerinde durmuştur. İkinci bölümde örgütsel zekâ ile entelektüel sermaye, bilgi, öğrenme ve enformasyon arasındaki ilişkileri açıklamıştır. Üçüncü bölümde örgütün, zekâsı üzerindeki etkileri, örgütsel zekânın geliştirilmesi ve bilgi fonksiyonlarının yeri anlatılmaktadır. Son bölümde ise örgütsel

zekânın boyutlarına ilişkin olarak Ankara’da bulunan devlet üniversitelerindeki işletme bölümü öğretim üyesi ve elemanları üzerine yapılan araştırma ele alınmaktadır.

Keleş ve Özkan (2010), “Liderlik, Kültür ve Performans Arasındaki İlişkinin Örgütsel Zekâ Modelinden Hareketle İncelenmesi” başlıklı araştırmasını Falletta, (2008) tarafından geliştirilen örgütsel zekâ modelinden hareketle liderlik, kültür ve strateji değişkenlerinin örgüt performansını etkileyip etkilemediği ve eğer etkiliyorlarsa hangisinin en yüksek etkiye sahip olduğunu Türkiye’de ilaç sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede yapmıştır. Araştırma bulgularında, Falletta (2008) tarafından geliştirilmiş olan modele göre, liderlik, kültür ve strateji değişkenlerinin örgüt performansı üzerinde etkili olduğu istatistiksel olarak belirlenmiştir. Örgütte mevcut liderlik biçimi, kültürel yapı ve izlenen strateji farklı oranlarda örgüt performansını etkilediği ifade edilmiştir. İşletme performansını etkileyen en önemli değişkenin strateji değişkeni olduğu ve bunu sırasıyla kültür ve liderlik değişkenlerinin takip ettiği gözlenmiştir.

Keleş ve Özkan (2010), “Örgütsel Zekâ Modeli Kapsamında; Örgütsel Beceri Bileşenleri İle Çalışan Adanmışlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasını Falletta, (2008) tarafından geliştirilen “Örgütsel Zekâ Modeli”ne dayandırmıştır. Çalışmada, modelde değinilen örgütsel beceri bileşenleri ile çalışan adanmışlığı arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırma bulgularında, çalışan adanmışlığının, “yapı adaptasyon”, “büyüme-gelişme”, “bilgi-teknoloji” ve “direkt yönetim” algıları tarafından etkilenmekte olduğu diğer taraftan, çalışan adanmışlığı üzerinde “ölçme ve ödül” faktörünün bir etkiye sahip olmadığı istatistiksel olarak belirlenmiştir.

Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert (2012), “İşletme Körlüğü, Silo Sendromu ve Çözüm Önerisi Olarak Örgütsel Zekâ” adlı çalışmalarında işletmeler için büyük bir tehlike olan işletme körlüğü ve silo sendromu tanımlanarak çözüm önerisi olarak örgütsel zekânın kullanılması önerilmiştir. Değişimin çok hızlı olmasından dolayı, örgüt yönetiminin her zaman açık olması ve

örgütsel zekâsını kullanması gerektiğini, aksi halde farkında olmadan bir çeşit körlüğe kapılarak önünde çözüm bekleyen sorunları göremeyip bir çeşit entropi ile karşı karşıya kalabileceği ifade edilmektedir. İşletme körlüğü ve silo sendromundan korunmak için örgütsel zekânın artırılması gerektiğinden ve örgütsel zekânın geliştirilmesini sağlayan dört anahtar unsurdan bahsedilmektedir. Bu unsurların; kanaat önderleri, uğraş toplulukları, adhokrasiler ile örgüt ve çevresine dair sürekli bir biçimde değişme ve konuşma süreçlerini içeren ve stratejik planlamaya dair daha kapsayıcı bir çevçeve sunan “stratejik konuşma” kavramı olduğu ifade edilmiştir.

Tanrıkulu (2014), “Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekâya İlişkin Algı Düzeyleri” başlıklı çalışmasında, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâya ilişkin algı düzeylerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, ortaöğretim okullarında örgütsel zekânın nasıl algılandığı ve uygulamaya geçildiğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, Çanakkale ili merkez ilçedeki ortaöğretim okullarında çalışan 47 yönetici ve 416 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmada ortaöğretimde görevli yönetici ile öğretmenlerin görüşleri arasında örgütsel zekânın tüm boyutlarında (stratejik vizyon, değişim isteği, kader ortaklığı, düzenleme ve uygunluk, bilginin yayılması, performans baskısı, şevk) ortalama puanlarına göre yöneticiler lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir.

Helvacı (2002), “Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi” başlıklı çalışmasında performans yönetiminin kapsamı içinde performans değerlendirmenin yeri ve örgütler için önemi vurgulanmış klasik ve modern performans değerlendirme yöntemleri örneklerle tanıtılmıştır. Performans değerlendirmenin, performans yönetim sisteminin önemli bir boyutu olduğunu vurgulayan yazar, performans değerlendirme sonuçlarının örgütle ilgili yönetsel kararların alınmasında ve örgütün işletilmesinde, iyi bir kaynak oluşturacağını ifade etmektedir.

Bu bağlamda performans değerlendirme yöntemlerinin, yöneticilerce iyi bilinmesi ve bu konuda gerekli bilgi ve becerilere sahip olunması, etkili örgütler olma açısından önemli görülmektedir.

Uçar (2005), “Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, elde edilecek veriler ile halen uygulanmakta olan değerlendirme sürecinin eksikliklerinin belirlenmesi, eğitim örgütlerinde uygulanması konusunda yöneticilerin yeterlik ve görüşlerinin ortaya konulmasına ışık tutulması amaçlanmıştır. Ayrıca eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerini, okul performans sonuçlarını ve okul yönetim sürecine ilişkin bilgileri sunarak, bu amaçla düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir. Çalışma sonucunda eğitim işgörenlerinin performansının sürekli gelişimini öngören, ortak hedeflerde birleştirmeyi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli planlama-ölçme-yönelme kontrol işlevlerini, yönetimin diğer işlevleri ile eşgüdümlü olarak yürütmeyi esas alan bir yönetim performans sistemi oluşturulması gerektiği saptanmıştır.

Korkmaz (2005), “Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi” başlıklı çalışmasında engellenme ve iyimserlik duygularının yapısal eşitlik modeli çerçevesinde tamamen ya da kısmen dönüşümsel liderlik stili ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Çalışmada, Ankara’da görev yapan 285 öğretmene likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Bulgulara göre, dönüşümsel liderlik; engellenme ve iyimserlik duyguları üzerinde manidar bir etkiye sahipken, engellenme ve iyimserlik duyguları ise performans üzerinde direkt bir etkiye sahiptir. Yine değişkenler arasındaki ilişkilere göre, öğretmenler okul müdürlerini daha yüksek derecede dönüşümsel lider olarak algıladıkça direkt olarak iyimserliği ve dolaylı olarak da performansı artırmaktadır.

Oğuz (2006), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler” isimli çalışmasında ilköğretim okulu yönetici performansının kimler tarafından değerlendirileceği, performans değerlendirmesinin hangi aralıklarla yapılacağı, performans değerlendirme ölçütlerinin neler olması gerektiği, performansı düşüren etkenlerin neler olduğu, değerlendirmede dikkate alınması gereken yaklaşımlar ve performans değerlendirme sonuçlarının kullanılacağı yerlere ilişkin ilköğretim okulu yöneticisi, sınıf öğretmeni ve müfettişlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre; performans değerlendirmenin kimler tarafından yapılacağı cinsiyet ve görev değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Performans değerlendirme ölçütlerinin, katılımcılar arasında görev değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, performansı düşüren etkenlerin ve değerlendirmede dikkate alınması gereken yaklaşımların yöneticiler ve müfettişler arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Uyanıktürk (2009), “İlköğretim Okullarında Performans Değerlendirme Sisteminin Uygulanabilirliği: Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında “İlköğretim okullarında Performans Değerlendirme Sisteminin Uygulanabilirliği” öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak tarama modeliyle tespit edilmiştir. Günümüzde denetim kavramının değiştiği, ortaya konan performansın önem kazandığı, performansın yürürlükteki mevzuatla ne derece uyum ve verimlilik sağladığı dikkate alınarak uygulanabilir çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Araştırma; İstanbul’da 2004–2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulama olarak performans değerlendirme sistemi ile değerlendirilen 6 ilköğretim okulunda görev yapan 15 okul müdürü ve tesadüfi (random) örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 180 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma bulguları, performans değerlendirme sisteminin uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler kendi performanslarının öğrenciler, veliler ve meslektaşları

tarafından değerlendirilmesinde bir sakınca görmemektedirler. Diğer taraftan, öğretmenlerin müfettişlerce denetlenmeleri ile performansları arasında anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin, müfettişler tarafından değerlendirilmesinin performansları ile ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Tunçer (2013), “Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon” başlıklı çalışmasında örgütlerin temel problemleri arasında yer alan işgörenlerdeki motivasyon düşüklüğünün önemli sebeplerinden birisinin, çalışan performansının değerlendirilmemesi ya da eksik değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçların adil bir biçimde ve hakkaniyet ölçüleri içerisinde kullanılmaması ve bireylere yansıtılmaması olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, örgütlerin işgörenlerini motive etmek için çaba göstermeleri, performans değerlendirme yönteminden faydalanmalarının ne kadar önemli olduğu betimlenmiştir. Günümüzde örgütlerin, örgütsel performansın bireyin performansına bağlı olması nedeniyle, bireylerin performanslarının değerlendirilmesi konusuna özel bir önem verildiği, çalışanların elde edilen sonuçların gerçekçi ve uygulamaların adil olduğuna inanmaları gerektiği, aksi halde örgütte baş gösteren stres ve çatışma, çalışanları kısır bir çekişme içine iteceği ve onların motivasyon ve performanslarının düşmesine sebep olacağı savunulmaktadır.

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi çizilmiştir. Çalışmanın alt boyutlarını teşkil eden kavramlar; örgüt, örgütsel zekâ, performans değerlendirme ve örgütsel zekâ-performans değerlendirme ilişkisi başlıklarıyla ve alt başlıklar altında ele alınmıştır. Söz konusu kavramlar araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturmaktadır.

Örgüt Kavramı

Modern toplum insanların en önemli sosyal ihtiyaçlarından biri örgütlenme; bir araya gelme ihtiyacıdır. Çünkü insanın, çeşitli ihtiyaçlarını tek başına karşılaması mümkün değildir. Diğer insanlarla etkileşim kurmak zorundadır. Eskiden beri insanlar, örgütler içerisinde yaşamış, ortak ihtiyaçlarını giderebilmek için iş birliği içinde olmuşlardır (Alıç, 1991).

Örgütler, insanların kişisel yetenek ve eylemlerini birleştirir; bütünleştirir ve kişisel güçlerden faydalanılmasını sağlar; bireylere başarıya yeteneği ve duygusu kazandırır. Böylece bireylerin birbirlerini tamamlamalarına ve zengin bir ortam sağlamalarına yardımcı olur (Aydın, 2010).

Bursalıoğlu'na (1994) göre örgüt, üyeleri arasındaki ilişkiler örgüsü, bir iletişim ağı ve üyeler arası kurulan bir koalisyon olarak ifade edilmektedir. Kısaca örgüt; insanların belli bir amaç çerçevesinde bir araya gelmeleri, bu ortak amaçları gerçekleştirmek için belirli kuralları işlettikleri bir sistemdir (Akçay, 2001).

Balcı'ya (2005) göre örgüt; insanların, ortak amaçları hayata geçirmek için bir araya gelerek organize olması, eşgüdümlemesi, kendilerine liderlik edilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin tamamını ifade eder.

Başaran'a (2008) göre ise örgüt; insan kaynaklarının ve insan etkinliklerinin bilinçli bir şekilde koordine edilmesidir. Örgüt; bir toplumsal birim olarak, sosyal bir kurum adına toplumun belli gereksinmelerini sağlayacak ürünleri elde etmek için kurulmuştur.

Bursalıoğlu (1979) örgütü; amaç, yapı, süreç ve hava olarak dört boyutta açıklamaktadır.

1. Amaç: Örgütler belli amaçlara göre kurulur. Amaçlar, örgütün varoluş nedenini açıklar ve aynı zamanda örgüt etkinlik ve eylemlerinin dayanağını oluşturur (Açıkalın,1981). Amaçların açıklık ve kesinlik derecesi, bir organizasyonu formal örgüt yapan temel özelliktir (Aydın, 2010). Bu sebeple örgüt yöneticisinin ilk görevi, örgütün amaçlarını ortaya koymaktır. Açık ve kapalı olarak amaçlar ikiye ayrılmaktadır. Açık amaçlar; formal olup örgütün genelini ilgilendirir. Kapalı amaçlar ise bireysel ve informaldır. (Bursalıoğlu, 1979). Amaçlar kişisel performansı değerlendirmede ölçüt işlevi sağlar (Aydın. 2010).

2. Yapı: Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için planlanan, sürekliliği olan ve biçimsel olarak kabul edilmiş, örgütsel düzenlemeler ve ilişkiler ağı, örgüt yapısını oluşturmaktadır (Aldemir ve Barbato, 1983). Bu yapı, amaca uygun olarak düzenlenmektedir. Bu düzenlemede odak nokta karar sürecidir. Hangi kararlar, kimler tarafından verilir, sorusunun yanıtı, örgütün yapısını gösterir (Açıkalın,1981). Örgütün yapısını oluşturan unsurlar arasındaki ilişkinin bilimsel ilke ve bulgulara göre oluşturulmasının, örgütün sağlıklı bir yapıda olmasında önemli görülmektedir. Fizyoloji, anatomi, hiyerarşi, rol, statü, formal ve informal örgüt gibi kavramlar örgütün bu boyutu içinde ele alınabilir.

3. Süreç: Örgütün amaçlarını, örgüt yönetimi gerçekleştirmektedir. Yönetim, örgütün aktif olmasını, gelişmesini ve canlı kalmasını sağlar. Yönetim, süreklilik gösteren bir süreç olarak bazı alt süreçlere ayrılır. Bu alt süreçler, yönetim sürecini oluştururlar (Başaran, 1989). Yönetim süreçleri; karar, örgütleme, planlama, iletişim, koordinasyon, etki ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır. Bu süreçler, örgütsel performansın artmasını sağlayan yönetsel etkinliklerdir (Bursalıoğlu, 1979).

4. Hava: Örgütün en önemli boyutlarından biri olan bu boyut, literatürde örgüt havası, örgüt iklimi veya örgüt kültürü kavramlarıyla ifade edilmektedir. Örgüt iklimi, örgütteki bireylerin

davranışlarını etkileyen ve örgütü diğer örgütlerden farklı kılan özellikler bütünü olarak ifade edilmiştir. Örgütteki iklim, formal ve informal örgütsel prosedürler, uygulamalar ve politikalar hakkındaki paylaşılan algılamalar olarak ele alınır (Reichers ve Schneider, 1990). Her örgüt; kendi kuralları, gelenekleri ve görenekleri ile kendi iklimini oluşturur.

Örgüt kuramları

Bursalıoğlu'na (1994) göre örgüt kuramları üç grupta toplanmaktadır. Bunlar: Klasik örgüt kuramı, sosyal sistem kuramı ve açık sistem kuramı olarak açıklanmaktadır. Örgütlerde oluşan gereksinimler nedeniyle sürekli değişen ve gelişen bu kuramların tarihsel gelişimi Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Örgütsel Kuramın Tarihsel Gelişimi

Endüstri devrimi	1930'lar	1950'ler	Günümüz
<i>Klasik kuram</i>	<i>Sosyal sistem kuramı</i>	<i>Açık sistem kuramı</i>	<i>Gelecek kuramı</i>
İş bölümü	İnsan ilişkileri	Girdi-çıkıtı	Geçici sistemler
Kontrol alan	İnformal gruplar	Olay devreleri	Durumsallık kuramı
Hiyerarşi	Akran baskısı	Çevresel değişimler	Matris örgütü
Hedef tanımı	Psikolojik gereksinimler	İnformasyon kuramı	Örgüt geliştirme
Formal kurallar			

Kaynak: Hodge ve Johnson, (1970), TenHanson, (1991) tarafından uyarlanmıştır (Akt. Yörük, 2006).

Klasik örgüt kuramı. Bu yaklaşım, yönetimi tek bir yapı olarak ele alır. Evrensel yönetim ilke ve teknikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yaklaşımın temel amacı, örgütün etkili ve verimli olarak yönetilmesidir. Örgütü mekanik görevler üstlenen bir varlık olarak kabul eden bu kuramın başlıca düşünür ve yazarları, örgütün sadece yapısını ele alıp, kuramı; iş bölümü, derece-görev, yapı ve kontrol alanı olmak üzere dört temel üzerine bina etmişlerdir (Bursalıoğlu, 1994). Klasik örgüt kuramı; Bilimsel İşletme (Frederick Taylor), Yönetim Süreçleri (Henry Fayol), Yönetim

Teorisi (Luther Gullick ve Lyndall Urwick), İdeal Bürokrasi (Max Weber) başlıkları altında ele alınmaktadır (Bursalıoğlu,1978;1999).

Klasik örgüt kuramının özünde, insanların verimli makineler olarak programlanabilecekleri anlayışı öne çıkmaktadır. Uygulama ve planlamayı birbirinden ayırarak örgütün bütün kafa işlerinin üst düzeyde toplanmasını savunmuş ve iş birliğine önem vermiştir (Aydın, 1988). Bilimsel işletme açısından yönetimin görevi, 5M şeklinde formüle edilen; insan (man), para (money), malzeme (material), makina (machine) ve yöntemin (method) etkili şekilde organizasyonu ile örgütün performansını arttırmak hedeflenmiştir (Kaya, 1979).

Sosyal sistem kuramı. Örgütte insan faktörünü ikinci plana atan klasik örgüt yaklaşımlarına tepki olarak doğmuştur. Klasiklerin ihmal ettiği, insanla ilgili yapılanmalar ve kavramlar, Hawthorne araştırmaları diye bilinen araştırmalarla ortaya çıkmıştır. Bu kuramda, insan faktörünün, örgüt içi ve çevresiyle olan ilişkisine ve etkileşimine önem verilmiştir. İnsanı, sosyal bir varlık olarak ele alan, sosyolojik ve psikolojik yönü ön planda olan sosyal sistem kuramını savunanların merkeze aldığı kavramlar, insanlar arası ilişkiler, sosyal ve teknik sistemler arası etkileşim ve uyum, kararlara katılma, moral ve motivasyon, iş doyumunu, liderlik, çatışma vb.dir (Şişman, 2012). Bu kavramlar aynı zamanda açık sistemin öncüsü sayılabilecek niteliklerdir.

Açık sistem kuramı. Değişen ihtiyaçlara göre kendini uyarlayabilen örgütler, açık sistem olarak isimlendirilirler. Bu bakımdan örgüt, birbiriyle ilişkili farklı sistemlerden teşekkül eden ve çevresel etkileşimde bulunan bir bütünlük ifade eder (Efil, 1996). Açık sistem kuramını benimsemiş örgütlerde yönetim, çevrenin beklenti ve sınırlamalarını dikkate almak durumundadır. Çevreyle olan dayanışma, çevrenin isteklerine ve beklentilerine cevap vermeyi zorunlu hale getirmekte ve örgütsel değişme ve yenileşmeyi örgüt gündeminde canlı tutmaktadır. Bu sistem sayesinde, enformasyon, entropi, sibernetik, homeostasis ve sistem yaklaşımı gibi kavramlar örgüt yönetimine dahil olmuştur. Sistem yaklaşımında örgüt, yapısal, bürokratik, hiyerarşik ve otorite

ilişkilerinden arındırılmış olup, temelde insan olmak üzere, bilgi, enerji, malzeme, teknoloji ve çevre ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımın öncüleri, Daniel Katz ve Robert Kohn, Lawrence ve Lorsh, Ludwing Bertalanffy, Burns ve Halker'dir.

Formal ve informal örgüt. Örgütler, formal ve informal olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır.

Formal örgüt. Örgütün yapısını yansıtan örgütün formal yanında, görevlerin tespiti ve sınıflandırılmasıyla, formal iletişim yoluyla görevler, kesinlik kazanır ve işlerde verimlilik sağlanır (Bursalıoğlu, 1979). Yönetici ve çalışan ilişki ve etkileşimlerinin yasal olarak saptandığı hiyerarşik yapıya sahiptir. Amaçlar, görevler, hiyerarşik yapılanma kendi dışındaki otorite tarafından oluşturulan bu yapı, Bursalıoğlu'na (1979) ve Aydın'a (2005) göre şu özelliklere sahiptir:

- Kişiler, görevliler olarak kabul edilir.
- Hiyerarşik yapıda olduğundan üyeler, diğer üyelerle etkileşimde bulunma olanağına sahip değildir.
- Amaçlardan çok araçlar önemlidir.
- Kurallar, grup dışı otoriteler tarafından saptanır.
- Örgütün statü konumlarına, dış otoriteler tarafından atama yapılır.
- Örgütte sınırlandırma fazla olur.
- Genel ve herkese açıktır.

İnformal örgüt. Örgütün resmi olmayan yanısıdır. Formal örgüt tarafından karşılanamayan bazı kişisel ihtiyaçlar, informal örgütte sağlanır. Bursalıoğlu'na (1979) ve Aydın'a (2005) göre özellikleri şunlardır:

- Örgütün yapısı, belli amaçlar için, örgütün kendisi tarafından gönüllü olarak oluşturulur.
- İfadeler serbest ve iş birliği samimidir.

- Kendi liderlerini kendileri seçer.
- Her bir üye, diğer üyelerle çok rahat etkileşimde bulunabilir.
- Araçlardan çok amaçlar önemlidir.
- Bireyler gruptan kopmamak amacıyla davranış normlarına uyarlar.
- İnfomal örgütlerin bir resmiyeti yoktur. Hukuki yönden de yasal bir dayanağı yoktur.

Formal örgütün çalışabilmesi, informal örgütün varlığı ile mümkün hale gelmektedir.

Formal ve informal örgüt birbirleri için gereklidirler (Aydın, 1994).

Yeni örgüt modelleri

Belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere iş birliği yapan insanlardan oluşan örgütler; yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve kaçınılmaz değişimler; bireysel ve örgütsel bazda ihtiyaçların da değişmesi, artması ve farklılaşması ile farklı bakış açılarıyla yeniden değerlendirilerek farklı modeller ile konuşulmaya başlanmıştır. Örgüt modeli, örgüt üyelerinin görevsel davranışlarına etki eden en önemli etkenlerden biridir. Örgüt modeli kavramı, örgütün doğasını oluşturan yapısal unsurların belli bir biçimde bütünleştirilmesi demektir. Örgütün büyüklüğü, yapısı, biçimi, örgütteki düzeylerin sayısı, otoritenin yoğunlaşma düzeyi ve dağılımı, denetimin niteliği ve etkinliklerin uzmanlaşması gibi işlevsel ilişkiler içerisinde bulunan, birbirlerinin hem sonucu hem de sebebi olabilen; yapısal ve çevresel etkenler, davranışsal sonuçlar diye belirtilen değişkenlerden oluşmaktadır. Her durumda geçerli olan bir örgüt modeli yerine çok yönlü durumlara uyabilen örgüt modelleri olmalıdır (Aydın, 1994).

Yeni örgüt modelleri; akli yoğun örgütler, öğrenen örgütler, şebeke örgütler, sanal örgütler ve zeki örgütler şeklinde günümüzde karşımıza çıkmakta olup, yapısal özelliklerine göre uygulama alanları bulmaktadır.

Akli yoğun örgütler. Akli yoğun örgütler, akla ve bilgiye önem veren, bilgi teknolojilerini, bilgi transferini ve bilgi entegrasyonunu ön plana çıkaran örgüt modelidir. Çalışan grup arasından oluşturulan merkez takım, proje ve faaliyetlerde bütünleşmeyi sağlar. Bu model, “öğrenen örgüt” adı verilen modelleri de kapsamakta ve çalışanlarının sürekli öğrenmesi ve kendini geliştirip yenilemesi prensibini benimser. Efil, (1996)’ya göre akli yoğun örgütlerin bazı özellikleri şunlardır;

- Akli Yoğun Örgütte, hiyerarşik düzen aranmaz. Hiyerarşi, bütünleşmeyi amaçlar ve olmazsa olmaz değildir.
- Örgütteki uzman kişilerden, uzmanlık bilgisine ihtiyacı olan kişilerle beraber çalışma becerisi göstermeleri beklenmektedir. Bu özellik, örgütün hareket özgürlüğünü en üst düzeye çıkarması içindir.
- Bilgi paylaşımı, örgütte detaylı bir şekilde ve kolayca olması gerekmektedir. Bilginin nasıl üretildiği ve bilgiye nasıl erişilebileceğini bilmek, örgütteki her üye için önem arz ettiğinden, örgütün holografik olması beklenir.
- Üyelerin amaç ve stratejilerde hemfikir olmasını sağlayan tekniklerin geliştirilmesi gerekir. Bu özellik, örgütte bilgili kişilerin mevcudiyetini gerektirir.
- Sürekli öğrenmeyi teşvik etmek, desteklemek ve ödüllendirmek için bilginin değerini bilen üyelerin bulunması önemlidir.

Şebeke örgütler. Şebeke örgütler, örgütün amaçları, süreçleri ve yapı unsurları göz önünde bulundurularak tanımlanmaktadır. Şebeke örgütlerde, yönetim daha az hiyerarşiktir. İletişim direkt ve yüz yüzedir. Görev dağılımı, proje ağırlıklı olup uzun süreli fakat daha az fonksiyoneldir (Alstyn, 1997). Şebeke örgüt modeli aşağıdaki ilkelere dayandırılır (Kutlu, 2001). Bunlar;

- Yeniden yapılanmak için stratejik yönetimin önemsenmesi,

- İşlevsel tüm sorumlulukların stratejik bir şekilde entegre edilmesi,
- Müşterilerin ve tedarikçilerin paydaş olarak görülmesi,
- Görevlerin tüm çalışanlara paylaştırılması,
- Bürokratik denetimin kaldırarak katılımcılığa ve iç girişimciliğe yönlendirilmesi,
- Şebekedeki mevcut birimlerin, yönetim süreçleri üzerinde oldukça önemli görülmesi,

Sanal örgütler. Sanal örgütlerin varlık sebebi, internet ve bilişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişmelerin bir sonucu olarak sınırsız iletişimin sağladığı avantajlardır. Karşılıklı dayanışma ve yardımlaşmaya dayalı sanal örgütlerde, bilgisayar ve haberleşme teknolojisiyle, karşılıklı mal veya hizmet üretmek için kontak kuran, uyum içinde bulunan, üyelerinin belli aşamalarda toplandığı, tek bir örgüt gibi coğrafi olarak dağınık görünümlü değişik uluslardan birçok yasal varlığın birleşmesiyle oluşmuş örgütsel yapıdır (Tüz, 2001).

Öğrenen örgütler. Öğrenen örgüt, örgütlerin bir çeşit kolektif zekâ gibi çalışmalarını anlamına gelir. Örgüt; karmaşık, canlı bir organizma olarak tasarlanmakta ve bireysel öğrenmelerin örgütsel öğrenmeye dönüşmesi kastedilmektedir (Özden, 1998).

Başka bir tanımda öğrenen örgüt; bilgiyi üretmede, transfer etmede, bu noktada davranışını değiştirmede becerikli olan örgütlerdir (Garvin, 1993). Bütün üyelerin öğrenmesi için çaba sarfeden, ve kendisini sürekli olarak dönüştüren örgütler olarak da ifade edilebilir (Balay, 2004). Öğrenen örgüt, iş görenlerin enformasyon üretmelerini, paylaşımında bulunmalarını, edinilen enformasyonu, örgüt tarafından içselleştirilmesini ve yaşanan problemlerde bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını esas alır. Bu deneyim ve birikimler, en üst düzeyde kullanabildiği için yapılan yanlışların tekrar edilme riskini düşürür, aynı hataya düşürmez (Koçel, 2011; Yeniçeri, 2002). Öğrenen örgüt, diğer örgütlerin tecrübelerinden ders çıkarma kabiliyetlerini, değişimlere uyum

sağlama becerilerini ve örgütlerin yenilenebilen dinamik bir yapı kazanmalarını ifade eder (Özden, 2000).

Öğrenen örgütler; üyelerin, belirledikleri ortak amaçları, birlikte adanma yoluyla gerçekleştirdikleri, bu amaçlara atfedilen değerlerin, rutin olarak değerlendirildiği, gerektiği zaman değiştirildiği, bu amaçları gerçekleştirmek için sürekli olarak daha etkili ve verimli yöntemlerin geliştirildiği örgütlerdir (Leithwood ve Louis, 1998).

Bir örgütte öğrenmenin öneminin anlaşılması ve bunun temel bir felsefe haline gelmesi, örgütün yüksek motivasyonla başarıya odaklandığı ve bu noktada vereceği kararların isabetli olacağı izlenimi yaratır. Örgüt içerisinde her birey münferit öğrenebilir ama bunu mensubu olduğu örgüte yansıtamadığında bu öğrenmenin örgüt için bir anlamı olmayabilir. Öğrenmenin kurumsallaştırılması, örgüt performansının ve örgütsel gücün artması anlamını taşır. Braham'a (1998) göre öğrenen örgütü diğer örgütlerden farklı kılan bazı özellikler: Öğrenme eylemi, işin basit bir parçasıdır, bireyin yaptığı her eylemin içerisinde değerlendirilmiştir. Öğrenme anlık değil, bir süreçtir. Öğrenen örgütlerde tüm eylemlerin temelinde işbirliği esastır. Kişiler, öğrenerek kendilerini geliştirirken aynı zamanda örgütü de değiştirirler.

Öğrenen bir örgüt olarak okulu burada ele alacak olursak okul; öğretmeye ve öğrenmeye adanmış eğitim örgütüdür. Okulun varlık sebebi, öğrenme üzerine kurgulanmıştır. Onun için okulların en son amacı öğrenci öğrenmesinin sağlanmasıdır. Okulların diğer bütün örgütlerden daha çok öğrenen örgüt olmaları gerekir. Okullar yeni düşünme örüntülerinin özendirildiği, ortak hayallerin beslendiği, tüm paydaşların birlikte öğrenmeyi öğrendikleri ve örgütün yenileşme ve problem çözme kapasitesini geliştirdiği kurumlar olmalıdır (Senge, 1990; Watkins ve Marsick, 1993).

Slocum ve McGill (1993) yaptıkları çalışmalarda öğrenen örgüt süreçlerini dört başlık altında inceleyerek karşılaştırmışlardır. Bunlar; bilen, anlayan, düşünen ve öğrenen örgüttür. Bu karşılaştırma Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrenen Örgütlerin Bilen, Anlayan ve Düşünen Örgüt ile Karşılaştırılması

	BİLEN ÖRGÜT	ANLAYAN ÖRGÜT	DÜŞÜNEN ÖRGÜT	ÖĞRENEN ÖRGÜT
ÖRGÜT FELSEFESİ	Kontrollü, etkili ve güvenilir yalnız en iyi bir tek yol mevcuttur.	Strateji ve örgütsel faaliyetler, kültürel değerlerle yönlendirilir.	Örgüt bozulduysa sürekli tamir edilen sorunlar yumağı olarak görülmektedir.	Araştırma, inceleme ve tüm tecrübeleri geliştirme düşüncesi hâkimdir.
YÖNEİM UYGULAMALARI	Kontrol, kurallara-prosedürlere uygun hareket edilerek sağlanmaktadır.	Örgüt kültürünü ve etkili kılma ve iletişim esas alınmaktadır.	Sorunu belirleme, ilgili olan verileri bir araya getirme ve sorunu çözüme düşüncesi vardır.	Sorunların kaynağına inilmesi, tecrübelerin sürece dâhil edilmesi ve öğrenmelerin modellenmesi esastır.
ÇALIŞANLAR	Nedenleri sorgulanmayan kurallar takip edilmektedir.	Örgütsel değerler çerçevesinde davranışlar şekillenmektedir.	Önceden belirlenmiş, çözüm yolları uygulanmaktadır.	Bilgi toplanmakta ve süreçlerde ilgili yerlerde kullanılmaktadır.
MÜŞTERİLER	Örgütün en iyiyi bildiğine inanmak zorundadırlar.	Örgütsel değerlere katkı sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir.	Çözülmesi gereken bir problem olarak algılanmaktadır.	Paydaş olarak değer verilmektedir.
DEĞİŞİM	‘En iyi yolu’ bulmaya yönelik ve anidir.	Sadece var olan mitin sınırları dâhilinde yapılırlar.	Değişim, sorun çözüme programlarının yönlendirmesi ile yapılır.	Deneyim, inceleme ve hipotez geliştirme değişimin parçalarıdır.

Kaynak: Slocum ve McGill, 1996’dan akt. Töremen, 2011.

Senge (2002), öğrenen örgütleri ele aldığı The Fifth Discipline (Beşinci Disiplin) adlı kitabında, örgütü; öğrenen örgüte dönüştürebilen disiplinleri beş maddede açıklamıştır. Bunlar;

kişisel ustalık, zihin modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi şeklindedir.

Zeki örgütler. Zekâ, zihnin öğrenme, öğrenilebilenden faydalanma, yeni gelişmelere uyarlama, problemi kavrama ve çözüm bulabilme kabiliyetidir. Zekâ, kısaca algılama, kavrama, yargılama ve çıkarımda bulunma yeteneklerinin tamamıdır (Bostancıoğlu, 2005).

Performanslarını artırmak amacıyla kendileri için gerekli değişik bilgi türlerini edinerek, öğrenerek, örgütleyerek, paylaşarak, uyarlayarak ve uygulayarak işlevsel duruma getiren; bu bilgilere bağlı davranışlar geliştirebilen ve değişen çevrelerinde amaçlarını gerçekleştirebilen sistemler “zeki sistem” olarak tanımlanabilir (Choo, 1995).

Erçetin (2004), örgütleri yöneticiler olarak ele alan, ani durumlarda etkili kararlar verebilecek tüm yetenekleri kullanma becerilerini örgütsel zekâ, bu zekâyı kullanan örgütleri de zeki örgütler olarak ifade etmiştir.

Zeki örgüt teorisi kavramında temel noktalar aşağıdaki gibi açıklanabilir (Liang, 2002, s. 17’den akt. Aydın, 2009):

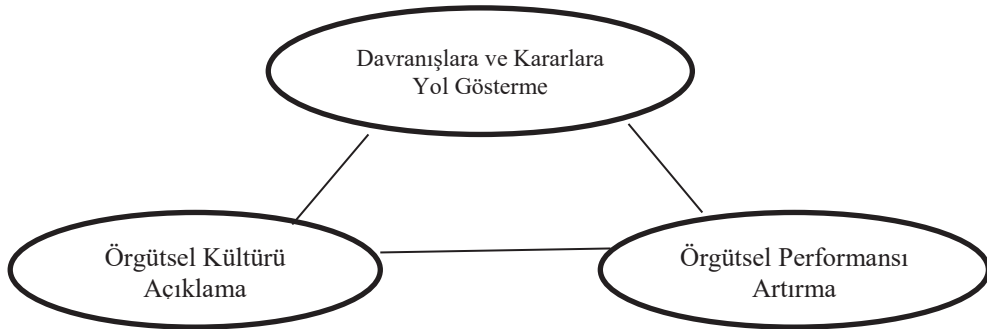
- Örgütler zeki varlıklar şeklinde kendini gösterirler.
- Bu varlıklar, örgüt mantığıyla ve kolektif zekâyı teşekkül eden oluşumlar olarak değerlendirilebilir.
- Zekâ düzeyleri, planlı bir şekilde geliştirilebilir.
- Bir örgütün mevcut zekâ seviyesi, o örgütün uyum ve rekabet yeteneği ile doğru orantılıdır.
- Rekabet avantajı, örgütün zekâ avantajının göstergesidir.

Zeki örgütler; bireysel öğrenmeleri-örgütsel öğrenmeye, bireysel bilgi teknolojisi sistemlerini; örgütsel enformasyon teknolojisi sistemlerine, sinir hücreleri ağını; iş birimleri ağına, bireysel değer ve inançları; örgütsel kültüre, belleği; bilgi yönetimine, problem çözmeyi; stratejik

süreçlere dönüştürebilen örgütlerdir (Halal,1998, akt. Altunbaş,2007). Zeki örgüt modeli, örgütsel zekâ kapsamında daha detaylı bir şekilde incelenecektir.

Örgüt felsefesi. Örgütü açıklamada, yöneticiler, liderler ve diğer örgüt üyeleri açısından “değerler”, yani örgüt felsefesi büyük önem taşımaktadır. Örgüt felsefesi; yenilik, eşitlik, doğruluk gibi ortak örgütsel değerlerin açıklanmasına yardımcı olduğu gibi, örgütsel başarı ve gündelik örgütsel yaşamı açıklamaya da yardımcı olmaktadır.

Araştırmalar, örgüt felsefesini belirlemenin örgüt için üç önemli üstünlük sağladığını ortaya koymaktadır (Şekil 1). Bunların ilki, karar verme ve davranışları yönlendirmede ve işgörenlerin davranışlarının açıklanmasında faydalanılandır. İkinci üstünlük, örgütsel kültürü açıklayarak, işgörenin örgütteki karmaşık olayları yorumlamasında kolaylık sağlar. Birey, örgütsel ortamda şu eleştirel sorulara çok açık cevap veremeyebilir: Benim örgütteki performansım iyi midir? Yönetim, işgörenler arasında eşitliği sağlayabiliyor mu? Örgütün izlediği strateji doğru mu? Örgütsel kültürün araştırılması, işgörenlerin sosyal gerçeği yorumlamalarına yardımcı olduğu gibi söz konusu soruları cevaplandırmaya da katkı sağlar. Üçüncü kolaylık ise, örgütsel performansı artırmak için işgören güdülenmesini ve örgütsel bağlılık duygusunu geliştirmesidir. Eğer örgütün yüksek idealleri, işgörenin özel değerleriyle uyuyor ve bütünleşiyorsa, işgören örgütsel hedeflerin gerçekleşmesi noktasında daha iyi motive olacak ve üstün bir çaba sergileyecektir (Çelik, 2012, s:61,62).



Şekil 1. Örgüt Felsefesinin Sağladığı Yararlar (Kaynak: Ledford G. vd. 1995'den, Akt. Çelik, 2012)

Okulun örgüt felsefesi. Okulun bir örgüt felsefesinin olması, tüm okul paydaşlarının bakış açılarına yön verecektir. Öğretmen ve yöneticilerin kendilerine has bir değer sistemi ve yaşam felsefeleri vardır. Bu felsefe, okulun örgüt felsefesini de etkilemektedir. Okulun örgüt felsefesi, çalışanların yaşam tarzı ile entegre edilirse, okulda daha iyi bir örgüt iklimi ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşabilir. Çelik'e (2012) göre okulun örgüt felsefesi ile ilgili şunlar söylenebilir:

- Okulun felsefesi, bir kısım inançlara ve değerlere dayanır. Okul çalışanlarının birlikte hareket etmesi, bu felsefeyle olanaklı hale gelir ve anlam kazanır.
- Okulun örgüt felsefesine bağlılık derecesinin yüksekliği ile görevlerin yerine getirilme derecesi doğru orantılıdır.
- Okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmesine, aidiyet duygusunu güçlendiren okul felsefesi yardım etmektedir.
- Okulun örgüt felsefesi, okulun amaçlarını şekillendirir ve bu amaçların teorik temelini oluşturur.
- Okulun sahip olduğu felsefe, okuldaki örgütsel davranışın temel belirleyicisidir.
- Okuldaki her türlü uygulamaya, okulun örgüt felsefesi yön gösterir.
- Yapılan her fiil bir düşünce akımına dayandığı gibi yapılacak eğitim etkinlikleri de okulun örgüt felsefesiyle örtüşmelidir.

Zekâ

Zekâ, düşünmede çeşitliliği, esnekliği, hızı, yaratıcılığı, bireyi geçerli bir sonuca götüren hayal kurma becerisini, çok aşamalı plan yapabilmeyi, doğru tahminlerde bulunabilmeyi, doğru çözüm bulunamadığında doğaçlama yapabilme yeteneğini içermektedir (Karakas, 2002). Zekâ kavramı, uyaranları algılama, algılananları değerlendirme, kavramsallaştırma, soyut akıl yürütme, düşünme, öğrenme, öğrenilenler ve tecrübeler arasında kontak kurma ve bunları uygun bir şekilde

kullanabilme yetisidir (Özgüven,1994). Zekâ, kişinin amaçlı eylemde bulunması, akılcı biçimde düşünmesi ve çevresiyle etkileşiminde sergilediği evrensel bir özelliktir (Wechsler, 1958).

Gardner (1983) zekâyı hayat boyu karşılaşılan farklı durumlarda sorunları çözme ve yeni ürünler ortaya koyma süreci olarak tanımlar. Yaşadığımız ortamda yararlı işler yapabilme kapasitesidir (Akt.Yavuz, 2003).

Düşüncenin nasıl şekillendiği, beyin fonksiyonlarının davranışları nasıl gerçekleştirdiği, algılama, öğrenme, karar verme, akılda tutma, sorun çözme, iletişim, yaratıcılık, sezgi gibi zihinsel süreçler zekânın ana bileşenleri olup, bunların bir araya gelmesiyle de zekâ oluşmaktadır (Pfeifer ve Scheier, 2001'den akt. Tat ve Gürel, 2010).

Zekâ, olayları bağımsız düşünebilme ve yeni durumlara başarıyla uyum sağlama becerisidir. Algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme (kişinin yapmak istediği şeyleri, gözünde canlandırması), yargıda bulunma, usavurma (muhakeme), soyutlama, genelleme gibi işlevlerin tümü zekâdır (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Zekânın tanımı farklı bilim alanlarına göre farklı şekillerde ele alınmaktadır. Zekâ, bazı eğitimciler için öğrenme yeteneği olarak algılanırken, biyologlar; çevreye uyma becerisi, psikologlar; akıl yoluyla sonuca varma yeteneği olarak açıklamışlardır. Anne ve babalara göre zekâ, sadece ve en çok kendi çocuklarında olan şeydir. Bazı yöneticiler ise zekâyı, kendilerini o konuma getiren ve başkalarında olmayan bir özellik olarak görürler (Erçetin, 2004).

Stalinski'ye (2004) göre zekâ, bir sistemin dengesini, uyumunu ve büyümesini sürdürebilmesi için yakın ve uzak çevresiyle bilgi alışverişine girebilme yetisidir.

William Stern zekâyı, "bireyin düşünüşünü yeni durumlara karşı bilinçli bir şekilde intibak ettirebilmesine ilişkin genel bir kabiliyet" olarak ifade etmiştir (Akt. Demir, 2001).

Veryard'a (2000) göre zekânın beş farklı bileşeni vardır. Bunlar (Aydıntan, 2009):

1. Algı: Çevreyi gözlemleyebilme kapasitesidir.
2. Bilgi işleme süreci: Enformasyonu işleme ve başka şekle dönüştürebilme becerisidir.
3. Bellek: Bilgiyi hafızaya kaydetme ve gerektiğinde hatırlayabilme yeteneğidir.
4. Öğrenme: Yeni bilgiler edinebilme, yetenekler geliştirebilme ve gerektiğinde deneyimlerden yararlanabilme yeteneğidir.
5. Davranış: Duruma uygun davranışı gösterebilme yetisidir.

Zekâ kavramına ilişkin araştırmalar günümüzde de yoğun bir şekilde devam etmekte olup, çeşitli kuramsal açıklamalar, görgül (ampirik) araştırmalarla ve değişik istatistiksel tekniklerle desteklenmeye çalışılmaktadır (Kafadar, 2004, s:3).

Zekâya ilişkin açıklamaları, bilimsel ölçümlere ve matematiksel analizlere dayandıran ilk araştırmacı Charles Spearman'dır. Onu Thorndike takip etmiştir. Sonraki yıllarda çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Thorndike (1909) zekânın çok faktörlü kuramını, Piaget (1930) bilişsel-gelişim kuramını, Thurstone (1938) temel zihinsel yetenekleri, Guilford (1957) zihin yapısı modelini, Gardner (1983) çoklu zekâ kuramını, Sternberg (1985) triarşik zekâ kuramını, Goleman (1995) ise duygusal zekâ kuramını geliştirmiştir. Zekâya ilişkin bu kuramların bir kısmı psikometrik kuramlar veya hiyerarşik kuramlar, bir kısmı da bilişsel kuramlar olarak sınıflandırılmıştır (Ardila, 1999; Buckhalt, 2002'den akt. Kafadar,2004). Zekâ literatürünün bütününe yönelik yaptığı değerlendirmeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Zekâ Literatürüne İlişkin Değerlendirmeler

Yazar	Çalışmanın Odağı/Katkısı
Howe (1988)	Gerçekleştirdiği literatür değerlendirmesinde, ölçülen zekayla bireyler arası farklılıkları ifade eden çeşitli bilişsel süreçler-özellikler ve kalımsal nitelikler arasında ilişki olmadığını öne sürdü. Dolayısıyla literatürde ele alınan biçimiyle zekânın, açıklayıcı değil sadece tanımlayıcı bir kavram olduğunu ifade etti.
Weinberg (1989)	Literatür incelemesinde zekâyı tek bir faktör olarak ele alan kuramcılarla farklı zihinsel yeteneklerin bileşimi olarak değerlendiren araştırmacılar arasında ayırım yaptı. Zekâ testlerindeki ölçüm sorunlarına, testlerin -özellikle yaşam başarısını- tahmin gücünün kısıtlılığına ve kriter olarak ele alınmalarının toplum üzerindeki olumsuz sonuçlarına dikkat çekti. Zekânın geliştirilmesinde çevresel faktörlerin taşıdıkları önemi vurguladı.
Brown and Langer (1990)	Hem eski hem de yeni zekâ teorilerinde çevre ve birey arasındaki optimal uyumun esas alındığını, sadece eski yaklaşımlarda psikofiziksel yetenekler zekânın temeli olarak düşünülürken yeni teorilerde daha kompleks bilişsel yeteneklerin temel alındığını ifade ettiler. Dışsal gerçekliğe uyum sağlamayı esas alan 19. yüzyıl anlayışına dayanan bütün bu teorilerin, dünyayı farklı anlamlandırma biçimlerinin olabileceğini ve bireyin çevreyle ilişkisinin değişik biçimlerde yorumlanabileceğini / tanımlanabileceğini göz ardı ettiklerini ileri sürdüler.
Howard (1993)	Zekâ başlığı altında ele alınan olguların aslında üç farklı kavrama tekabül ettiğini öne sürdü. Birinci kavram insanlar arasında derecesi farklılaşan, biyolojik temelli ve bütün zihinsel etkinliklerdeki <i>performansı etkileyen</i> bir faktör olan genel zekâyı (1); ikincisi, belirli bir bağlamdaki uyum sağlayıcı davranışın çok sayıda değişkenden etkilenen bir özelliğini (2); ve üçüncüsü, davranışta farklılıklara yol açan bir dizi yeteneğin toplamını (3) ifade ediyordu.
Neisser et al. (1996)	Geçmiş araştırma bulgularını kapsamlı bir biçimde değerlendirdikleri çalışmalarında standart testlerin zekânın pek çok boyutunu yansıtmadığını, testlerle ölçülen becerilerin sosyal yaşamda ulaşılan sonuçları belirleyen faktörlerden yalnızca biri olduğunu vurguladılar. Güçlü kalımsal görüşleri savunanları destekleyecek yeterli bulgu olmadığını ifade ettiler ve zekânın geliştirilebilir yapısına dikkat çektiler.

Tablo 3 'ün devamı

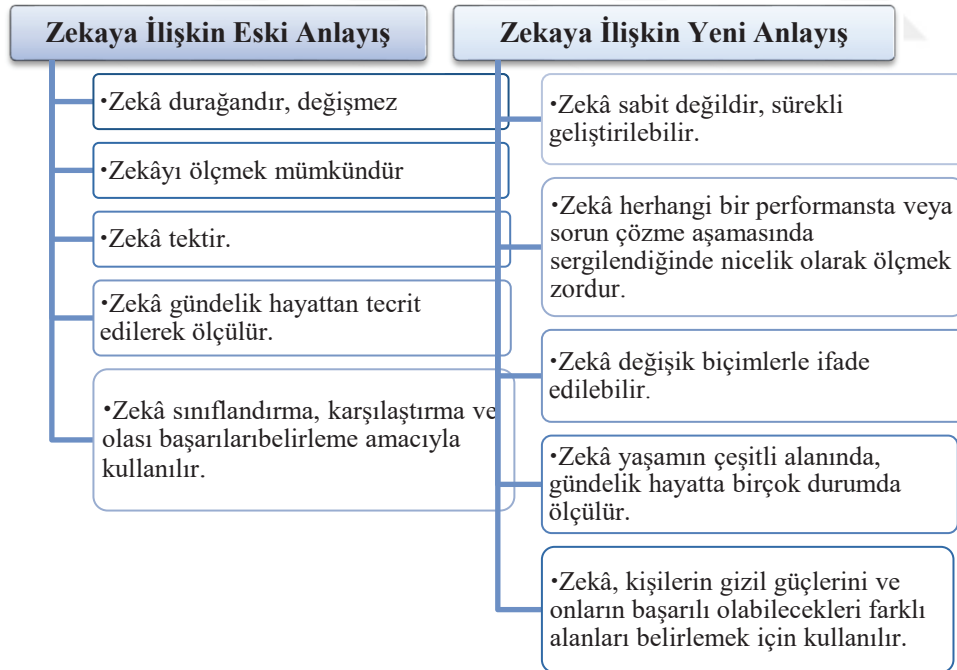
Yazar	Çalışmanın Odağı/Katkısı
Glynn (1996)	Zekâ literatüründeki yaklaşımları bilişsel/psikometrik yaklaşımlar ve bağlamsal yaklaşımlar olarak sınıflandırdı. Bilişsel/psikometrik perspektifi “genel bilişsel yeteneği esas alan bir yaklaşım”, bağlamsal perspektifi ise “zekâyı farklı yeteneklerden oluşan bir bütünlük olarak değerlendiren ve çevrenin/kültürün etkilerine önem atfeden bir bakış açısı” olarak nitelendirdi.
Gardner (1999b)	Genel bilişsel yeteneği temel alan yaklaşımların ve klasik zekâ testlerinin kısıtlılıklarını ve toplumsal anlamdaki olumsuz sonuçlarını vurguladı. Batılı zekâ yaklaşımlarının yetersizliğini ifade etti. Zekâ tanımlarının -çok çeşitli bağlamlardaki insan becerilerini kapsayabilecek şekilde- genişletilmesi gerektiğini öne sürdü.
Shavinina (2001)	Zekâyı daha doğru anlamak için zekânın ne olduğuna değil zekâyı yansıtan özelliklerin neler olduklarına yoğunlaşılması gerektiğini ileri sürdü. Bireyin bilişsel deneyiminin -ve bunun yapısal organizasyonunun- zekânın psikolojik temeli olduğunu ifade etti. Zekâ testlerinin de bireyi kendi zihinsel bağlamı temelinde ele alarak bu yeni anlayışı yansıtmaları gerektiğini öne sürdü. Bunun için de testlerin hız ve hafıza gibi unsurlara odaklanmaktan vazgeçmelerini, metabilşsel yetenekleri ve yakın gelişim alanını ölçmeye çalışmalarını önerdi.
Bowman et al. (2002)	Genel bilişsel yeteneğe odaklanmanın zekâ çalışmalarına zarar verdiğini ileri sürdüler. Bilişsel yeteneklerin -teknolojik ve kültürel gelişmelerle gerçekleşen farklılaşmalar neticesinde belirginleşen dinamik yapısına dikkat çektiler. Zekâyı oluşturan yeteneklerin daha iyi anlaşılması için- hâlihazırdaki eksikliklerine karşın- duygusal zekâ, pratik zekâ ve metabilşsel yetenekler alanlarındaki çalışmaların ilerletilmeleri gerektiğini öne sürdüler. Zekâ kapsamındaki yetenekleri açıklama potansiyeli olan yeni değişkenlerin de ileri sürülebileceğini vurguladılar. Üzerinde çalışılan değişkenlerin anlamlı bir biçimde sınırlandırılmalarını ve bir bütüne entegre edilmelerini önerdiler.
Schlinger (2003)	Literatürde ele alınan biçimiyle zekânın açıklayıcı değil tanımlayıcı bir kavram olduğunu öne sürdü. Bugünkü anlayışla-bireylerin sahip olduğu bir nitelik olarak-kavranan zekânın bir mîdden ibaret olduğunu savundu. Hem Spearman'ı (1904, 1927) eksen alan çalışmaların hem de Sternberg (1985b) ve Gardner (2004/1983) gibi çağdaş kuramcılarının yaklaşımlarının döngüsel tanımlar ve cisimleştirme hataları içerdiğini ifade etti. Bütün bu mevcut zekâ anlayışlarının tözcü olduğunu öne sürdü. Bunun yerine, zekânın nasıl tanımlanması gerektiği ve kaç tür zekâ olduğu gibi sorunlarla ilgilenmektense belirli davranışları kendi bağlamlarında ele alan ve dolayısıyla gerçek yaşamla daha bağlantılı sonuçlar üretebilecek olan, işlevci bir yaklaşım önerdi. Bu anlayışın zekâdan ziyade zeki davranışa dikkat çeken Binet'nin (Binet and Simon, 1905) yaklaşımıyla paralel olduğunu ileri sürdü.

Tablo 3'ün devamı

Yazar	Çalışmanın Odağı/Katkısı
Sternberg (2003a)	Zekâ tanımlarını, anlayışlarını ve teorilerini kapsamlı ve karşılaştırmalı olarak değerlendirdi. Zekâ kuramlarının zaman zaman aynı olguyu farklı isimler altında ele aldıklarını, her koşulda belirli üstünlüğe sahip bir kuramın olmadığını, bilişsel yeteneklerin farklı kültürlerdeki tezahürlerinin de farklı olduğunu ve biyolojik araştırmaların bulgularının dikkatli yorumlanması gerektiğini belirtti. Çoklu zekâ, başarı zekâsı, biyoekolojik zeka ve duygusal zeka gibi kapsamlı modellerin önemlerine ve yararlarına-ancak aynı zamanda ampirik geçerliliklerinin eksikliğine ve zekayla ilgili bilinenlerin tümünü kapsamadaki yetersizliklerine-dikkat çekti.

Kaynak: Kalkan, 2008, s.28

Zekâyyla ilgili zaman içerisinde çok farklı anlayışlar ortaya çıkmıştır. Zekâyaya ilişkin eski ve yeni anlayışlar şekil 2'de karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir.



Şekil 2. Zekayla İlgili Eski ve Yeni Anlayışların Karşılaştırılması (Kaynak: Selçuk, 2003: 11)

Zekâyâya ilişkin çok farklı tanımların yapılmasına karşılık, zekâ kuramlarının tamamı, zekânın sürekli geliştirilebilecek bir yetenek, kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin olduğu gibi hususlarda birleşir. Örgütsel zekâyı daha iyi anlamayı kolaylaştırdığı için bu kuramlar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Zekâ kuramları. Başaran'a (2008) göre zekânın niteliğine ilişkin kuramlarının bir kısmı, zekânın bazı etkenlerden oluştuğunu, bir kısmı ise zekânın çevreye bilişsel uyum süreci olduğunu savunurlar.

Tek etmen kuramı. Bu kurama göre zekânın, genel bir yetenek olduğu ileri sürülmüştür. Birçok psikolog bu yeteneği birbirinden farklı olarak tanımlamışlardır. Terman'a göre zekâ, "soyut düşünme" becerisi iken, Davis'a göre, edinilen bilgilerden yararlanarak sorun çözme yeteneğidir, Stern ise "yeni karşılaşılan durumların gereklerini, düşünme yeteneğinden yararlanarak karşılayabilme, yeni hayat şartlarına uyum sağlama gücü" olarak ifade etmiştir. Son yıllarda zekâyâ "öğrenme gücü", "genel yetenek", "akademik yetenek" diyenler de artmaktadır. Bu açıklamalara göre zekânın ortak özellikleri; kişinin, etkin bir biçimde çevreye uyumunu sağlayan soyut ve genel bir yetenek olduğu çıkarımıdır (Baymur, 1990, Akt. Yörük, 2006).

Çift etmen zekâ kuramı. Charles E. Spearman'a (1927) göre zekâ, tek ve genel bir yetenekten değil iki temel faktörden oluşur. Bunlar; 'g' genel yetenek faktörü, 's' özel yetenek faktörüdür. Tüm bilişsel güçlerin ortak bir kaynağı olarak tanımlanan genel yetenek (g), insanın her türlü etkinliğinde görev alır fakat tek başına yetersizdir. Özel yetenek (s) ise, bir bilişsel etkinlik için genel yeteneği destekleyen bilişsel bir güçtür. Her bilişsel etkinlik için özel yeteneklere gereksinim duyulduğundan, özel yeteneklerin sayısı fazladır. Genel yetenekte bireysel ayrılıklar olduğu gibi özel yeteneklerin sayısı da kişiden kişiye farklılık gösterir (Başaran, 2008). Bu kurama

göre, bir zihinsel faaliyetin oluşması için, zihinsel faaliyetlerde ortak olan bir genel yeteneğe ve söz konusu zihinsel faaliyete has özel yeteneklere gereksinim vardır (Demir, 2001).

Çok faktör zekâ kuramı. Çok faktör zekâ kuramına göre zekâ, bağımsız etkenlerde oluşur. Bilişsel bir problemin çözümünde birden çok zekâ etkeni işe koşulur ve bunlar benzer yönleriyle kümelenir (Başaran, 2008, s. 141). Çok faktör zekâ kuramının belli başlı özellikleri Başaran'a (2008) ve Demir'e (2001) göre şunlardır:

- Zekânın "g" gibi sadece bir faktörle ele alınamayacağını, değişik mantıksal problemlerin çözümünde birden çok farklı etkenlerin rol aldığını ileri süren Thorndike (1909), "atomistik" bir yaklaşımla birden çok zihinsel faktör olabileceğini belirtmiştir. Soyut, mekanik ve toplumsal zekâ olmak üzere üç tür zekâ vardır. Soyut zekâ, sözcük, kavram ve sayıları anlamada; mekanik zekâ, araç, gereç ve makineyi kullanmada; toplumsal zekâ ise, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurmada gerekli olan yetenekleri kapsar.
- Thorndike çalışmalarında, "sözcük anlamı", "sayısal muhakeme", "kavrama", "ilişkileri görsel algılama" gibi gruplaşmış faktörlerden bahsetmiştir.
- Zekânın düzey, genişlik ve hızdan oluşan üç niteliği vardır. Zekânın düzeyi ve genişliği zekânın alanını oluşturur. Bu alanın işlerliğini ise zekânın hızı gösterir.
- Zekânın boyutları hakkında bilgi elde edilmeden bireyin gerçek zekâ düzeyinin bilinemeyeceğini öne süren Thorndike'a göre, zekâ düzeyi bireyin yapabileceği işlerin zorluk derecesini gösterir. Zorluk derecelerine göre sıralanmış çeşitli zihinsel etkinlik ya da işlerden bireyin yapabildiği en son iş, o bireyin zekâ seviyesini gösterir.

Üç boyutlu zekâ kuramı. Üç boyutlu zekâ kuramında Guilford'a göre zekâ; içeriği, işlemleri ve ürünleri olmak üzere üç boyutta ele alınır. Bu üç boyutun etkileşimi sonucu, birçok

etken ortaya çıkmaktadır. Bu kurama göre zekânın işlemleri ön plana çıkmaktadır. Bunlar Başaran'a göre (2008) beş adımda açıklanmaktadır:

1. İçeriği tanıma: Çevreye ve dış uyarıcılarda oluşan değişime duyarlılık gösterilmesi,
2. Bellek: Tanımayla yakından ilgili olarak algıların anımsanması ve saklanması,
3. Iraksak düşünme: Problemlere çözüm bulma noktasındaki beceriklilik,
4. Yakınsak düşünme: Değişik fikirleri tasnif ederek bir kavrama ulaşmadaki beceriklilik,
5. Karar verme: Problemlere duraksamadan çözüm seçeneği sunmaktır.

Küme etkenli zekâ kuramı. Bu kurama göre bireysel farklılıkların sebebi kalıtım ve çevre olarak görülmektedir. Bilişsel işlevler ise yedi kümede toplanmaktadır. Bunlar (Başaran, 2008, s. 142-143) :

1. Sayısal yetenek: Sayısal işlemleri doğru ve hızlı yapabilmeyi sağlar.
2. Sözel yetenek: Simge ve kavramların ilişkilerini fark ettirir.
3. Uzaysal yetenek: Nesnelerin uzaydaki durumlarını gözünde canlandırır. (İmgeleme)
4. Konuşma akıcılığı: Düşüncelerin anlatılmasında önemli etkidir.
5. Uslamlama yeteneği: Kurallar ve ilkeler ortaya koymayı sağlar.
6. Belleme yeteneği: Ezberleme hızını gösteren anlamsız sözcükleri anlatır.
7. Algısal yetenek: Nesne ve kavramlar arasındaki incelikleri fark etmeyi sağlar.

Çoklu zekâ kuramı (Multiple Intelligences). Bu kuram ile zekânın tanımına daha geniş bir bakış açısı kazandıran Gardner'e göre zekâ, birden fazla bileşenden oluşur. Gardner değişik öğrenme türlerinin, beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiğini öne sürmüştür. Gardner'e göre bu kuramının temelinde yatan biyolojik ve kültürel unsurlar vardır (Demir, 2001). Bir yeteneğin zekâ olarak nitelendirilebilmesinin şartları vardır. Bunlar; 1. Yeteneğin beyindeki belirli bir hasar

sebebiyle izole olma potansiyeli, 2. Aynı yeteneğe sahip farklı düzeylerde insanların olması (normalin altında ve üstünde), 3. Yeteneğin kendi gelişim sürecine ve tanımlanabilir bir zihinsel işlemler dizisine sahip olması, 4. Yeteneğin kendi evrimsel tarihinin olması, 5. Kültür tarafından belirlenen bir sembol sisteminde kodlanabilir olması, 6. Psikometrik testlerde diğer yeteneklerle düşük bir korelasyon göstermiş olması, 7. Belirli becerilerin öğretilmesi sebebiyle gerçekleşen görece bağımsız bir işleyişe sahip olmasıdır (Gardner, 2004/1983, s. 83-98'den akt. Kalkan, 2008). Bellenca (2007), zekânın, kalıtımın yanında kültürle de bağlantılı olduğunu, kültürün değer verdiği zekânın daha çok geliştiğini ifade eder.

Çoklu Zekâ Teorisinin bazı ilkeleri Yavuz'a (2003) göre şunlardır:

- İnsanlarda çok farklı zekâ türleri mevcuttur.
- Tüm bireyler, kendine has farklı bir zekâ profiline sahiptir.
- Zekâların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- Bütün zekâlar dinamiktir.
- Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zekâ; hafıza, dikkat, algı ve problem çözümü açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- İnsan gelişimini odak noktasına alan tüm bilimsel teoriler bu teoriyi desteklemektedir.
- Mevcut zekâ türlerinden farklı olarak henüz bilinmeyen zekâ türleri de olabilir.

Zekâyâ etki eden faktörler ve zekânın çeşitli boyutları eğitim öğretimde zekânın çok yönlü kullanılmasını sağlayabilir. Özellikle eğitim yöneticilerinin bu çok boyutlu zekâları değerlendirmesi, örgütün zekâsını en üst düzeyde kullanmasına olanak sağlayabilir. Örgütte kişilerin zekâ kategorilerine uygun planlamalar yapılabilir (Yörük,2006).

Gardner'e (1993) göre koşulları sağlayan sekiz çeşit farklı zekâ söz konusudur:

1. Sözel / Dilbilimsel zekâ (verbal/linguistic): Dil zekâsı, sözcükler zekâsı ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlamanın, bu zekânın en belirgin özelliği olduğunu ileri sürmektedir. Sözel/dilbilimsel zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni öğrenilen bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır. Sözel zekâ, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesini ve geliştirilmesini sağlamaktadır.

2. Mantıksal / Matematiksel zekâ (logical /mathematical intelligence): Sayılar ve muhakeme zekâsıdır. Sorunlara bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişki ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel ifade etme, benzetmeler yapma, hipotez test etme vb. davranışları kapsar.

3. Görsel / Uzamsal zekâ (visual/ spatial intelligence): Nesnelerin farklı izdüşümlerini düşleyebilmek, oluşturabilmek, tasarlayabilmek ile ilgili yetenekler akla gelebilir. Bu zekâ türünü etkili kullanan mesleklere, heykeltıraşlar, grafikerler, tasarımcılar vb. örnek olarak verilebilir (Erçetin, 2004).

4. Bedensel / Kinestetik zekâ (bodily/ kinesthetic intelligence): Beden hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel objelerle uğraşmayı, beden ve zihin arasında uyum sağlamayı, duygu ve düşünceleri ifade etmek için ustalıkla bedenini kullanabilmeyi ifade eder. Beceri olarak koordinasyon, denge, hız ve esneklik ön plandadır. Başarılı dansçılar, aktörler gibi sahne sanatçıları ve sporcular, bu tür zekâları gelişmiş kişiler olarak değerlendirilebilir (Erçetin, 2004).

5. Müzik / Ritim zekâsı (musical/ rhythmic intelligence): Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisiyle kendini gösterir. Müzik kulağı yeteneği sayesinde duyduğu melodileri müzik bilgisine gerek kalmadan çok rahat mırıldanabilir. Nota bilgisi olmadan da çok rahat enstrüman çalabilir.

6. Sosyal zekâ (interpersonal intelligence): Bu zekâyâ sahip bireylerin, liderlik yetenekleri, iletişim ve iş birliği yapma becerileri, çatışma yönetimi, motive etme yeteneği ileri düzeydedir. Bu zekâsını en iyi kullananlara; liderler, öğretmenler, aktörler, politikacılar, psikologlar ve turizmciler örnek olarak verilebilir.

7. Özedönük zekâ (intrapersonal intelligence): Kişinin kendini tanınması, bilmesi ve duygularını kontrol edebilmesine yönelik özelliklerin ön planda olduğu zekâ türüdür. Kendini anlama, tanıma, değerlendirme, yorumlama, kendi kendisiyle iletişim kurabilme yeteneğidir. Bu tür zekâsı baskın olan kişiler, kendilerine kolaylıkla yoğunlaşabilmeleri, güçlü iradeleri, bağımsız kişilikleriyle diğer kişilerden ayırt edilir (Erçetin, 2004: 9).

8. Doğa zekâsı (naturalist intelligence): Bu zekâyâ sahip bireylerde bölgesel ya da küresel çevre değişikliklerini açıklama ve doğa hayatı, bahçe, park ve hayvan sevgisi, teleskop kullanma, avlanma ve fotoğraf çekme vb. gibi davranışlar fark edilir.

Triarşik (Triarchic) zekâ kuramı. R. Stenberg tarafından geliştirilen triarşik zekâ kuramında zekâ, pratik bilgiyle, teorik bilginin birlikte harmanlanarak yeniden tasarlanmaktadır. Triarşik zekâ kuramında Stenberg (1983; 1985), zekânın birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlı üç farklı yönünden söz eder. Bunlar:

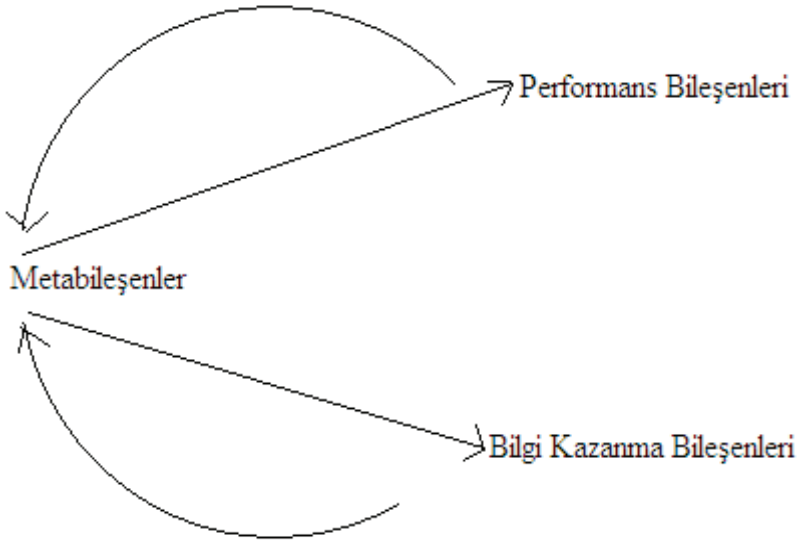
Bileşimsel alt kuram. Birey çeşitli bileşenlerden oluşan içsel bir dinamiğe sahiptir. Zekice diye tanımlanan davranışlar, çeşitli düzeylerdeki bileşenlerin birbirleriyle etkileşiminin bir ürünüdür. Bileşimsel alt kuramda üç boyut yer almaktadır. Bunlar:

Metabileşenler: Yönetmel süreçler olarak tanımlanan bireyin, problem çözme etkinliğini planlamayı, izlemeyi ve değerlendirmeyi içeren üst düzeyde düşünme süreçlerini düzenler. Zekânın sentez yapma, özgün, orijinal bir bölüm oluşturma görevini gerçekleştirirler. Metabileşenler özellikle; problemin doğasını açık ve kesin olarak tanımlama, problemi

çözmek için daha düşük düzeydeki bileşenleri seçme, daha düşük düzeydeki bileşenleri bütünleştirmek için strateji seçme, zihinsel kaynakların nasıl kullanılacağına dair karar verme ve problemin çözümünü izleme görevlerini gerçekleştirirler. Metabileşenler, yönettikleri ve denetledikleri daha alt düzeydeki ayrıntılı ön hazırlıktan sorumlu, alt düzeyde düzenleme süreçlerini içeren ‘performans’ ve ‘bilgi kazanma’ bileşenlerinden sürekli dönüt alırlar (Stenberg, 1998’den akt. Erçetin, 2004).

Performans bileşenleri: Alt düzeyde yönetsel olmayan süreçleri içerirler. Bu bileşenler zekânın analitik görevlerini yerine getirip, analiz etme yeteneğini oluştururlar. Bilgiyi, sonuç çıkarmak, uygulamak ve karşılaştırma yapmak için kullanırken önemli rolü ise yeni durumlara ilişkin sonuç çıkarmaktır. Performans bileşenleri, metabileşenlere bilgi gönderirken bilgi kazanma bileşenleriyle etkileşerek çalışır (Kolligian ve Stenberg, 1987’den akt. Erçetin, 2004).

Bilgi kazanma bileşenleri: Yönetsel olmayan süreçleri içerir ve alt düzeydedir. Bu bileşenler, gönderilecek bilgiyi belirlemekte değerli-İlgili olanları ayırt eder. Bu ayırt etme ‘seçici kodlama’ olarak tanımlanır. Seçici kodlama, yeni ve eski bilginin özümsemesi ve örgütlenmesi sürecidir. Değerli- ilgili bilginin bütünleştirilmesi, kullanılabilir- elverişli bilişsel bir yapı oluşturur. Yeni bilgi geldiğinde, eski bilişsel yapıyla seçici karşılaştırma gerçekleşir ve bilgi kazanma bileşenleri, en son özümsemiş bilgiye dayalı olarak kullanılabilir- elverişli bilişsel bir yapı oluşturmakta metabileşenlere tekrar yardımcı olur. Metabileşenler ile performans ve bilgi kazanma bileşenleri arasındaki ilişki Şekil 3’te gösterilmiştir (Erçetin, 2004).



Şekil 3. Metabileşenler ile Performans ve Bilgi Kazanma Bileşenleri Arasındaki İlişki

Kaynak: R. J. Sternberg (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Intelligence*. New York: Viking, s:60'dan Akt. Erçetin, 2004.

Deneyimsel alt kuram. Bu alt kuramda iki önemli özellik olan, yenilik ve otomatikleşme kavramları ön plana çıkmaktadır. Geniş deneyimler dizisi, rutin görev ve yeni ortaya çıkan deneyim için ilk çaba yeniliktir. Yeni bir durumu kopyalama zekânın ayrılmaz bir parçasıdır. Yeni duruma cevap verme, düşünce geliştirme, bilgi işleme becerisinin düzeyine bağlıdır. Yenilik, görevle, durumla ilgili olabilir. Bireyin yeni durumu kopyalama becerisi, zeki davranışın bir göstergesidir (Sternberg ve Gastel, 1989'dan akt. Erçetin, 2004). Bu alt kuramda ikinci çaba "otomatikleşme" kavramıdır. Otomatikleşme; tekrarlanan cevaplar, düşünceler ve uygulamalardır. Sıkça tekrarlanan deneyim, otomatik ve dolayısıyla kontrolsüz yanıtlara neden olur.

Bağlamsal Alt Kuram. Bu kurama göre, zekice davranışta bulunma ve düşünme üç şekilde meydana gelir. Bunlar; çevreye uyum, çevreyi bilinçlendirme ve çevreyi seçmedir. Bu stratejiler şekil 4'te gösterilmiştir.

<i>Kendini geliştirme (Çevreye Uyum)</i>	<i>Başkalarını değiştirme (Çevreyi Biçimlendirme)</i>	<i>Koşulları değiştirme (Çevreyi Seçme)</i>
Davranışlarımı değiştirirsem problemi çözerim.	Probleme başkalarının yaptıkları neden oluyor. Onları değiştirirsem problemi çözerim.	Bazı ortamsal özellikler probleme neden oluyor. Ortamı ya da ortamdaki özellikleri çözersem problem çözülür.

Şekil 4. Problem Çözme Stratejileri (Kaynak. Selçuk, 2003, s. 8)

Bir iş, bir aile veya bir alt kültür ortamında *uyum* söz konusudur. Uyum olası değil ve birey üst düzeyde zihinsel etkinlikleriyle sorunları çözümleyebiliyorsa *biçimlendirme* söz konusudur. Uyum ve biçimlendirme olası değil ve birey alternatif çevre belirleyebiliyor ve bu çevreyi tercih edebiliyorsa *seçme* söz konusudur. Seçme; bireyin çevresindeki problemleri algılayabilme ve alternatif çevreyle karşılaştırabilme yeteneğinin düzeyiyle ilgili olup; pratik zekanın önemli bir göstergesidir (Erçetin, 2004:17). Stenberg (1985) zekâyı bileşimsel, deneyimsel ve bağlamsal alt kuramlar ve bunların birbiriyle etkileşimi çerçevesinde ele alırken bu kuramların akademik, pratik ve yaratıcı olmak üzere üç şekilde değiştirilip, geliştirilebileceğini öne sürer. Eğitim ile becerilerin değişebileceğini savunan Stenberg'e göre eğitim programlarının dizaynı yapılırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Erçetin, 2004,19):

- Sosyokültürel anlamda kişiye fayda sağlamalıdır.
- Davranışların tamamı, gerçek yaşamdan seçilmelidir.
- Yeni durumları ve görevleri kopyalamak için stratejik bilgileri içermelidir.
- Enformasyon işleme süreçlerinin gerçekleşmesine katkı sağlamalıdır.
- Strateji ve biçimlerde bireysel farklılıkları açıkça öne çıkarılması özendirilmelidir.

Akıcı ve kristalize zekâ kuramı. Akıcı ve kristalize zekâ kuramı, Horn ve Cattell (1967) tarafından geliştirilmiştir. Zekâyâ ilişkin yetenekler, hiyerarşik bir yaklaşımla iki noktada ele alınmaktadır. Literatürde akıcı zekâ, gf ve kristalize zekâ gc olarak sembolize edilmektedir. F ve c

sembolleri sırasıyla akıcı ve kristalize zekâyı, g sembolü de genel yetenek veya genel zekâyı ifade etmektedir. Akıcı zekâ, akıl yürütmenin, muhakeme yapmanın farklı formlarına; kristalize zekâ ise bilginin ve dil yeteneğinin farklı formlarına odaklanmış zekâ türleridir (Beauducel, Brocke ve Liepmann, 2001'den Akt Kafadar,2004).

Büyük oranda nörolojik faktörlere dayanan *akıcı zekâ*, çok sayıda karmaşık ilişkilerin algılanmasını içeren bir yetenektir. Benzerliklerin sınıflanması, nedensel ilişkiler, tümevarımsal muhakeme, sayılardaki soyut ilişkiler ve ilişkilerin çıkarılması ile sonuçların algılanmasına dayanmaktadır (Cattel, 1987, Akt. Kafadar, 2004). Akıcı zekâ, yeni bilgiyi işleme kapasitesi ile ilgili olup, zihinsel becerileri, önceki bilgileri gerektirmeden yeni durumlara uygulama yeteneği olarak da açıklanmaktadır. Horn'a (1988) göre, akıcı zekânın ölçülmesi için tümevarımsal muhakeme, kavram oluşturma, görsel kavramsallaştırma ve problem çözme stratejilerini etkili bir şekilde kullanma ve bellek gerekmektedir (Kafadar, 2004).

Horn'a (1998) göre *kristalize zekâ*; sözel bilgi, yönergenin izlenmesi, insanlık hakkında bilgi, sosyal ve fiziksel bilimler, genel kültür ve problem tanımını içermektedir.

Kristalize zekâ, kültürel bilgi olarak da isimlendirilir. Kristalize zekâ, kültürel değişkenlere bağlı olup, eğitime, kültürel geçmişe ve uzun süreli belleğe dayanmaktadır. Özetle, kristalize zekâ, önceden edinilen bilgi ve becerilerin, deneyimle kristalize edilmesi, akıcı zekâ ise, karşılaşılan yeni bir bilişsel problemi çözmeye yönelik, düşünce stratejisi geliştirme yeteneği olarak tanımlanabilir.

Akıcı zekâ, kültürden bağımsız becerilerde, performansta, soyut düşünme ve sonuç ilişkilerini değerlendirmede ön plandadır. Bu iki tür zekâ, hayat boyu gelişimde yaklaşık 15 yaşına kadar birlikte artış gösterirken, bu yaştan sonra akıcı zekâ 60 yaşına kadar yavaş bir ivme ile azalmakta, bu yaştan sonra ise değişmemektedir. Kristalize zekâda ise çok yavaş bir artma gözlenmektedir (Cattel, 1971'den Akt. Kafadar, 2004).

Duygusal zekâ kuramı. Bu kuram, Goleman (1995) tarafından geliştirilmiş, Salovey ve Mayer (1990) tarafından sistemleştirilmiştir. Bu kurama göre, bireyin hem kendini hem de diğer insanların duygularını anlayabilmesi ve ifade edebilmesinin yanında bu duyguları etkilemesi önemlidir. Duygusal güçlerini gerektiği gibi yönetebilen bireyler, yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları kolay bir şekilde çözebilirler. Goleman (1998), kişiler arası ilişkilerin ürünü olan duygusal zekânın, alt yeteneklerden oluşan dört ana yeteneğini şöyle açıklamıştır:

1. Önderlik: Muhatabıyla etkili iletişim kurma, liderlik etme, onları ortak bir amaç için motive etme, empati ve sosyal beceriler vasıtasıyla etkili ilişkiler yürütebilmesidir.

2. İlişkileri geliştirme: Çok kolay dostluk kurabilmesi, insani ilişkiler geliştirebilmesi ve bu ilişkileri kolayca sürdürebilmesidir.

3. Anlaşmazlıkları çözebilme: Çatışmayı yönetme, görüş ayrılıkları içinde yaşayabilme aykırı görüşlere saygı ve hoşgörü alt yeteneklerini içerir.

4. Sosyal ilişkileri çözümleyebilme: Sosyal ilişkilerin nedenlerini irdeleyip, anlamlandırma ve yorumlama becerilerini içerir.

Duygusal zekâ, ele alınış ve tartışılış biçimiyle aslında kişinin kendi farkına varması, başkalarını sağlıklı biçimde algılaması, bu farkında oluş ve algılayışı işe, ilişkilere her anlamda ve her boyutta performansa yansıtmasıdır (Erçetin, 2004, s:23). Örgütsel zekânın bireysel zekâdan farklı olarak sosyal yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Sosyal yapının ise insan duygularından bağımsız olduğu yadsınamaz. Duygular sadece insanlar arasında değil, örgütler arasında da önemlidir. Örgütün sosyal var oluşu duygularla gerçekleşir. Bu nedenle duygusal zekâ da örgütsel zekânın bir boyutu olarak değerlendirilebilir (Çakır, 2008).

Duygusal zekâ; aslında kişinin kendi kendini fark etmesi, değişik psikolojik durumlarına göre en uygun tepkiyi göstererek kendi farkına varması ve empati vasıtasıyla bu yeteneğini ortaya çıkarmasıdır.

Goleman (1996), yaptığı çalışmada, IQ ve duygusal zekânın birbirlerinin karşıtı olmadığını, bilakis birbirlerinin tamamlayıcısı olduğunu, tüm bireylerin akıl ve duygusal hassasiyetlerinin karışık olduğunu ifade etmektedir. IQ'sü yüksek fakat duygusal zekâsı düşük veya duygusal zekâsı yüksek IQ'sü düşük bireyler, kalıplaşmış inanışlara karşı birbirlerinden farklıdırlar. Aslında IQ ve duygusal zekânın bazı yönleri arasında az da olsa bağlantılar vardır fakat bu o kadar azdır ki, IQ ile duygusal zekânın birbirinden bağımsız olgular olduğunu açıkça ortaya koyar (Akt. Yörük, 2006). Tablo 4'te gösterilen duygusal zekâ modelinde kişisel olarak; kendini anlama, özgüven ve kendini disipline etme başlıkları altında; kişilerarası ilişkiler olarak ise empati, iyimserlik ve sosyal sorumluluk başlıkları altında incelenmiştir.

Tablo 4

Duygusal Zekâ Modeli

	<i>KENDİNİ ANLAMA</i>	<i>ÖZGÜVEN</i>	<i>KENDİNİ DİSİPLİNE ETME</i>
<i>KİŞİSEL İLİŞKİLER</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin kendi duygularını, düşüncelerini anlaması ve güvenmesi. • Kişinin niye bu şekilde hissettiğini bilmesi. • Kişinin duygularının kendisi ve diğerleri üzerindeki etkilerini fark etmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin kendine inanması. • Kişinin kendini motive etmesi. • Kişinin kendi kararlarını başkasına bağlı olmadan verebilmesi. • Kişinin ne hissettiğini, düşündüğünü, başkalarının fikir ve görüşlerine saygı duyarak açıkça ortaya koyabilmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin stresli durumlarla etkin olarak başa çıkabilmesi. • Kişinin öfkesine ve dürtülerine hâkim olabilmesi. • Kişinin esnek ve uyum sağlayıcı olabilmesi. • Kişinin rasyonel ve duygusal faktörler arasında bir denge sağlayabilmesi.
	<i>EMPATİ</i>	<i>İYİMSERLİK</i>	<i>SOSYAL SORUMLULUK</i>
<i>KİŞİLERARASI İLİŞKİLER</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin diğer insanların duygularını anlaması. • Kişinin kendisini diğer insanların yerine koyması. • Kişinin ne söylediğinin, nasıl söylediğinin, vücut dili ve ses tonundan anlaması. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin insiyatif alması ve yapılması mümkün bir yaklaşıma sahip olması. • Kişinin mutlu bir mizaca sahip olması. • Kişinin kendi tutkularını başkalarının da paylaşması için onlara ilham vermesi, cesaretlendirmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin başkalarının ihtiyaçlarını ön plana alması. • Kişinin başkalarıyla ortak noktalar keşfetmesi. • Kişinin çatışmayı azaltması. • Kişinin, ilişkilerin ya da grubun iyiliği için diğerlerini de etkilemesi.

Kaynak: Cook, Sarah, Steve Macaulay ve Hilary Coldicott (2004), 'Change Management Excellence: Using the four intelligences for Successful Organizational Change', Kogan Page Limited, s. 167, Akt. Aydın, 2009, s. 40.

Başarı Zekâsı Kuramı. Triarşik zekâ kuramının genişletilmesi ve geliştirilmesinin bir ürünü olarak kabul edilen Başarı Zekâ Kuramı'na göre herkesin kendi sosyokültürel bağlamında, zekânın tüm yönleri birlikte çalışır. Bu kuram, kişinin yaşamında başarıyı yakalamasında bir pusula görevi görür. Günümüz okullarında çocukların birçok yeteneği heba edilmekte, yaratıcı ve pratik yetenekleri köreltilme pahasına analitik yetenekleri ön plana çıkarılmaktadır (Sternberg, 2003b).

Başarı zekâsı kuramı; performansı tahminde klasik IQ testlerinin eksikliklerini tamamlayıcı bir rol oynayabilir ve çok boyutlu modellerin kurulmasında yardımcı olarak daha açıklayıcı zekâ

testlerinin üretilmesini sağlayabilir (Kalkan, 2008). Başarı zekâsı ile IQ temelli yaklaşımlar arasındaki farklılıklar, Tablo 5’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 5

Başarı Zekâsı Kuramı ile Geleneksel IQ Temelli Yaklaşımlar Arasındaki Farklılıklar

<i>Geleneksel IQ Temelli Yaklaşımlar</i>	<i>Başarı Zekâsı Kuramı</i>
<ul style="list-style-type: none"> Geleneksel IQ temelli zekâ testleri sadece zekânın sınırlı ve pasif bir bölümünü akademik zekâyı ölçmektedir. Geleneksel zekâ testleri, zekânın analitik boyutunun bir bölümünü ölçmektedir. Zekânın yaratıcı ve pratik boyutunu ölçmez. Geleneksel zekâ testleri, zekânın yaratıcı ve pratik boyutlarını ölçmez ve bu boyutlarla geleneksel testler arasında zayıf ve önemsiz bir ilişki vardır. Zekâ, bir ölçüde genetik, bir ölçüde çevresel etkenlerle, bu etkenlerin etkileşimi ile açıklanabilir. Her ikisini birbirinden ayırt etmek güçtür. Zekâda etnik ve ırksal farklılıklar, bütünde oldukça sınırlı bir bölümü kapsamaktadır. Zekânın en önemli özelliği esnekliğidir. 	<ul style="list-style-type: none"> Başarı zekâsı analitik, yaratıcı ve pratik boyutlar içermektedir. Analitik boyut; problemleri çözmekte, yaratıcı boyut; problemleri çözmek için verilecek kararları belirlemekte, pratik boyut; etkili çözümler bulmakta kullanılır. Başarı zekâsı tümüyle test ile ölçülemez. Başarı zekâsı, değişime açıktır. Başarı zekâsına sahip insanlar, başarmak istedikleri amaçlarına ulaşmak için zekâlarının, analitik, pratik ve yaratıcı boyutlarını en iyi biçimde dengeleyerek kullanırlar. Başarı zekâsının, genetik olup olmadığı veya ne ölçüde genetik olduğunu söylemek henüz güç görünmektedir. Başarı zekâsı için de etnik ve ırksal farklılıklar sınırlıdır. Başarı zekâsında da esneklik önemlidir. Okulda çocuklara farklı bakış açıları öğretilmelidir. Başarı zekâsı bunu sağlayabilir. Başarılı zekâyâ sahip insanlar, zayıf ve güçlü yönlerini işe koşup, zayıf yönlerini geliştirirler. Başarı zekâsı okul ve iş yaşamına kolayca uyarlanabilir.

Kaynak: Stenberg, (1997,2000, 2003)

Stenberg (1997:251-269, 1999:83-100) başarı kavramının göreceli olmasına rağmen başarı zekâsına sahip insanlarda ortak bazı özellikler bulunduğunu belirtmiştir. Bu özelliklerin bir kısmı aşağıda verilmiştir (Erçetin, 2004:25-29):

- Kendi kendini güdülemek
- Kendini kontrol etmeyi öğrenmek
- Azimli olmak
- Yeteneklerinin farkında olmak ve bu yeteneklerini üst düzeyde kullanmak
- Başlatıcı olmak ve düşüncelerini eyleme dönüştürmek
- Sonuç ve ürün odaklı olmak
- İzleyerek, sonuç alarak amaca ulaşmak
- Başarısızlığı göze almak, riske girmek
- Sorumluluğu üstlenmek
- Bağımsız olmak
- Ertelememek
- Bireysel sıkıntıların üstesinden gelmek, kendine güvenmek
- Amaca odaklanmak ve yoğunlaşmak
- Zamanını ve enerjisini iyi biçimde kullanmak

Stenberg (2003), başarı zekâsının geliştirilmesine yönelik eğitim sürecini beş temel stratejiye dayandırmaktadır (Erçetin, 2004). Bunlar:

1. Bellek geliştirmeyi öğretmek: Sternberg ve Grigorenko (2000), ezberlemenin öğrenme için bir temel oluşturacağını, çünkü herhangi bir konuda bir şey bilinmediğinde, eleştirel düşünülemediğini öne sürmektedir. Bu sebeple analitik, yaratıcı ve pratik öğrenmeyi öğretmenin yanı sıra bellek geliştirmeyi, en alt düzeyde de olsa ezberlemeyi öğretmek gerektiğini

vurgulamaktadır. Bu öğrenme gerçekleştiğinde, öğrenilenleri yeniden anımsama, tanıma; eşleştirme, onaylama ve yineleme beklenen sonuçlardan bazılarıdır.

2. Analitik öğrenmeyi öğretmek: Başarı zekâsının geliştirilmesinde sadece bellek geliştirme ve ezberleme öğretilmez. Analitik öğrenmenin beklenen sonuçlarından bazıları olayları niçin ve nasıl soruları bağlamında çözümlenmek, değerlendirmek, açıklamak, karşılaştırmak, benzeştirmek ve uslamaktır. Analitik öğrenme; problem çözme sürecini etkili biçimde kullanma becerisi kazandırmayı kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

3. Yaratıcı öğrenmeyi öğretmek: Başarı zekâsını geliştirmek, öğrenenleri yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye güdülemeyi içermektedir. Yaratıcı öğrenmenin beklenen sonuçlarından bazıları, yaratmak, icat etmek, incelemek ve sentezlemektir.

Sternberg (2000), yaratıcı düşünmeyi öğrenmenin, bazı kararları almayı öğrenmeyi gerektirdiğini öne sürer. Bu kararları şunlardır:

- Problemleri tanımlandığından farklı biçimde tanımlamak.
- Entelektüel riskler almaya istekli olmak.
- Başkalarının eleştirilerinin ve engellemelerinin üstesinden gelmek.
- Başkalarının yaratıcı düşüncelerinin değerli olduğunu başkalarına kabul ettirmek.
- Herkesin yaratıcı düşünceler üretebileceğine inanmak.

4. Pratik öğrenmeyi öğretmek: Başarılı olmak, öğrendiklerini pratikte kullanmaktır. Bu öğrenmenin beklenen sonuçlarından bazıları, öğrendiklerini eyleme, işe, ürüne dönüştürmek, öğrendiklerinden faydalanmaktır. Sternberg (1986), öğrenenlerin eğitim sürecinde ertelememe, en iyi nasıl öğreneceğini tanımlama, çok çalıştığı için kendine acımadan kaçınma, başarısızlıklarında başkalarının kendisini suçlamasına izin vermemesi gibi bir kısım tutumları kazanmalarının önemli olduğunu savunmaktadır.

Biyokolojik zekâ kuramı. Enformasyon işleme, deneyim ve bağlam bileşenlerini Sternberg’le benzer şekilde tanımlayan, zekâyı açıklarken bir çok zihinsel etkinliğin genel bir faktörle ele alınmasının yanlış olduğunu g faktörü dışında bir çok yetenek için farklı spesifik faktörlerin olduğunu dile getiren Ceci (1990), zekâyâ ilişkin kişisel farklılıkları açıklamaya, bağlama ve bağlamın karmaşık problemleri çözmeye etkisine odaklaşıp, bilginin kişisel farklılıkları açıklamakta önemli rol oynadığını, düşük düzeyde zihinsel süreçlerin bilgi kazanmaya yeterli olmadığını, ancak; bilgi ve deneyimi etkilediğini savlamıştır (Erçetin, 2004). Spearman, bir alanda zeki olan bireylerin, çoğu kez diğer alanlarda da zeki olduğunu; hızlı ve sağlıklı kararlar alabildiğini, ilginç, farklı konulara ilgi duyduklarını, farklı durumlarda gerektiği gibi davranabildiklerini savlamıştır. Bu boyutta genel zekâ, pek çok değişik yöne akan kolları olan bir nehrin kaynağı gibidir (Morris, 1996, akt. Erçetin, 2004). Ceci’nin zekâyâ ilişkin tanımladığı üç boyut şunlardır (Erçetin, 2004):

1. Çoklu bilişsel potansiyel: Zekâ, çok sayıda yeteneği ve bilişsel potansiyeli ifade eder. Tek bir zihinsel enerjiyle açıklanamaz. Her potansiyel, yeni ilişkilerin keşfedilmesini, düşüncelerin izlenmesini, belirli bir alana ilişkin bilgi kazanılmasını mümkün kılar.

2. Bağlam: Biyokolojik çerçevede geniş kapsamlı bir kavram olarak ele alınan bağlam kavramı; bilgi alanları, kişilik, motivasyon, eğitim, bireyin yaşadığı yerin tarihi gibi öğeleri kapsar. Bu öğeler, problem çözmenin zihinsel, sosyal ve fiziksel bağlamını oluşturur

3. Bilgi: Bilişsel süreçlerle kazanılan enformasyon, kurallar, inançlar, tutumlar vb’ni içerir. Bilgi, karmaşıklık, ayrıntı, ilişkililik düzeyine göre uzun dönemli bellekte örgütlenir ve yapılandırılır. Bilgi ve bilişsel süreçler iç içedir. Bilgi, ne kadar iyi örgütlenmişse, zihinsel süreçler o kadar etkilidir. Zihinsel süreçler ne kadar etkiliyse, bilgi o kadar iyi bir biçimde örgütlenebilir ve detaylandırılabilir.

Zekâ Kuramlarının Birleşen Unsurları. Zekâ kuramlarının birleşen ve birbirini tamamlayan unsurları şunlardır (Başaran, 2008'den akt. Tanrıkulu, 2014):

- İnsan zekâsının da içinde bulunduğu gizilgüç, kalıtımla gelir.
- İnsanın çevreyle etkileşimi, gizilgücün bir kısmını yeteneklere dönüştürür.
- Bu yetenekler, zekâyı oluşturan etkenlerdir; bunlara zekâ türleri de denilebilir.
- Zekânın amacı, insanın çevresine bilişsel uyumunu sağlamaktır.
- Bilişsel uyum, bilişin çevreden gelen uyarıcıları özümsemesine ve uyarıcılarla uyuşmasına bağlıdır.
- Her bilişsel uyum çabası, her yaşantı insanın bilişsel örüntüsünü değiştirir.
- İnsanın çevresiyle etkileşiminin niteliği, bilişsel gücüyle orantılıdır.
- Bilişsel gücün değişik olması, insanlar arasında ayrılıklar yaratır.
- İnsanın bilişsel gücü, yeterliliklerinin ölçülmesiyle kestirilebilir.

Örgütsel Zekâ

Örgütsel zekâyâ ilişkin alanyazında çok farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Her ne kadar örgütsel sorunlarda bilginin, deneyimin, bilincin ve anlayışın toplu halini kapsaması (Çakır, 2008), ya da bir örgütün beyin gücünün tamamını harekete geçirme ve beyin gücünü örgüt misyonunu gerçekleştirmeye odaklama kapasitesi şeklinde (Albrecht, 2003) açıklansa da Kalkan (2008)'e göre bu kavramın somut içeriği hakkında, tanımlara da yansıyan çok farklı anlayışlar söz konusudur. Kavramı açıklamak için öne sürülen tanımlar kimi zaman “akıllı örgüt, örgütsel IQ, zeki girişim, zeki örgüt, akıllı işletme” gibi tabirlerle etiketlenmekle birlikte, aslında nasıl bir zekâ anlayışından yola çıkılırsa öyle bir örgütsel zekâ kavramına ulaşılabileceği, bir başka deyişle paradigmanın önemli ölçüde belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Kapsamlı bir çalışmayı literatüre kazandıran Kalkan (2008), yapılan örgütsel zekâ tanımlarını bir araya toplamıştır. Farklı

varsayımlara ve anlayışlara dayalı olarak geliştirilen çeşitli örgütsel zekâ (ÖZ) tanımları Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

Örgütsel Zekâ Tanımları

Yazar	Kullanılan Kavram	Tanım
Wilensky (1967)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Karar alma süreçlerinde ihtiyaç duyulan enformasyonun edinilmesi toplanması, işlenmesi, yorumlanması ve iletilmesi.
Sandelands and Stablein (1987)	<i>Zekâ</i>	Zihin ve doğa arasında işleyen bir benzerlik kurma-düzenleme yeteneği.
Quinn (1992)	<i>Zeki Girişim</i>	Entelektüel kaynakları bir hizmetler çıktısına dönüştüren ve bunları belirli müşteriler için en yararlı olabilecek formlara entegre eden girişim.
Haeckel and Nolan (1993)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Örgütün karmaşıklıkla başa çıkma yeteneği. Pazardan gelen sinyalleri toplama, paylaşma ve anlamlandırma yeterliliği.
Levinthal and March (1993)	<i>Zekâ</i>	Örgütün enformasyon işlemek için ihtiyaç duyduğu temel itici güç.
Matsuda (1993)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Sosyal, teknolojik ya da sosyo-teknik örgütsel süreçlerin kolektivitesi
Pinchot and Pinchot (1993)	<i>Zeki Örgüt</i>	Eş zamanlı olarak çok sayıda rakiple karşı karşıya gelebilen, bu rakiplerin her biriyle etkili bir şekilde baş edebilen, maliyet etkinliğine ve üstün performansa ulaşmayı sağlayan her bir detayla ve destekleyici yeterliliklerle dikkatlice ilgilenen organizasyon.
Wiig (1993)	<i>Zeki Davranış</i>	Etkili ve kabul edilebilir nitelikte olan, iyi temellendirilmiş, spesifik durumların gerektirdiği koşullara uygun, problemleri çözmek için katkıda bulunan, yüksek kalitede kararlar verilmesini ve bu kararların uygulanabilmeleri için etkili eylemler gerçekleştirilmesini sağlayan örgütsel davranış.

Tablo 6'nın devamı

Yazar	Kullanılan Kavram	Tanım
Choo (1995)	<i>Zeki örgüt-Örgütsel Zekâ Süreci</i>	Bilgi üretme, edinme, bilgiyi organize etme, paylaşma ve davranışını düzenlemek için bilgiyi uygulama konularında beceriye sahip olan öğrenen bir organizasyon- Çevreyi incelemek, algı geliştirmek, yorumlama yoluyla anlam yaratmak, algılamada yardımcı olması için geçmiş deneyimden yararlanmak amacıyla hafızayı kullanmak ve yapılan yorumlamalara dayalı olarak faaliyet yürütmek/eylemde bulunmakla ilgili aktivitelerden oluşan sürekli bir döngü.
Nevis et al. (1995)	<i>Zekâ</i>	Örgütsel davranışı değiştirme yoluyla çevredeki değişikliklere uyum sağlama ve deneyimlerden öğrenme yeteneği.
Glynn (1996)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Örgütün, içinde bulunduğu çevredeki uyum sağlayıcı potansiyelini artırabilecek şekilde; enformasyonu bilinçli ve amaca yönelik bir biçimde işleme, yorumlama, kodlama, yönetme ve enformasyona erişme yeteneği.
Weber et al. (1996)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Örgütün -amaçlarına ve yeteneklerine bağlı olarak- çevresine uyum sağlama, şekillendirme ve değiştirme yeterliliği.
McMaster (1997)	<i>Örgütsel Zekâ veya Örgütsel Sistemin Bilişsel Yeteneği</i>	Örgüt içindeki bireylerin bağımsız ve dağıtılmış zekâlarının organizasyonu, bunlar arasındaki bağlantılar ve bunların parçası oldukları sistemlerin fonksiyonu.
De Rosnay (1998)	<i>Akıllı İşletme</i>	Eylem ve tepkide çabuk, değişen durumlara uyarlanabilen, işleyişte esnek ve rahat, ilişkilerde becerikli, dinamik, sezgi ve öngörü sahibi, açık fikirli, hayal gücü sahibi, yenilenebilen işletme.
Halal (1998)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Örgütün bilgi üretme ve bu bilgiyi çevresine stratejik olarak uyum sağlamak için kullanma kapasitesi.
Terenzini (1999)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Belirli bir kuruma ilişkin verilerin enformasyona çevrilmesi, bu enformasyonu yorumlayarak ve ondan yararlanarak kazanılan derinlikli kurumsal kavrayış.

Tablo 6'nın devamı

Yazar	Kullanılan Kavram	Tanım
Liebowitz (2000)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Örgütün-çalışanlardan, yönetimden, paydaşlardan ve müşterilerden edinilen bilgi gibi-maddi olmayan varlıklarından elde edilen katma değer için ortak bir vizyon ve süreçlerin yenilenmesi için bir araya getirilmesi.
Schwaninger (2000)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Karmaşıklık içerisinde etkili bir biçimde işlev görebilme kabiliyeti.
Matheson and Matheson (1999, 2001)	<i>Akıllı Örgüt Örgütsel Zekâ</i>	9 ilkeyi içselleştiren ve uygulayan örgüt- 9 ilkenin (değer yaratma kültürü, alternatifler oluşturma, sürekli öğrenme, belirsizliği kucaklama, dıştan içe stratejik perspektif, sistemli düşünme, açık enformasyon akışı, uyumu sağlama ve yetkilendirme ve disiplinli karar alma) içselleştirilme ve uygulanma düzeyi.
Schwaninger (2001)	<i>Zeki Örgüt</i>	Dışsal uyarımların bir işlevi olarak değişebilen/uyum sağlayabilen, çevresini etkileyen ve şekillendiren, çevresiyle birlikte kendisini yeniden oluşturan-şekillendiren veya gerektiğinde yeni bir çevre bulabilen, içinde yer aldığı bütünlüklerin yaşayabilirliğine ve sürdürülebilirliğine net pozitif katkı sağlayabilen örgüt.
Jones (2002)	<i>Zeki Örgüt</i>	Somut varlıklardan ziyade bilgiyi yönetmeye odaklanan örgüt.
Ziegler and Slayton (2002)	<i>Örgütsel IQ</i>	Örgütün beklenmedik olaylarda önemli noktaları fark etme ve bunlara hızlı ve etkili yanıtlar üretme yeteneği
Akgun et al. (2003)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Örgütteki enformasyonu işleme, yorumlama, maniple etme ve kullanma değerlendirme yeteneği.
Albrecht (2003)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	İşletmenin bütün zihinsel güçlerini harekete geçirme ve misyonunu gerçekleştirmek için bu güçlere odaklanma kapasitesi.
Bennet and Bennet (2003)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Örgütün çevresel uyarımları hem amaçlarını gerçekleştirebilecek hem de çeşitli paydaşlarını tatmin edebilecek tarzda algılama, yorumlama ve cevaplama yeteneği
Lin (2003)	<i>Örgütsel Zekâ</i>	Örgütün deneyimden etkili bir biçimde öğrenme, bilgi üretme ve bu bilgiden yararlanma kapasitesi.

Tablo 6'nın devamı

Yazar	Kullanılan Kavram	Tanım
Dayan (2004)	Örgütsel Zekâ -Zeki Örgüt	Rakiplere nazaran bilgi temelli rekabet avantajı sağlayacak etkili bilgi yönetimi sistemlerine sahip olma durumu -Öğrenen, pazar yönelimli ve yenilikçi nitelikteki örgüt.
Lawton (2004)	Örgütsel Zekâ	Örgütün "olma"nın ve "yapma"nın yeni yollarını öğrenmek suretiyle davranış değiştirmesi.
Stalinski (2004)	Örgütsel Zekâ	Örgütün iç ve dış çevresiyle gerçekleştireceği enformasyon değişimi kapasitesi. Bu çevrelere uyum sağlamayı, onları değiştirmeyi ve onlarla birlikte büyümeyi öğrenmek için enformasyonu kullanma kapasitesi. Örgüt kültürünün ayrılmaz bir parçası.
Simic (2005)	Örgütsel Zekâ	Bir örgütün örgütsel problemlerini çözmek için ihtiyaç duyduğu örgütsel yetenek.
Yolles (2005)	Örgütsel Zekâ -Zeki Örgüt	Bilgiyi etkili bir şekilde kullanmak suretiyle örgütün sürekliliğini sağlama yeteneği- Patolojik nitelikleriyle baş etme kapasitesine sahip olan örgüt.
Akgun et al. (2007a)	Örgütsel Zekâ	Örgütteki bilişsel, davranışsal ve duygusal yeteneklerin yinelenmeli etkileşimini içeren çok boyutlu ve çok yönlü kavram. İnsanların davranışları, kültür ve örgütün rutinlerinde bilişsel olarak içerilen ve bunlar tarafından sergilenen günlük aktivite. Bireylerin, kolektiflerin ve çevrenin karışık-birleşik etkileşimlerine ait bir özellik.
Condon (2007)	İş Zekâsı	Şirketin -satışlar, muhasebe, stok ve müşteriler gibi- çeşitli sistemlerinden beslenen ve olan-bitenin tam resmini yansıtan merkezi bir veri deposuna sahip olmasını ve bunu etkili bir biçimde kullanmasını temel alan, bilginin akıllıca yönetilmesine yarayan sistem. Stratejisi şirketin stratejik amaçlarına dayalı olarak belirlenen sistem.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere örgütsel zekâ; örgütün tüm zenginlik ve çeşitlilikleriyle, ortak akıyla, potansiyel yeteneklerini ortaya çıkarıp, aktif, canlı ve dinamikliğini süreğen hale getirmesidir.

Daha çok bireysel zekâ ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, örgütsel zekâ tanımlanmaya çalışılmıştır. Sonuçta örgütsel zekâ düzeyi yüksek olan örgütler, eğitilmiş, zeki bireylerin bir araya gelmesiyle teşekkül edecektir. Örgütler, bünyesinde zeki bireyleri bulundurarak örgütsel zekâsını en üst düzeyde kullanabileceklerdir. Bu açıdan bireysel zekâ, örgütsel zekâdan önce ele alınıp irdelenmelidir.

Bireysel zekâ ile örgütsel zekâ arasındaki ilişkide bazı varsayımların olduğu bilinmektedir (Glynn ve diğerleri, 1994'den akt. Çakır, 2008). Bunlar:

- Birey ve örgütsel zekâ arasındaki mevcut fonksiyonel benzerlik, örgütsel zekâ tanımlarında da görülmektedir.
- Örgütsel zekâ, bir örgütün enformasyonu, amaca yönelmiş bir biçimde işlemesi, yorumlaması, şifresini çözmesi, manipüle etmesi ve dönüştürme yeteneğidir. Böylece örgüt, çalıştığı çevreye uyarlanabilme potansiyelini arttırabilir.
- Bireysel zekâ gibi örgütsel zekâ da problemleri çözmek, amaçları karşılamak ve çevresel risklere karşı etkili cevap vermektir. Örgütsel zekâ, aynı zamanda örgütsel performansın üstünde duran deneysel öğrenme sürecidir.

Tablo 7

Birey ve Örgüt Zekâlarının İşlevsel Açılardan Eşleştirilmesi

İŞLEV ÖLÇÜ	BİREY BİREY ZEKÂSI	ÖRGÜT ÖRGÜT ZEKÂSI
Enformasyon Teknolojisi	Bireysel enformasyon teknolojisi sistemleri	Örgütsel enformasyon teknolojisi sistemleri
Yapı	Sinir hücreleri ağı	İş birimleri ağı
Öznel süzgeç	Kişisel değerler ve inançlar	Örgütsel kültür
Dış bağlantılar	Sosyal ilişkiler	Ekolojik ilişkiler
Bilgi depolama	Bellek	Bilgi yönetimi
Strateji oluşturma	Problem çözme	Stratejik süreçler
Yöntem	Ego	Lider
Rehberlik	Vizyon	Misyon
Karar alma	Seçim	Strateji
Koruma sistemi	Kimlik	Enformasyon örgüt
Rutin kararlar	Özerk sinir sistemi	Politikalar ve işlemler
Bilgi kazanımı (tek yönlü öğrenme)	Eğitim ve eylem	Eğitim ve eylem
Sistem geliştirme (çift yönlü öğrenme)	Kişisel değişim	Örgütsel değişim

Kaynak: W.E. Halal (1998)'dan Akt. Aydınlan, 2009, s:19

Örgütsel zekâ, fonksiyonel anlamda bireysel zekâyâ benzetilse de onunla aynı değildir. Sosyal etkileşim sonucu ortaya çıkan örgütsel zekâ, psikometri ölçümlerle test edilebilen çeşitli zekâ düzeylerine ve belirli alanlara ve şartlara bağlı olan çeşitli zekâ türlerine sahip olan örgüt bireyleri arasındaki etkileşimden meydana gelmektedir (Aydınlan, 2009).

Veryard'a (2000) göre zekâ, yüksek ve düşük zekâ olarak iki dereceye ayrılmıştır: Bir toplumda azınlıkta olan ve zor işlerde çalışanlar, yüksek zekâyâ sahip ve iyi eğitim almış kişilerdir. Daha kolay ve basit işlerde çalışanlar ise çok iyi eğitilmemiş ve çok iyi bir zekâ düzeyine sahip olmayan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Aynı teori örgütlerde de söz konusudur: Durağan bir çevrede yaşam sürdüren örgütlerin yüksek derecede zekâyâ duydukları ihtiyaç az olacakken, diğer taraftan değişime açık bir çevrede faaliyet gösteren örgütler ise yüksek derecede zekâyâ ihtiyaç duyacaklardır. Değişim göstermeyen sabit çevreden, değişken bir çevreye doğru gidildikçe,

örgütsel zekâyâ duyulan ihtiyaç da artacaktır. Bu gidişatı sağlayacak olan da çok hızlı gelişen teknoloji ve toplumsal değişimdir (Tanrıkulu, 2014).

Bireysel ve örgütsel zekâ ile ilişkili mekanizmalar. Bireysel ve örgütsel zekâ ile ilişkili bağlantıları, örgütsel zekânın oluşumu açısından inceleyen Glynn, (1996, s.1088-1089) bu mekanizmaları üç modelde ifade etmiştir:

- Örgütsel zekâ, örgütteki tüm bireylerin zekâlarının toplamı örgütsel zekâyı oluşturduğunu ifade eden *toplam modelde*, az sayıda çalışanın olduğu, zekâ düzeyi ve biçimleri homojen olan ve düşük düzeyde uzmanlığa dayalı örgütlerdir.
- Bireysel zekânın örgütsel zekâyâ dönüştürüldüğü, yeniden düzenlendiği ve kodlandığı *çapraz (dönüşüm) modelinde* yapısal, teknolojik, sosyal/politik etkiler olmak üzere üç tür iletişim söz konusudur: Yapısal etkide yöneticiler, bilgiyi doğru yerlere yönlendirmede ve bireysel verinin örgütsel veriye dönüşmesinden sorumludurlar.
- Teknolojik etki, örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran uzman sistem teknolojileri ile örgütsel zekâyı geliştirmektedir. Sosyal/politik etkide ise örgütsel zekânın oluşmasında bireylerarası etkileşim, süreçler faktörler önemsenmektedir. Örgüt üyelerinin etkileşimde bulunduğu yapılandırılmış yeni eylem kalıpları içine örgütsel zekânın ilişitirildiği *dağıtık (yayılmış) modeldir*. Bu model tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Örgütsel Zekânın Teorik Modelleri, Sayıltıları ve Ölçümleri

Model	Teorik Sayıltılar	Ölçüm	Ölçümün Yararları	Ölçümün Sınırlılıkları
Bütünsel	Örgütsel zekâ, üyelerin işlevlerine bağlıdır ve örgütteki bireylerin zekâlarının toplamı örgütsel zekâyı etkiler.	Bireylerin zekâlarının ölçülmesinde IQ testleri gibi iyi belirlenmiş araçlar kullanılır. Bu açıdan, örgütsel zekâ, bireylerin toplam, ortalama ya da maksimum zekâlarıyla değerlendirilmektedir.	Standartlaştırılmış ve iyi belirlenmiş araçlar kullanılması kolaylık sağlar.	Daha çok zekâ düzeylerine vurgu yapıldığından zekâ biçimlerine değinilmemektedir.
Dönüşüm-Çapraz	Zekânın transferi ile ilgili olan bu modelde, daha iyi ve daha çok yayılan, kurumsallaşan mekanizmaya sahip örgütler daha zeki kabul edilir.	Zekâyı kurumsallaştıran, transfer eden mekanizmaların (yapısal, teknolojik ve sosyal-politik etkiler) etkiliğinin ölçülmesi.	Bilgi alışverişinin dinamik olması ve örgütün sosyal-psikolojik anlamda özelliklerinin farkına varması, örgütsel zekâ gelişimini de etkiler.	Çoklu mekanizmaların çalışmasını gerektirdiğinden değerlendirme karmaşık ve zordur.
Dağılım- Yayılmış	Örgütsel zekâ, örgütün sistemlerine, rutinlerine, standart işlem süreçlerine, sembollerine, kültürlerine ve diline yayılmıştır. Örgütsel zekâyı; bu sistemlerin açıklayıcı ve yordamsal bilgiyi yeniden kodlama derecesi artırmaktadır.	Bir örgütün davranışsal etkileşimleri niteliksel çalışmalar aracılığıyla değerlendirilir.	Kolektif düzeyde zekâ düzeyleri değerlendirilir.	Birçok sistematik kalıbın değerlendirilmesi ve etkileşiminin gözlenmesi oldukça zordur.

Kaynak: Glynn, 1996'dan Akt. Tanrıkulu, 2014.

Örgütsel zekânın temel bileşen ve unsurları. Örgütsel zekâ bileşenlerinin belirlenmesi konusunda, kapsamlı ve ampirik verilerle desteklenen bir çalışma henüz gerçekleştirilmemiştir. Ancak literatürde önerilenlerin dikkat çekecek ve çıkarımlara imkân verecek biçimde birkaç noktada toplandıkları görülmektedir (Kalkan, 2008). Bu bileşenler, Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

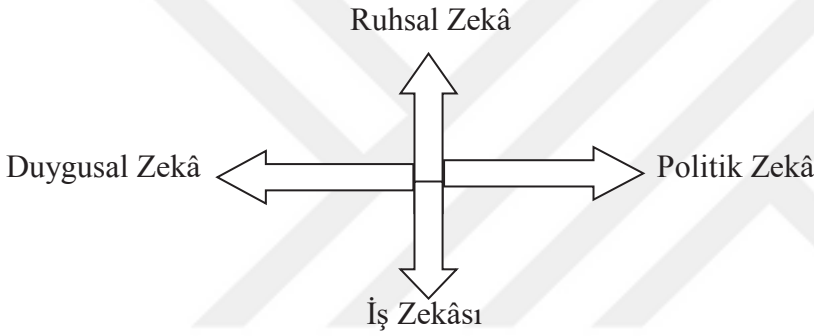
Literatürdeki Örgütsel Zekâ Bileşenleri

Yazar	Önerilen Bileşenler
Glynn (1996)	Enformasyon işleme yeteneği, adaptasyon yeteneği.
McMaster (1996)	Bilgi yönetimi, teknoloji yönetimi, örgütsel yapı, örgütsel süreçler.
Halal (1998)	Örgütsel yapı, örgüt kültürü, paydaş ilişkileri, bilgi yönetimi, stratejik süreçler.
Leidner et al. (1999)	Enformasyonun kullanılabilirliği, zihinsel modelin geliştirilmesi.
Veryard (2000)	Algılama, enformasyon işleme, hafıza, öğrenme, davranış.
Rouach and Santi (2001)	Teknolojik zekâ, ticari-pazarlama zekâsı, stratejik-sosyal zekâ.
Lin (2003)	Enformasyon işleme yeteneği, problem çözme yeteneği, deneyimden öğrenme, çevresel meydan okumalara tepki gösterme.
Cook et al. (2004)	İş zekâsı, duygusal zekâ, ruhsal zekâ, politik zekâ.
Dayan (2004)	Enformasyon edinimi, enformasyonun dağıtılması, enformasyondan yararlanma, duyarlılık.
Kalkan and Keskin (2004)	Enformasyon işleme kapasitesi, adaptasyon yeteneği, kolektif duygusal zekâ.
Simic (2005)	Beşerî potansiyel, enformasyon potansiyeli, iletişim yeteneği.
Akgün et al. (2007)	Enformasyon işleme yetenekleri, adaptasyon yetenekleri, duygusal yetenekler.
Goyal and Akhilesh (2007)	Enformasyon işleme yeteneği, sosyal yetenek, duygusal yetenek.

Kaynak: Kalkan, 2008, s.58

Örgütsel zekânın beş temel bileşenden oluştuğu savlanmaktadır (Veryard, 2000'dan akt. Erçetin, 2004; Simic, 2005). Bu bileşenler ve açıklamaları şöyledir: 1. Biliş: Örgütün kendisi ve çevresi ile ilgili enformasyonu işleme, dönüştürme yeteneğidir. 2. Bellek: Örgütün yararlanılabilir ve erişilebilir bir biçimde deneyimlerine ilişkin bilgiyi saklaması ve gerektiğinde bunu kullanmasıdır. Kısaca örgütsel hafızayı açıklamaktadır. 3. Öğrenme: Örgütün süreçleri, bilgiyi ve yeterlikleri geliştirme ve iyileştirme, deneyimlerden yararlanma yeteneğidir. 4. İletişim: Örgüt üyelerinin enformasyonu ve bilgiyi paylaşması ve etkileşimidir. 5. Uslamlama: Etkili bir biçimde örgütsel düşünme ve karar alma yetenekleridir.

Örgütsel zekâ türleri. Cook, Macaulay ve Coldicott, (2004) bir örgütte etkili bir değişimin olması için dört farklı zekâ türü bulunduğunu düşünmektedirler. Birbirine eş etkililiğe sahip bu zekâ türleri; iş zekâsı, politik zekâ, ruhsal zekâ ve duygusal zekâdan oluşmaktadır. Bu zekâ türlerinden birinin göz ardı edilmesi veya önemsenmemesi halinde örgütteki dengelerin bozulabileceğini, etkili ve olumlu bir değişikliğin zor olacağını düşünmektedirler. Bir pusulanın dört ucuna benzetilen bu zekâ türleri, örgütteki değişim yönetiminde yön gösterici unsurları barındırdığı ifade edilmektedir. Bu dört zekâ türü ve açınımları şunlardır (Cook vd. 2004'den akt. Aydın, 2009):



Şekil 5. Örgütsel Zekâ Türleri (Kaynak: Aydın, 2009, s.34)

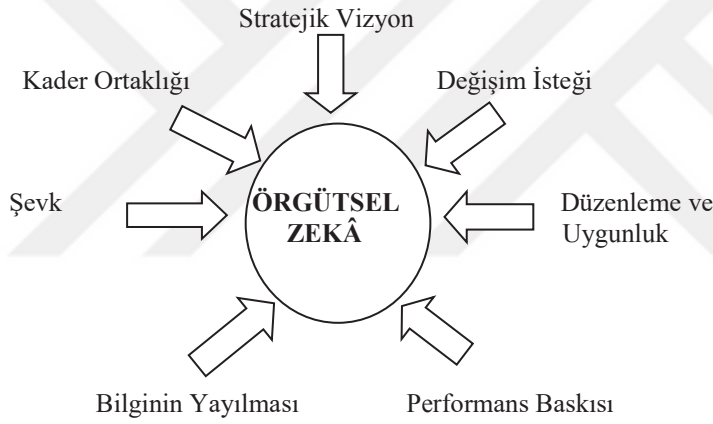
İş zekâsı. Örgütlerin, stratejik amaçlarına dayalı olarak oluşturulan ve çeşitli sistemlerden beslenen ve olan bitenin tam resmini yansıtan merkezi bir veri deposuna sahip olmasını ve bunu etkili bir biçimde kullanmasını temel alan, bilginin akıllıca yönetilmesine yarayan zekâdır (Condon, 2007'den Akt. Kalkan, 2008). İş zekâsına sahip yöneticiler, dış çevredeki karmaşık verileri işleme ve algılama süreci üzerine odaklanır, rakiplerin davranışlarını analiz edebilirler (Veryard, 2000). İş zekâsını kullananlar liderler, değişim için ortamı harekete geçirir ve rasyonellik sağlarlar. Örgütün makro (uzak) ve mikro (yakın) çevresindeki değişen yaşantıların farkına varması üzerinde durur. Değişimi başlatmaya, planlamaya ve uygulamaya çevreden başlar. İş zekâsı aynı zamanda yönetim süreçlerini kullanma yeteneklerini gerektirir.

Duygusal zekâ. Duygusal zekâyâ ilişkin, bireysel analizlerin ötesinde, örgütlerin duygusal zekâsından söz eden Goleman (2000), bir örgütün ortak EQ (Emotional Quotient) düzeyinin, o örgütün entelektüel sermayesinin ne ölçüde kullanıldığını, diğer bir ifadeyle *genel performansını* etkileyeceği, bu sebeple canlı bir organizma olarak örgütlerin yaşamlarını sürdürmelerinde duygusal zekânın önemli bir öge olduğu, örgütsel sağlığı koruyan ve büyümeği özendiren bir aşu yerine geçebileceği dile getirilmektedir (Akt.Erçetin, 2004).

Ruhsal zekâ. Ruhsal zekâ bireylere, olayları ayırma yeteneği, erdemli davranış, anlayış ve hoşgörü ile katı kuralları yumuşatma becerisi sağladığı gibi; bireylerin bu anlayış ve hoşgörünün sınırlarını çizmesine de vesile olur. Ayrıca SQ (Spiritual Quotient), mantık ile kavranamayan olanakları tasavvur etmekte, hayal kurmakta, amaçlamakta, aydınlığa çıkmakta yardımcı olarak bireyin yaratıcı ve üretken olmasına, kuralları değiştirmesine ve durumların üstesinden gelmesine izin veren bir zekâ türüdür (Altunbaş, 2008). Bu zekâyâ sahip olan liderlerin, kendilerine açık ve net bir yön belirlemelerine olanak veren yüksek özgüvenleri vardır. SQ zekâsı yüksek kişiler, riskleri göze alabilen, sağlam inanışları sebebiyle sıra dışı fikirler öne sürebilen ve çeşitliliklerden korkmayan bir yapıya sahiptirler. Ruhsal zekâ, amaçlara ulaşma ve örgütsel değişim süresince değişime sadık kalma konusunda liderin ihtiyaç duyduğu, kendine inanma duygusu yaratır.

Politik zekâ. Politik zekâ; örgüt içi kaynakları, değişim süresince etkileyici kaldıraçları ve etkileme için stratejiler geliştirme konularını içerir. Çıkar gruplarıyla ilgili konuları ve kaygıları anlamayı geliştirir. Örgüt üyelerinin tamamı, politikalar tarafından etkilenirler. Örgütteki değişimi yönetebilmek ve işgörenleri değişim doğrultusunda etkileyebilmek, kişinin politik zekâsını göstermektedir.

Örgütsel zekânın özellikleri. Örgütsel zekânın 7 özelliği üzerinde araştırma yapan Albrecht (2003), bu çalışmasını Gardner'in (1993), çoklu zekâ kuramı doğrultusunda temellendirmiştir. Bu anlamda Albrecht, sadece bireylerin değil, örgütlerin de değişik tipte zekâlara veya yetenek boyutlarına sahip olduğunu iddia etmiştir (Ekici, 2007). Burada amaç, örgütsel zekâ kapasitesini hesaplayarak ölçmekten ziyade örgütün etkinliği, etkililiği ya da performansı üzerine düşünmede, örgütsel zekâ kavramını kullanmak ve örgütün tüm potansiyelini yavaş yavaş nasıl geliştireceğine yardımcı olmaktır (Albrecht, 2003'den akt. Aydın, 2009). Bu özellikler, şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Örgütsel Zekânın Özellikleri

Kaynak: Albrecht, (2003), 'The Power of Minds at Work: Organizational Intelligence in Action' American Management Association, s.44. akt. Aydın, 2009.

Stratejik vizyon. Örgütün varlık nedeninin temelinde yatan öncelikli değer ve amacın ne olduğunu, örgüt çalışanlarının kolektif zekâlarını dışa vurmalarını ve tüm örgütün potansiyelini kullanma imkânı sağlayacak tecrübelerin paylaşılmasını, liderin bir başarı konsepti oluşturarak ortaya koymasındır.

Değişim isteği. Örgütün değişime olan ihtiyaç ve isteklerini, çalışma, düşünme ve çevresine tepki verme şekilleri, bazı örgütlerde yöneticiler tarafından belirlenmektedir. Bu tür yönetilen örgütlerde değişim bir stres ve psikolojik sıkıntılar doğuracaktır. Diğer örgüt kültürlerinde ise değişim, yeni ve heyecan verici deneyimler yaşamak ve çeşitli kazanımlar için fırsatlar şeklinde algılanır. Bu çevrelerdeki bireyler, yeni iş modelleri geliştirmeyi başarılı olmada yeni yollar öğrenmek için fırsat olarak değerlendirirler. Sabuncuoğlu ve Tüz (1998)'e göre; etkinliği, verimliliği, motivasyon ve tatmin düzeyini artırmak için örgütler değişimi isterler. Stratejik vizyonun gerektirdiklerini benimsemek için değişime istekli olma ön koşul olarak görülmektedir (Tanrıkulu, 2014).

Düzenleme ve uygunluk. Örgüt çalışanlarının, etkin bir performans göstermeleri için, örgütün ve yapısının, sistemlerinin, yöntemlerinin, süreçlerinin, politikalarının ve kurallarının örgütün misyonuna uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Zeki bir örgütte, tüm sistemler, çalışanların, örgüt misyonunu başarabilmesi için bir araya gelir. Liderler, örgüt değerlerine ters düşen yapısal çelişkilerin çoğunu elimine ederek, sinerji oluşturmaya çalışmaktadırlar.

Performans baskısı. Örgüt performansını gerçekleştirmek için, sadece liderlerin değil, tüm örgüt çalışanlarının başarıya ve ulaşılması gereken hedeflere inanmaları gerekir. Liderler, performans baskısını destekleyip geliştirebilir. Örgüt çalışanlarının tamamı, karşılıklı beklentiler ve ortak başarı için performans baskısının gerekli olduğu bilincine sahip olmalıdırlar. Bir örgütteki performans baskısını belirlemek için yöneltilen sorular, aynı zamanda örgütteki performans baskısının durumunu ölçer (Albrecht, 2003'den akt. Aydın, 2009:27).

Bilginin yayılması. Örgütün istenilen düzeyde performans göstermesi, etkin bir bilgi yönetimine bağlıdır. Bilgi yönetimi, bilgi yaratmak, bilgiyi elde etmek, saklamak, koordine etmek, birleştirmek düzenlemek, bilginin dağılımını sağlamak ve eyleme geçirmek demektir. Örgütte

bilgiyi paylaşan bir ortam yaratabilmek için, “bilgi” yi değil, bilgiyi yaymayı bir güç olarak kabul etmek gerekir. Bilgi paylaşıldıkça nitelikli bir şekilde artarak, rekabet üstünlüğü sağlar (Liebowitz, 2000, s.1-4, akt. Altunbaş, 2008). Örgütlerin başarı ya da başarısızlığı bilginin, enformasyonun ve verilerin etkin kullanılması ile doğru orantılıdır. Örgütsel zekâ, ihtiyaç duyulan enformasyonun sağlanması, korunması ve yayılması arasındaki hassas dengeyi içermeli ve eleştirel kültür bilincinin örgütte yerleşmesi için cesaret verilmesini sağlamalıdır.

Şevk. “İsteğe bağlı çaba” olarak ifade edilen şevk (içtenlik), örgüt çalışanlarının normal beklenenden daha çok performans gösterip daha fazla enerji harcamalarıdır. Çalışmak şevki düşük olan örgütlerde çalışanlar, sadece temel görevlerini yapar, daha fazla performans göstermezler. Çalışma şevkinin yüksek olduğu örgütlerde liderler, örgütün başarılı olmasının, kendi başarılarını belirleyeceğinden isteğe bağlı bu çabanın ölçülmesi için gayret gösterirler. İş yaşamının kalitesi, şevkin barometresidir. Çalışanların içtenliği büyük ölçüde motivasyona bağlıdır.

Kader ortaklığı. Örgüt çalışanlarının aidiyet duygusunun ön plana çıkarılarak birlik ruhunun yaratılmasıdır. Ortak amaç duygusuna sahip ve örgüt misyonunun bilincinde olan çalışanlar, vizyonu gerçekleştirmek için sinerjik enerjilerini ortaya koyarak örgüt performansını artıracaklardır. Kader ortaklığı duygusundan yoksun örgütlerde bireysel çıkarlar gözetilirse örgüt performansı düşer.

Okullarda örgütsel zekâ. Okulların zekice yönetilmesi, okul yöneticilerinin etkililiğine bağlıdır. Örgütsel zekâsını kullanan okullar, aynı zamanda etkili okullar olup eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için problemleri yeniden tanımlayarak, köklü çözümler üretilmesi için yeni roller ortaya koyarlar. Mevcut kaynakları stratejik kullanan okullar zeki davranan okullardır. Zeki okul, içte ve dışta değişen talepleri karşılamada, çeşitli yollarla düşünme, hareket etme ve cevap verme kapasitesine sahiptir (Yörük, 2006). MacGilchirst, Myers ve Read (1997) ise zeki okulu tanımlarken; mevcut bilgi ve becerilerini okulun tüm alanlarına yansıtacak biçimde eş zamanlı

uygulama becerilerine sahip ve dokuzlu zekâyı kullanabilen okullar olarak ifade etmişlerdir. Bu dokuzlu zekâ Tablo 10'da kısa açıklamaları ile birlikte gösterilmiştir. (MacGilchrist ve diğerleri, 1997. Akt. Erçetin,2004).

Tablo 10

Okul Zekâsı

9'lu Okul Zekâsı	Açınımı
Bağlamsal Zekâ	Okul ve içinde bulunduğu çevre arasındaki ilişkileri algılar, çözümler, düzenler. Okulun kendisini örgütlemesidir.
Stratejik Zekâ	Plânlanan gelişmeleri somut hedefler ve taktikler olarak tanımlayıp vizyona dönüştürür.
Akademik Zekâ	Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesini ve katkıda bulunmasını sağlar.
Yansıtıcı Zekâ	Okuldaki iş ve işlemlere ilişkin verileri değerlendirir, bunları okulun etkili ve verimli bir biçimde çalışması için kullanır.
Pedagojik Zekâ	Öğrencinin öğrenmesine odaklanır.
Mesleksel Zekâ	Okuldaki herkesi bir öğrenen olarak değerlendirir; öğretmenlerle ortaklaşa olarak sınıf içi uygulamaları geliştirir.
Duygusal Zekâ	Diğerlerini anlamaya, ortaklaşa çalışmaya, duygularını açıkça ifade edebilmeyi sağlar.
Tinsel Zekâ	Okulun ve içinde bulunduğu toplumun tüm üyelerinin gelişimini ve katkısını sağlar.
Etik Zekâ	Moral değerleri, inançları oluşturur.

Örgütsel zekâ ile ilişkili kavramlar. Örgütsel zekâyı birçok yönden etkileyen ve örgütsel zekâ ile ilişkili birçok kavramdan bahsedilebilir. Bu araştırmada kullandığımız Örgütsel Zekâ ölçeğinin, oluşturulma aşamasında ele alınan sekiz boyutunda da bu ilişki göz önünde bulundurulmuştur. Bu boyutlardan bir kısmı ve örgütsel zekâ ile ilişkili farklı değişkenler, alt başlıklar altında aşağıda incelenmiştir.

Örgütsel zekâ ve çevre. Zeki örgütün, dış çevrenin nasıl değiştiğini, değişimlerin ne anlama geldiğini, örgütün değişen koşullara en iyi nasıl cevap verebileceğini anlaması oldukça önemlidir. Dış çevreyi tanımak için örgütler çevresel tarama yapmalıdırlar. Çevresel taramayla, çevre hakkındaki bilgi toplanır, analiz edilir ve yorumlanır. Bu analiz, örgütün stratejik karar verme sürecinde kullanılır (Aydıntan, 2009). Örgüt, zekâsını kullanarak çevreye karşı oldukça duyarlı olmalı, bu süreçte çevreyi çok iyi okumalı, dışa kapalı olmamalı, çevreyi bir enformasyon kaynağı olarak görmeli ve diğer örgütlerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmalıdır.

Örgütsel zekâ ve değişim. Yaşadığımız çağda her şeyi hızla değişmeye zorlayan eğilim ve yeni değişim dinamikleri, tüm örgütleri, değişen şartlara uyum sağlamaya ve hızla adapte olmaya zorlamaktadır. Örgütler, değişen rekabet ortamında ayakta kalabilmek için mutlaka yeniden yapılanmak zorundadırlar (Yıldırım, 2006: 67). Değişme, yenileşme demektir. Yenileşme özünde zekâyı barındırır. Başarılı girişimcilerin çoğu zeki girişimciler olarak ifade edilmektedir (Quinn, 1992). Bu durum, örgütlerin fiziksel varlıklarının yanı sıra entelektüel sermayelerini de etkili olarak yönetmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Böyle örgütler, beklenmedik çevresel koşulları karşılamada uyum potansiyellerini de geliştirmektedirler (Yörük, 2006). Hiç şüphesiz değişimi etkin yöneten liderler, bireysel zekâsının yanında daha çok örgüt zekâsını kullanan ve sonuçta başarılı olan liderlerdir.

Örgütsel zekâ ve bilgi yönetimi. Sürdürülebilir, proaktif, bilinçli ve kapsamlı, örgütsel ve işe yönelik tüm örgüt çapındaki süreçleri, teknikleri, uygulamaları ve etkileşimleri kapsayan faaliyetlerden oluşan holistik (bütünselci) bir yaklaşımla açıklanan bilgi yönetiminde tüm bu etkinlikler: Bilgiyi yaratmak, elde etmek, indekslemek, düzenlemek, koordine etmek, örgütlemek, değerlemek, görülebilir ve eyleme geçirilebilir kılmak, bilgiye erişebilmek, bilgiyi saklamak, paylaşmak ve tekrar kullanmak için kurumsal bilgiyi hareketlendirmek gibi faktörlere yönlendirir (Frey, 2001, akt. Aydıntan, 2009). Örgütte bilgiyi paylaşan bir ortam oluşturabilmek için, “bilgiyi”

bir güç olarak değil, “bilgiyi paylaşmayı” bir güç olarak görmek gerekir (Liebowitz, 2000). Bilgi yönetimi, örgütün görünmeyen (soyut) varlıklarından değer yaratma sürecidir. Birçok örgüt sahip olduğu bilgi içinde boğulmakta ve bilgiye açlık çekmektedir. Örgütlerin canlı kalması için bilgiyi bir kaldıraç ya da hareket etme gücü olarak kullanmaları zorunludur (Aydıntan, 2009). Bilgi yönetiminin, yöneticiler için doğurduğu zorluklardan söz edilmiştir. Bunlar (Liebowitz, 2004, s.4):

- Örgütte “bilgiyi paylaşma çevresi” oluşturmak gerekebilir. Bu amaçla, bilgi paylaşımı örgütte norm haline gelinceye kadar iş görenler motive edilmelidir. Bazı örgütlerde çalışanların aktif olarak bilgi paylaşımına katılmaları istenir.
- Kıdemli yöneticiler, somut yararlarını görebilmek için bilgiyi nasıl ölçeceklerine karar veremeyebilirler. Örneğin entelektüel sermayenin unsurları soyut olduğundan bu unsurların değerini somut olarak hesaplayabilmek ya da ölçebilmek kolay değildir.
- Enformasyon yönetimi ve bilgi yönetimi kavramları aynı anlamda kullanılmaktadır. Bilgi kavramı, enformasyon, bilgelik ve uzmanlığı kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir. Oysa birçok örgüt, enformasyon teknolojilerini yöneten yöneticilere üst düzey bilgi yöneticisi olarak bakmaktadır.
- Üst düzey yöneticilerin (CEO), bilgi yönetim sistemlerini aktif olarak kullandıklarında bilgi yönetimi bir anlam kazanacaktır. Bunun sorumluluğunu almadıkları ve ilgilenmedikleri sürece bilgi yönetim sistemleri ve alt yapısı bir kenara itilecek ve örgütün işleyişi ile bütünleşemeyecektir.

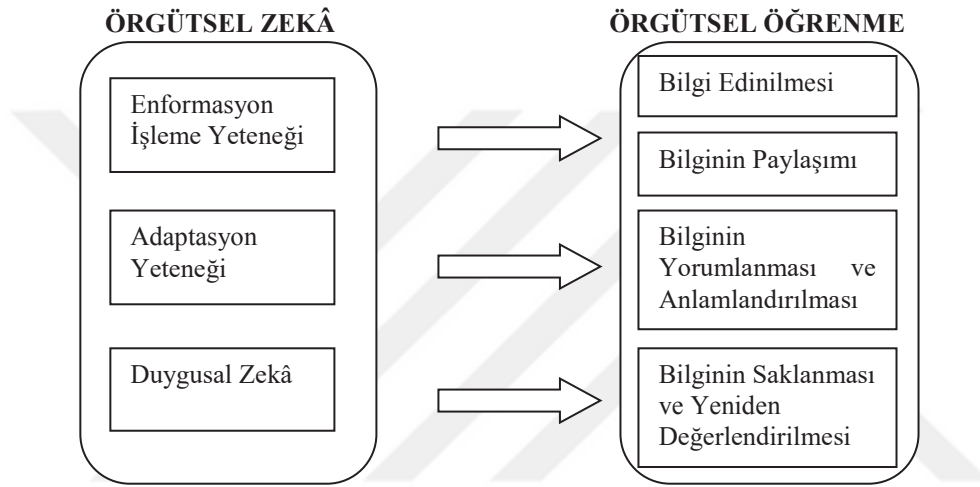
Bu yanlış anlayışlar düzeltilmedikçe, bilgi yönetimi bulanık olarak kalacak ve biçimlendirilemeyecektir. Bilgi yönetiminin önemi, örgütsel zekânın oluşturulmasında ortaya çıkmaktadır. Örgütsel zekâyı oluşturabilme, bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasında köprü kurabilmektir. Bunun için örgütte bilgi yönetimi yeteneğinin geliştirilmesi gerekir. Haeckel ve

Nolan'ın (1993) analizlerine göre, örgütsel zekâ, üç faktörle belirlenmektedir. Bunlar (Choo, 1995, s.9-10): 1. Örgütsel zekâ, enformasyon ve bilgi girişini sağlama yeteneğidir. Enformasyonun tam olarak elde edilmesi, doğru yerde, doğru zamanda ve doğru kullanıcılara sağlanması yoluyla, enformasyon kaynakları, medya, bölgeler ve enformasyon kullanıcıları arasında bağlantı kurulmasıdır. 2. Örgütsel zekâ, tüm enformasyonu bütünleştirme ve paylaşma yeteneğidir. Örgütte çalışanların verilerini ve verilerin anlamlarını paylaşabilmeleridir. 3. Örgütsel zekâ, verinin tam anlamını ortaya çıkarabilmektir. Çeşitli kaynaklardan gelen birbirleriyle ilişkili ve tutarlı olan enformasyon, bir görüş açısı ya da anlam elde edilmesini sağlar. Örgüt enformasyon yaratarak yapılanmayı gerçekleştirir. Enformasyonun, stratejik kullanımını mümkün kılan en iyi yol ise verilerin organize edilebilmesi, ilişkilendirilebilmesi ve kullanılabilmesidir.

Örgütsel zekâ ve karar verme. Sonuca götürecek etkin ve doğru kararların alınması için örgüt çalışanlarının görüşlerinin alınması ve sürekli karara katılma kültürünün örgüt içinde oluşturulması gerekir. Örgütte çalışanların karar sürecine katılmalarının sağlanması, onların düşünceleri çerçevesinde kararların alınması, gereksinim duyulan enformasyonun toplanması, işlenmesi, yorumlanması ve iletişim esnasında meydana gelebilecek problemlerin çözümü noktasında doğru ve etkin kararların alınması, örgütün zekice davranış ortaya koyduğunun göstergesidir.

Örgütsel zekâ ve örgütsel öğrenme. Örgütsel öğrenme, örgütün tüm organlarıyla gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanma notasında sürekli bir gelişim çabası içerisinde olma sürecidir. Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt arasındaki fark açıklanırken, “öğrenen örgüt” kavramı yeni bir örgüt modeli olarak görülürken, örgütsel öğrenme ise, örgütün bir bütün olarak yaptığı tüm etkinlik ve süreçler olarak izah edilmektedir. Öğrenen örgütlerde kolektif öğrenme becerileri ile örgütsel ilke ve özellikleri üzerinde odaklanırken, örgütsel öğrenmede ise enformasyonu geliştirecek süreç ve yetenekler üzerinde durulmaktadır. Yine bu kavrama göre bireyler, paylaşılan bir vizyon ve

aidiyet duygusuyla örgüte bağlıdırlar. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için temel yeterliliklerden biri olan örgütsel zekâ, çevreye duyarlı olmayı, algılamayı, yorumlamayı, örgütün edindiği tecrübelerle dayalı bir şekilde zekâyı kullanmayı ve yorumlara dayalı olarak eyleme geçmeyi teşvik eder (Yıldırım, 2006; Örtenblad, 2001; Aydın, 2009). Bir örgütün öğrenme kabiliyeti ve oranı, örgüt zekâsının göstergesidir (McMaster, 1996).



Şekil 7. Örgütsel Zekânın Örgütsel Öğrenme Sürecindeki Rolü (Kaynak: Kalkan, 2004)

Örgütsel öğrenme literatürünün gelişmesiyle birlikte, örgütsel zekâ kavramı üzerine yapılan çalışmalar daha da artmıştır. Yapılan araştırmalarda örgütsel öğrenme ve ilgili kavramların birçoğunda açık bir şekilde olmasa da- örgütsel zekâ üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Örgütsel zekâ ve takım çalışması. Günümüz modern örgütlerinde öğrenme biçimi, bireysellikten takımsal öğrenmelere doğru kaymaktadır. Çünkü örgütlerin yaşadığı problemler, bireysel çözümlerle mümkün görülmemektedir. Bu karmaşık sistemlerde problemlerin çözümü, nitelikli insanlardan teşekkül eden, takımların ortak zekâsı, yani örgütsel zekâ ve kolektif bilinciyle mümkün görülmektedir. Çünkü takım çalışmalarında, kolektif zekâ düzeyini bireysel zekâ düzeyinin çok üzerine çıkarabilecek sinerjik bir etki mevcuttur. Takım çalışmasında sinerji, takım

ruhu kazanma, mevcut bireysel zenginlikleri paylaşarak birlikte öğrenme ve gelişme önemlidir. Sinerji, akıl, güç ve bilincin birleştirilmesidir. Kazların birlikte uçarak tek başına uçan kazdan %70 daha hızlı uçmalarının nedeni sinerji oluşturma becerileridir (Yıldırım, 2006; Çam, 2002; Toktamışoğlu, 2001). Henry FORD ise “Bir araya gelmek bir başlangıç, beraberliği sürdürmek bir ilerlemedir, beraber çalışmak ise başarıdır” sözüyle bu durumu güzel bir şekilde özetlemektedir.

Performans

Performans kavramının tanımı ve önemi. Performans" sözcüğü, İngilizce' de bulunan performance sözcüğünden geldiği bilinse de bu sözcüğün kökü aynı yazılışla Fransızca'dır. Sözcük anlamı “başarım, verim gücü” anlamına gelir. Performans, bir görevi yerine getiren bireyin, ya da örgütün o görevle amaçlanan hedefi, hangi düzeyde gerçekleştirebildiğinin göstergesidir (Sertgöz 2005).

Bir başka ifadeyle performans "bir işgörenin belli bir zamanda kendisine verilen sorumluluğu yapmak suretiyle elde ettiği sonuçlardır". Sonuçlar olumlu ise, çalışanın görevi, başarıyla yerine getirdiği ve iyi bir performansa sahip olduğu, sonuçlar olumlu değilse, başarılı olmadığı ve düşük performansa sahip olduğu sonucuna varılır (Altun, 2007).

Başarılı bireyler yüksek performanslı bireyler olarak görülür. Performans, bireyin kendi potansiyelini tanımaya, geliştirmeye ve kullanmaya ne ölçüde kararlı olduğuna bağlıdır. Kişinin mevcut gizil güçleri bilinmediğinden kişi, her zaman pozitif yönde gelişmeye elverişli durumdadır. Bundan dolayı, kendinde hep iyileşme ve yenileşme duygusu olan kişinin performansının da artacağı ön görülür. İşgörenler kendini geliştirmedikçe, zorlama yöntemlerle performans iyileştirmeleri yapmak olanaksız görünmektedir (Dağdeviren, 2005).

Örgüt performansı; çalışanların belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirdiği iş görme derecesi; yapılan işin nitel ve nicel olarak sonuçlandırılması ve kısaca “verimliliğin ölçülmesi” şeklinde ifade edilmektedir (Pakdil, 2001; Akal,1998; Aydın 1986).

Personelin performansını objektif bir biçimde ortaya koymak için işgörenlerin performansını oluşturacak unsurların iyi belirlenmesi gerekir. Performans, motivasyon ve beceri birleşiminden ortaya çıkar; çalışanın motivasyonunu, beceri ve yeteneklerini, eğitim ve çeşitli kaynaklarla artırarak yüksek performans sağlanabilir (Yener, 2007).

Performansı etkileyen faktörler. Bireylerin gösterdikleri performans, her zaman aynı olmayabilir. Bazen yüksek, kimi zaman düşük performans gösterdikleri gözlemlenmektedir. Aynı işi yapan bazı bireyler arasında da farklı performans göstergeleri görülebilir. Bunun birçok nedeni vardır. Bunların başında bireysel faktörler gelir. Yılmaz’a göre (2011) çalışanların olumlu bireysel özellikleri performanslarının artmasında önemli bir etkidir. Performansı etkileyen kişisel özelliklerin ağırlığı, gerçekleştirilecek amacın niteliğine ve işin yapısına göre farklılık gösterecektir. İşgörenlerin yeteneklerinin tam olarak kullanılmadığı düşünüldüğünde, mevcut potansiyelin kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılması için yönetime büyük görevler düştüğü söylenebilir.

Çalışanların eğitim düzeyleri arttıkça bilgi düzeylerinin ve dolayısıyla performanslarının da arttığı birçok araştırmada gözlemlenmiştir. Bu nedenle değerlendirilen işgörenin genel ve mesleki bilgisinin değerlendirilmesi, performansın bir bileşeni olarak ele alınmalıdır. Benlik duygusu yüksek işgörenlerin, başarı güdüsü (ihtiyacı) de yüksektir. Başarı ihtiyaçları yüksek olan işgörenler, bireysel normlara bağlıdırlar ve bağımsız çalışmayı, bireysel olarak tanınmayı isterler ve performans geribildiriminden hoşlanırlar. Aksine başarı güdüsü düşük bireyler ise

değerlendirilmekten hoşlanmazlar ve başarısızlık sebeplerini işin zorluğuna, zor şartlara, istenen işi yapmanın imkânsızlığına veya şans gibi dış etkilere bağlarlar (Özdemir, 2007: 5-8).

İnançlar ve tutumlar da performansı etkileyen, insan yaşamında önemli bir role sahiptir. Tutumlar, inanç ve değer yargılarının dışa yansımasıdır. Sahip olunan tutumlar, dayandığı inanç ve değer yargıları devam ettiği sürece, kararların ve çalışma yaşamındaki performansın devamlılığı sürdürülebilir hale gelir (Eren, 2001).

Güdülenme, iç ve dış etkenlerle organizmayı belli bir davranışı gerçekleştirmeye yönelten bir gereksinimdir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, örgütlerin yapısını, işleyişini ve çalışma koşullarının sürekli geliştirse de üretimi artırmak, iş değişimini, israfı ve devamsızlığı önlemek için çalışanlar yeterince güdülenmedikleri sürece potansiyel performanslarını tam olarak yansıtmadıkları görülmektedir (Aydın, 2000: 81).

Örgütün yönetim biçimi, üyesi olan herkesin uymakla sorumlu olduğu kuralları somutlaştırarak, işgörenlerin davranışlarını kurumsal yapı ve amaçlarla bütünleştirmek ister. Bu amaçla yönetim, işgörenlerin davranışlarını yönlendirerek, gerçekleştirmesi gereken davranışlar ile neyi nasıl yapacağı ve yapmaması gereken davranışları şekillendirerek yönetsel yapısının tanımlanmasını ortaya koyar. Geleneksel, kontrol odaklı yönetim yerine, gelişme odaklı yönetim, sürekli iyileştirme, esneklik, süreç odaklılık, insan öncelikli yaklaşım, takım çalışması, açık iletişim ortamı gibi aynı zamanda örgütsel zekânın da kapsadığı yönetsel özelliklerin ortaya konması performansın da artmasına neden olmuştur.

Kurumda örgütsel zekânın, ortak aklın işe koşulması, işgörenlerin karar sürecine katılımı ve işgören-yönetici ilişkisi; sadece görevini yapan işgören yerine, görevinin bilincinde olan, performansını nasıl artırtabileceğini düşünen, kurumsal yararı esas alan çalışanı öne çıkarmıştır. Bu yönde yapılan eğitim ve geliştirme etkinlikleri önemli hale gelmiştir (Özdemir, 2007: 10).

İşgörenin, işiyle bütünleşmesi için çalışma şartlarının çalışanların ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi de performansı etkileyen bir başka etkidir. İnsanlar toplumsal yaşamda olduğu gibi, çalışma yaşamında da şartlardan ve olaylardan değişik şekillerde etkilenerek çeşitli tepki verirler. Bu durum işgören performansını olumlu ya da olumsuz etkiler (Akal, 2000).

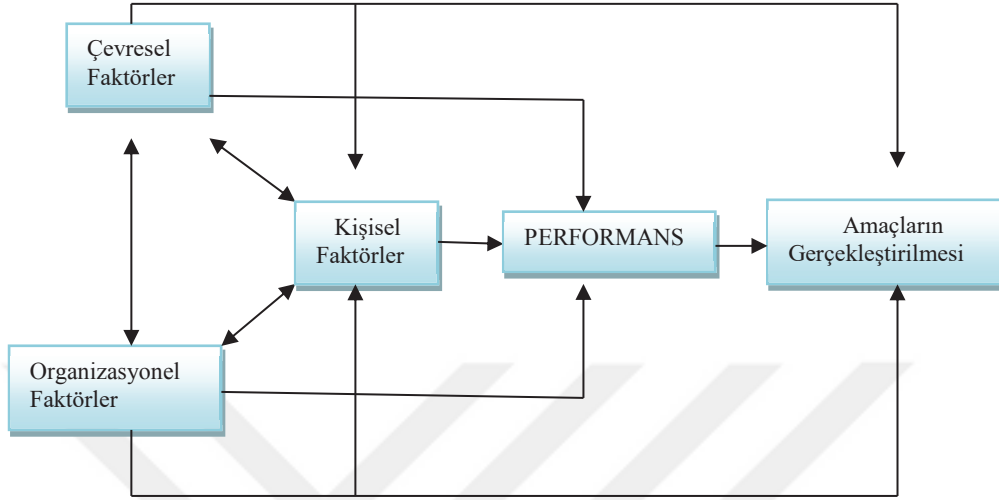
Yine örgütlerde insani ilişkilerin geliştirilmesi, arkadaşlık bağının oluşturulması, birlik ve “biz” duygusunun geliştirilerek aidiyet duygusunun oluşturulması ve mesleki bağlılığın artırılması, duygusal tatmin ve memnuniyet duygularının öne çıkarılması hem örgütün hem de bireyin performansını artıracaktır (Yılmaz, 2011).

Etkin bir çalışma ortamının yaratıldığı, açıklık, güven, hoşgörü ortamı, farklı düşüncelere saygı, karar sürecine katılım vs. gibi değerlerin önemsendiği örgütlerde çalışanın, kurum içinde üstlerle, astlarla ve meslektaşlarıyla kurduğu ilişkilerin niteliği, sosyo-psikolojik ortamın uyumu da bireyin performans düzeyini etkilemektedir (Özdemir, 2007).

Çevresel faktörler de performansı önemli ölçüde etkileyen dış faktörlerden biridir. Örgütlerin tüm faaliyetlerinde etkili olan çevresel etkenler; bir örgütün yapı ve süreçleri üzerinde içsel faktörler kadar etkilidir (Prokopenko, 1998).

Eğitim kurumları için performans artırma planları yapılırken şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır; performans göstergelerini belirleme ve bunları önemlilik derecesine göre sıraya koyma, mevcut performans düzeyini ve gelecekteki performans hedeflerini saptama ve performans açığını ölçmeyi kapsama şeklinde planlanmalıdır. Ayrıca performans sorunlarını engelleyici ve performansı teşvik edici etkenlerin belirlenmesi ve incelenmesi olarak da örgütün karşılaştığı olduğu ana performans sorunlarını saptama, problemleri sınıflandırma, önemlilik ve çözüm açısından değerlendirme, teşvik edici unsurları belirleme, engelleyici ve teşvik edici unsurların kuvvet derecesini belirleme ve performans analiz şeması çizme etkinlikleri önemlidir (Abramson

ve Halset, 1999). Şekil 8’de performansı etkileyen faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişki gösterilmektedir.



Şekil 8. Performansı Etkileyen Etkenler ve Aralarındaki İlişki
(Kaynak: Özdemir, 2007).

Performans yönetim sistemi. Performans değerlendirme sistemi, daha dar dairede ele alınırken, aslında bu değerlendirme sisteminin statik değil, dinamik bir şekilde alınarak işgörenlerle ilgili tüm planlamaların, performans geliştirmelerin, değerlendirmelerin ve insan kaynaklarını ilgilendiren tüm konuların daha geniş bir bakış açısıyla ele alınarak incelenmesi, bir örgütsel sistem olarak, “Performans Yönetimi Sistemi” adıyla değerlendirilmektedir (Uyargil, 1994).

Performans Yönetimi Sisteminin örgütlerde uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında şu konular göz önünde bulundurulmalıdır (Uyargil, 1994):

- Örgütsel hedeflerin spesifik kişisel hedeflere dönüştürülmesi, performans kriterlerinin belirlenmesi ve tüm çalışanlarla etkili iletişim sağlanması,
- İş görenlerin, belli standartlara göre adil, eşit ve zamanında değerlendirilmesi,
- Performans düzeyinin artırılması için örgüt, yönetici, üst ve astlar arasında iş birliğinin sağlanması,

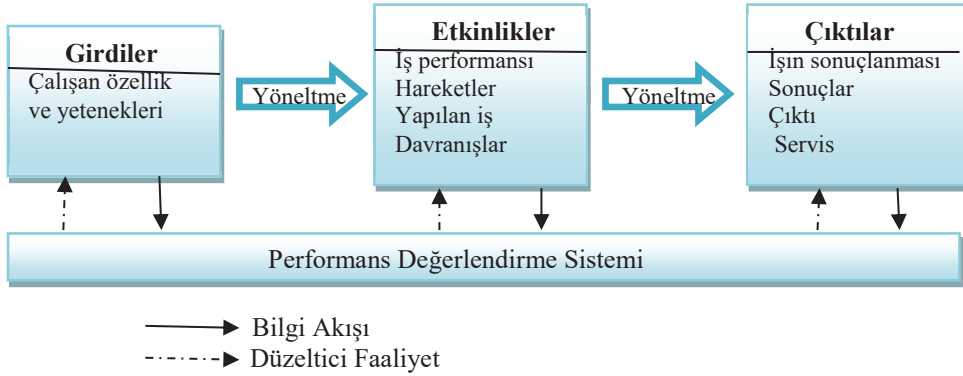
- İşgören performansının ölçülmesi ve ödül sistemine geçilmesi,
- Örgütün zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi,
- İşgörenlerin motivasyonu için geri-besleme yapılması,
- Yönetimin, personelin kariyer planlaması ve eğitim hususlarında lazım olan enformasyonu edinmesi,

Performans yönetim sisteminin amacı; insan odak noktasında, işgörenlerin kişisel performanslarının sağlıklı ve eşit ilkelerle ölçülmesi, geri dönütlerle hem kişisel, yönetsel, hem de örgütsel performansın geliştirilmesini sağlamak, etkinliğini arttırmaktır.

Performans yönetim sisteminin aşamaları. Örgüt, performans yönetim sistemini uygularken şu aşamaları takip etmelidir (Ivancevich, 1992: 470):

- Kişisel performans planlanması için, başlangıçta hedef belirleme görüşmelerinin yapılması,
- Kişisel performans değerlendirmesi için belli standartların hazırlanması,
- Belirlenen standartlar çerçevesinde hazırlanan değerlendirme formları doğrultusunda performansın değerlendirilmesi,
- Kişisel değerlendirme sonrası, performansa ilişkin geri dönüt sağlanması,
- Performansın geliştirilmesi için geri-dönüt yoluyla çalışanların yönlendirilmesi (Coaching)
- Kişiye yönelik kararların alınmasında, performans değerlendirme sonuçlarının esas alınması,

Yukarıda belirtilen hususlar, bu sistemin sağlıklı işleyişi açısından temel unsurlar olarak ele alınmalı ve yapılması gereken etkinliklerin, insan kaynakları yönetimiyle uyumlu yürütülecek bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu sistem şekil 9'da gösterilmektedir (Uçar, 2005).



Şekil 9. Performans değerlendirme sistemi (Kaynak: Ivancevich: 1992, 471)

Performans değerlendirme sistemi. Performans değerlendirme konusunda yapılan çalışmalar, performans değerlendirme sisteminin, performans yönetimi sisteminin bir parçası ve önemli bir boyutu olduğunu göstermektedir (Helvacı, 2002).

Performans değerlendirme; çalışanın gerçek başarısı yanında, kendisini nasıl geliştirebileceğini görmesini, örgütün misyon ve amaçları ile çalışanın performansı arasında bir uyum ve koordinasyon sağlamayı, çalışanın kişiliğini zedelemeyen performansının nicel ve nitel olarak değerlendirilmesini sağlamaktır (Argon ve Eren, 2004). Bu nedenle performans değerlendirme, değerlendiren ve değerlendirilen arasında iyi bir iletişim, iş birliği ve dayanışma hedeflenmektedir (Tortop vd, 2007).

Performans değerlendirme ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bunlardan ön plana çıkanlar şunlardır: (Geylan, 1996; Castetter, 1992; Taymaz, 1997; Palmer, 1993; Fındıkçı, 2000; Byars ve Rue, 1997; Aldemir vd, 2000).

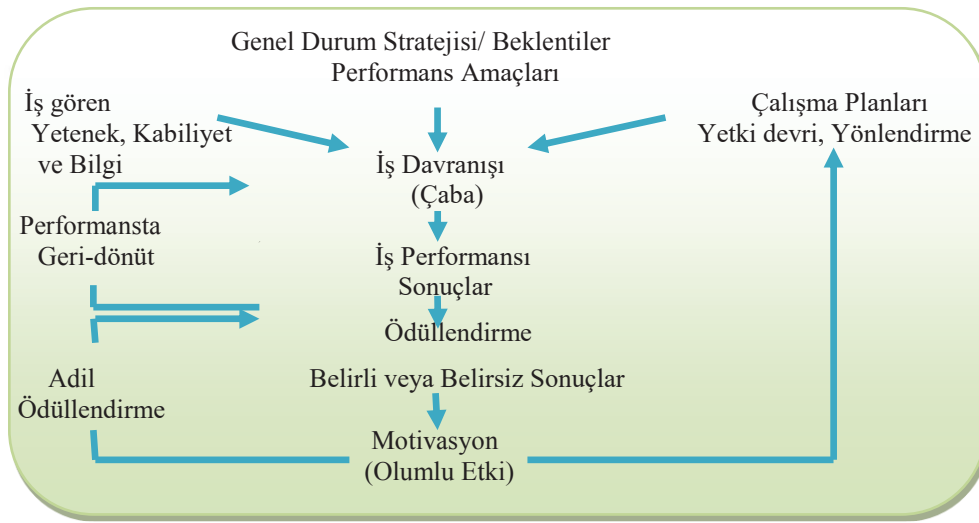
- Performans değerlendirme, çalışanın görevindeki başarısının, o görevin gerektirdiği koşullara göre değerlendirilmesidir.

- Başarım değerlendirme, temelde kişiyi odak noktası alan, işgörenele örgütün performanslarını artırma amacına yönelik hem geçmişe yönelik hem de geleceğe dönük bir adımdır.
- Performans değerlendirme, işgörenin işinde nasıl olduğunun saptanması, iletişimde bulunulması süreci ve ideal gelişim planı oluşturmaktır.
- Başarım değerlendirme, işgörenin, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi noktasındaki katkılarının ölçülmesidir.

Okulların performans değerlendirmesinde ilk akla gelen öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin değerlendirilmesi ve ölçülmesidir. Bunların dışında okulların fiziki yeterlilikleri ve teknik donanımı ile velilerin performansının ölçülmesi de okul performansı açısından çok önemli oldukça görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2001–2005 yıllarını kapsayacak çalışma planında “Okulda Performans Yönetimi Modeli” adlı bir çalışma yapmıştır. Okulda Performans Yönetim Modeli’nde teftişin denetim fonksiyonunun performans değerlendirme biçimine dönüştürülmesi, performans değerlendirmenin çoklu veri kaynaklarına ve çoklu yöntemlere dayalı olarak yapılması, etkili bir değerlendirme süreci ile çalışanların ve kurumun yeterliklerinin tespit edilerek geliştirilmesi ve kurumdaki değerlendirme sürecinin şeffaf bir şekilde yapılması; okullarda paydaşların tüm etkinlik süreçlerine katılımı teşvik edilerek, performanslarının artırılması, memnuniyetleri doğrultusunda yapılacak önceliklerin belirlenmesi ve kararlaştırılması, dolayısıyla kurumların örgütsel gelişimlerinin desteklenmesi öngörülmüştür (Meb-2005).

Performans değerlendirmenin amacı, önemi ve yararları. Performans değerlendirmesinin odak noktası bireydir. Örgütlerde performans değerlendirme; insan unsuruyla başlar ve ilgili düzenlemelerin yanında yine insan unsuruyla biter. Bireyle örgüt arasındaki uyumsuzluk, örgütü olumsuz etkileyeceği için, iyileştirme çabalarına bireyden başlanarak, örgütle olan uyumu artıracak çalışmalar yapılmalıdır (Uluçınar, 1998). Bireyin davranışını ve performansın etkisini şekil 10'daki gibi gösterebiliriz.

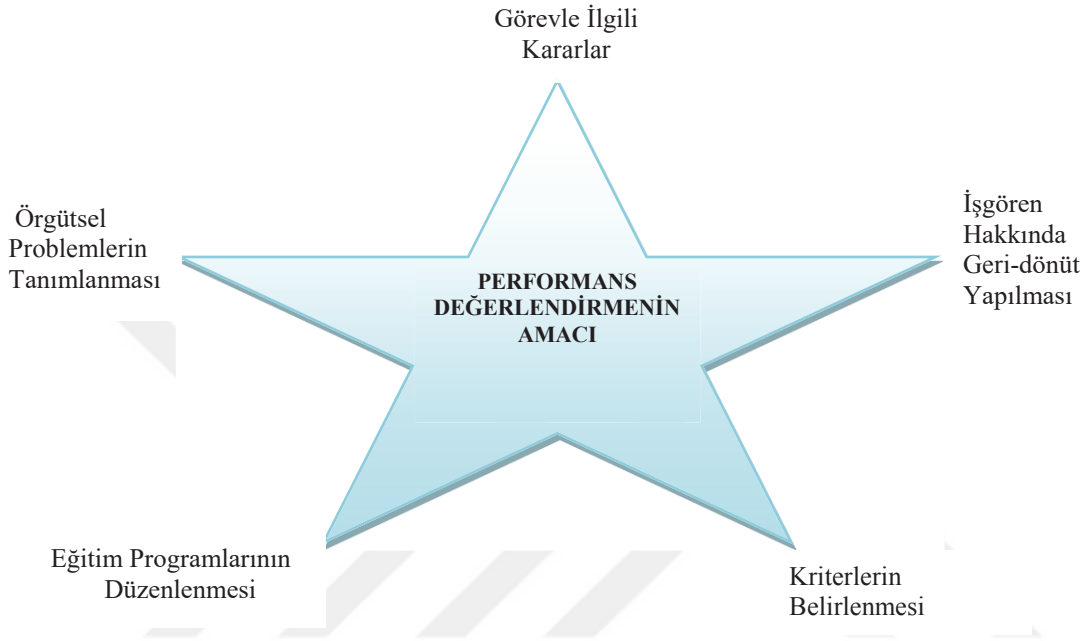


Şekil 10. Davranış ve Performans İlişkisi (Kaynak: Walker, 1992, s. 259)

Şekilde görüldüğü gibi bir örgütte verimliliği ve etkililiği arttırmak, belli standartlar dâhilinde kişisel çaba ve yeteneklerin, örgütün hedefleriyle entegrasyonun sağlanmasıyla gerçekleşmektedir.

Performansı değerlendirmenin asıl amacı, kusurları ve eksiklikleri ortaya çıkarmak değil, yönetimi ve performansı geliştirme, yönetimi değişen ve gelişen anlayışa göre yeniden dizayn etmektir. Performansın değerlendirilmesi ile gelişimi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu sebeple başarılı bir performans değerlendirmesi, performansın daha iyi gelişmesi içindir. Performans değerlendirmenin genel amacı; örgütün amaçlarını kapsayan geçerlilik ölçütlerinin

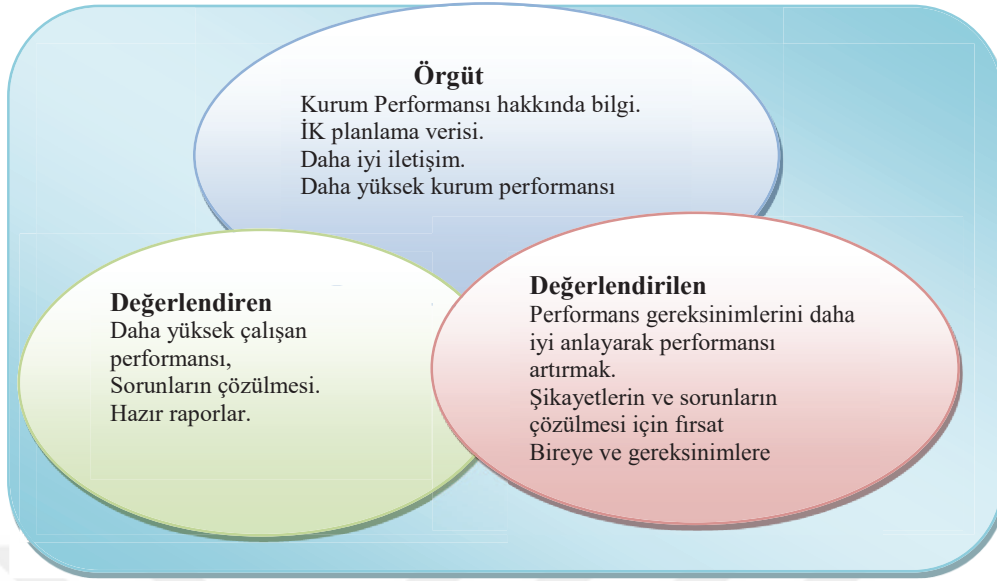
belirlenmesi, örgütsel sorunların tanımlanması, geri dönütlerin yapılması, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi, görev hakkında gerekli kararların alınmasıdır. Bu amaçlar şekil 11’de gösterilmektedir (Casio, 1995).



Şekil 11. Performans Değerlendirmenin Amaçları (Kaynak: W.F. Casio, 1995)

İş görenin örgüte yaptığı görelî katkıyı ortaya koymak, sürekli başarı noktasında iş görenleri motive etmek, örgütün güçlü ve zayıf yönlerini, insan kaynakları uygulamalarının yanlış ve eksikliklerini ortaya koymak, çalışanın kariyer planlamasını yapmak, görevin zenginleştirilmesi veya daraltılması kararlarına veri hazırlamak da performans değerlendirmenin amaçları arasında gösterilebilir (Budak, 2008).

Gillen (1997), performans değerlendirmenin örgüt, değerlendiren ve değerlendirilen için sağladığı yararları şekil 12’de görüldüğü biçimiyle ifade etmektedir.



Şekil 12. Performans Değerlendirmenin Yararları (Kaynak: Gillen, 1997).

Okullarda performans yönetim sistemi. Okullarda performans yönetim sistemi ve performans değerlendirmenin amacı, okul çalışanlarının performanslarıyla ilgili elde edilen verilerle geleceğe ilişkin planlama ve uygulamalarda çeşitli strateji ve politika oluşturmak, çalışanlardan okulun amaçları yönünde geri dönütler alarak, çalışanların hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir (MEB-EARGED, 2001).

Okulların performansının artırılması için, okullarda öğretmenlerin performanslarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerden yüksek bir verim alınması amacıyla okul yöneticileri, öğretmenleri güdüleyecek etkinlikler yapmalı, süreçleri iyileştirmeli, verileri toplamalı ve okulda ödül sistemini bu verilerle etkili bir şekilde uygulamalıdır. Öğretmenlerin performanslarının artırılması, okulun kalitesini artıran en önemli etkenlerden birisidir. Okul yöneticisi, okuldaki tüm kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanmakla ve öğretmenlerin performans düzeyini artırmakla sorumludur. Okul yöneticilerinin performans yönetimi konusundaki yeterlilik düzeyleri, öğretmenlerin performans düzeylerinin artırılmasında noktasında çok önemlidir. Okullarda etkili performans yönetiminin gerçekleşmesini sağlayabilmek için okul yöneticilerinin bu konuda bilgi ve beceri yetkinliğine ulaşmış olmaları gerekmektedir (Cemaloğlu 2006).

Costello'ya (1994) göre performans yönetiminde, okulun amaç ve hedefleri ile yapılan iş arasında bağlantı kurulmalı, öğretmenlerin beceri ve yetenekleri, dersin amaçlarına göre analiz edilip uygulanmalı, öğretmenlerle okulun amaç ve beklentilerine göre açık bir iletişim kurulmalı eğitimin kalitesini yükseltmek için hangi alanlarda ne tür düzeltmelerin yapılacağı performans yönetimiyle saptanmalıdır.

Jenkins'e (1998) göre yenileşme kavramının pozitif bir ifade olması yönüyle eğitim sisteminde, değişim yerine, yenileşme tercih edilmelidir. Bu nedenle performans yönetimi sürecinde, okulda bir yenileşme kültürü oluşturulmalıdır.

Costello'ya (1994) göre okullarda performans yönetimi şu maddeleri içermelidir:

- Okulda yapılan etkinlikleri, okulun amaç ve hedefleriyle örtüşecek şekilde planlamak ve analiz edilmek,
- Okulun amaçlarına göre öğretmen beceri ve yeteneklerini analiz etmek.
- Öğretmenlerle, okulun hedef ve beklentileri yönünde etkili bir iletişim sağlamak.
- Öğretmenlerin sergilediği en yüksek performans düzeyini kabul etmek ve bunu onaylamak.
- Eğitimde kaliteyi artıracak düzenlemeleri saptayarak bunu uygulamak.

Armstrong'a (1998) göre okul yöneticilerinin, kurum performanslarını artırmaları için aşağıdaki sorulara cevap vermeleri beklenir:

- Hedefler belirlenirken, kişisel ve örgütsel amaca uygun şekilde, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edildi mi?
- Öğretmenler sorumluluklarına uygun hizmetiçi etkinliklerine katılabiliyorlar mı?
- Okulda öğretmenlerin düzenli olarak katıldığı tartışma programları düzenleniyor mu?
- Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili iletişim sağlanıyor mu?
- Öğretmenler kendilerini etkileyen kararların alınmasına katılıyorlar mı?

- Okulun amaçları paydaşlarla paylaşılıyor ve bu konuda katılım teşvik ediliyor mu?
- Okulda takım çalışması, fikir üretimi ve yaratıcılık destekleniyor mu?
- Öğretmenler ileride daha farklı görevler almaya hazırlanıyor mu?

Burada Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlık çalışmalarını yaptığı ve şu an itibarıyla pilot bölgelerde uygulamaya koyduğu performans yönetim sistemi bu bağlamda ele alınabilir. MEB performans yönetim sistemi ile okullardaki memnuniyet düzeyinin artırılmasını, denetimin iyileştirilmesini, öğretmen ve yöneticilerin performanslarının kolayca görülmesini amaçlamaktadır. Ayrıca kurum ve çalışanların performansı ölçülüp, izlenerek, denetim politikaları belirlenecektir. Okulların performans haritalarının çıkarılarak yüksek ve düşük performansa sahip okullar ile yönetici ve öğretmenlerle ilgili somut veriler ortaya konabilecektir. Böylece performans kriterlerine uygun, objektif bir öz değerlendirme yapılabilecektir.

Performans yönetim sisteminden elde edilecek verilerle, yönetici ve öğretmenlerin görevde yükselmeleri, atama ve yer değiştirmeleri, yönetim ve denetim ile ilgili politikaların belirlenmesinde liyakat ve niteliğin göz önünde bulundurulması amaçlanmakta, sistemden alınan raporların eğitim planlaması ve politikalarının belirlenmesinde de dikkate alınması öngörülmektedir. Sistem tam olarak uygulamaya geçtiğinde eğitim kurumlarında yöneticilerin ve personelin performansı, oluşacak rekabet ortamında daha da önem kazanacaktır. Bu durumda kurumların ve yöneticilerin performans ve motivasyonlarında örgütsel zekâyla birlikte başka hangi değişkenlerin etkili olduğu gündemden düşmeyecek ve performansı artırma gayretleri farklı araştırma ve bulgularla sürekli dinamik bir konu olacaktır.

Örgütsel Zekâ-Performans Değerlendirme İlişkisi

Örgütsel zekâ ile performans arasındaki ilişki, Halal ve Kull'un (1998) ortaklaşa yaptığı araştırmada ele alınmıştır. Halal ve Kull, performansı, örgütsel zekânın bir değişkeni olarak ele alıp, "örgütün amaçlarını gerçekleştirme, çevresini biçimlendirme yeteneği" şeklinde tanımlamışlardır. Weber ve diğerleri ise (1996); üstün performans sergilemek isteyen örgütlerde, bireysel ve örgütsel bilgilerin müşterek bir amaçla detaylandırılması, yani bilgi yönetimine yoğunlaşılması gerektiğine vurgu yapmışlardır (Akt. Erçetin, 2004). Bu anlamda örgütsel zekânın, örgüt üyelerinin örgütsel performansı artırma, profesyonel bilgiyi müşterek seçme, ayırt etme, örgütün zeki davranışlarını tartışma, paylaşma birlikteliği ve kabiliyeti şeklinde değerlendirilebilir. Yani performanslarını yükseltmek için değişik bilgi türlerini oluşturarak, öğrenerek, örgütleyerek, paylaşarak ve uygulayarak işlevselleştirebilen örgütler, zeki örgütlerdir (Erçetin, 2004).

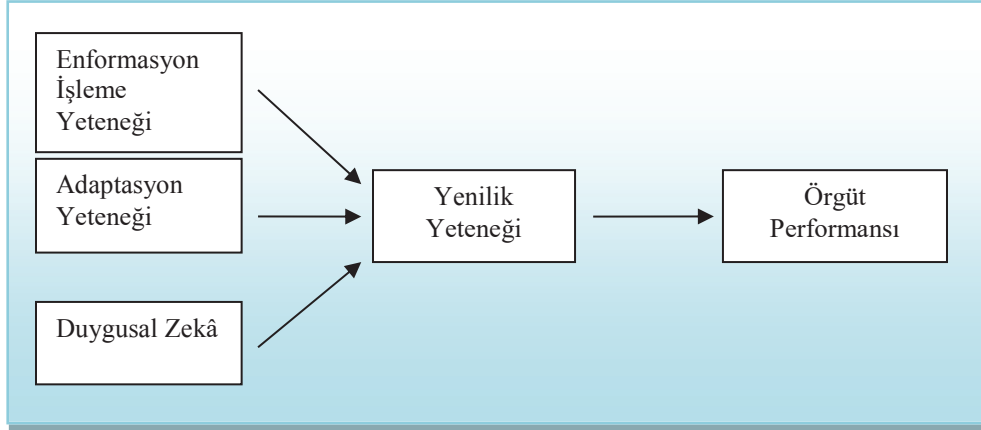
Örgütsel zekâyı oluşturan, değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi gibi örgütsel zekâ unsurlarının her biri hem tek başlarına hem de bir bütün olarak örgüt performansını pozitif yönde etkilemektedir. Glynn'a (1996) göre örgütsel zekâ, örgütün başarısını ya da başarısızlığını etkileyen örgütün tecrübesine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturur. Örgütün daha etkin bir şekilde performans gösterme potansiyeli için sürekli öğrenme kültürüyle hareket edip enformasyonu iyi analiz etmesi gerekir.

Örgüt performansının yaklaşık olarak yüzde ellisi örgütsel zekâyı bağlı iken diğer yarısını ise liderlik, çevre ve strateji gibi dinamik faktörler oluşturur. Örgütsel zekânın geliştirilebilmesi ve örgüt performansının artırılması için örgütler çevresel karmaşıklığı ve ani değişimleri yönetmek için, örgüt yapısı içerisinde karar mekanizmalarını üstten alta doğru harekete geçirmelidirler (Halal, 1998; Halal, 2001; Halal, 2002).

Örgütsel zekânın bilişsel alt sistemleri. Halal ve Kull (1998) birlikte yaptığı çalışmada performansı; örgütsel zekânın bilişsel alt sistemi olarak değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada örgütsel zekânın bilişsel alt sistemleri sekiz maddede tanımlanarak şöyle özetlenmiştir (Erçetin, 2004): 1. Enformasyon teknolojisi ve sistemler: Örgütte enformasyonun akışını sağlayan teknik ağlardır. 2. Örgüt yapısı: Bireyler ve birimler arasında çalışma ilişkilerinin örüntüsüdür. 3. Örgütsel kültür: Semboller, hikâyeler, roller, normatif kültürdür. 4. Ekolojik ilişkiler: Örgütsel yaratıcılıkta ve bilginin kullanımında önemli rol oynayan çevresel ilişkilerdir. 5. Bilgi varlığı: Örgüt üyelerinin zekâ ve bilgilerini de kapsayan bir biçimde örgütün, entelektüel sermayesidir. 6. Stratejik süreçler: Stratejik problemleri çözümlere dönüştürme ve enformasyon toplama etkinlikleridir. 7. Dinamik faktörler: Değişime yatkın faktörlerdir. 8. Performans: Örgütün amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirme, çevresini biçimlendirme yeteneğidir.

Örgütsel yenilik temelde bilişsel bir süreç olarak ele alınır ve örgütsel zekânın geliştirilmiş ve yenilikle ilişkilendirilmiş hali olarak görülmektedir. Örgütsel zekâ, sorunlara yeni ve yararlı çözümler getirme noktasında yeniliği tanımlar ve destekler (Glynn, 1996).

Örgütsel zekâ bileşenleri, örgütün yenilik yeteneğini ve örgütsel yeniliğin temelini oluşturmaktadır. Yenilik yeteneği örgütün yenilik üretme potansiyeli ve sahip olduğu kaynak ve yeterliliklere bağlıdır. Örgütsel bilgiye ve öğrenmeye ilişkin yeterlilikler; yenilik yeteneği açısından en önemli görülen kaynaklardır. Bu kaynakların işlenmesi ve değerlendirilmesi örgütsel zekâ ile mümkün olduğundan örgütsel zekânın yenilik yeteneği, dolayısıyla örgüt performansı üzerinde olumlu yönde etkili olduğu düşünülebilir (Keskin vd., 2004). Bu ilişki, şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. Örgütsel Zekâ Bileşenleri, Yenilik Yeteneği ve Örgüt Performansı
(Kaynak: Keskin, Akgün ve Kalkan, 2004, s.178)

Örgütsel zekânın bu yetenekleri ile öz değerlendirmenin amacı karşılaştırıldığında ikisinin birçok yönden çakışmakta olduğu, hatta örgütsel zekânın kapsam olarak öz değerlendirmeyi, yani performansı tamamen içine aldığı söylenebilir. Buradan hareketle örgütsel zekânın ölçülmesi ile aynı zamanda kurumsal öz değerlendirmenin ve kişisel performansın yapılabileceği düşünülebilir (Yıldırım, 2006).

Bireysel zekâ ölçümleri, örgütler üzerine araştırma yapanları harekete geçirmiş ve örgütsel zekânın da ölçülebileceği araştırılmıştır. Matheson ve James (2001), bu ölçüm sonucunda yüksek IQ'ya (Intelligent Quotient) sahip olan örgütlerin, düşük IQ'lu olan örgütlere göre çalışanların beş kat daha fazla başarılı olma şansına sahip olduğu saptanmıştır. Zeki örgütlerin çalışmasıyla ilgili örgütte yaklaşık 1000 IQ testi yapılmıştır. Her test, katılımcının örgütün performansı hakkındaki düşüncelerini içermiştir. Araştırma sonucunda zeki örgütlerin daha iyi performans sergiledikleri bulunmuştur (Akt. Yörük, 2006).

Örgütsel zekâ testindeki her bir ögeyi ölçmek, her birinin performansa olan göreceli etkisini saptamak içindir. Örgütsel IQ'nun başarı için bir gösterge olması ve bireylerin performansını ölçmesi beklenir. Bu durum esas alınarak hangi sistemlerin güçlü, hangi sistemlerin zayıf olduğunu açıklayan geniş analizler oluşturulabilir. Düşük örgütsel zekâ testi sonuçları bizi bazı problemlerin

kaynağına götürebilir. Bu çalışmalar ise örgütsel zekâyı güçlendirir ve performansı geliştirir. Örgütsel zekâ testi sonucu eğer yöneticiler zamanlarını, kaynaklarını, çabalarını tekrardan yapılandırma yolunda harcarlarsa örgütsel zekalarını geliştirilebilirler. Örgütlerin örgütsel zekâ testini uygulamaları, onlar için büyük bir avantajdır. Yöneticilerin değişim ve karmaşıklıklara cevap verirken nerelerde güçlü, nerelerde zayıf noktalarının olduğunu saptamaları örgüt için çok önemlidir (Halal, 2006).

Nevis, Dibella ve Gould (1995)'a göre, örgütsel zekânın önemli bir değişkeni olan örgütsel öğrenme; tecrübelerle dönük bir şekilde, örgüt içerisinde performansı artırma ve devam ettirme becerisi olarak görülmektedir. Örgütsel zekâyı kullanabilen liderler, günümüzde yüksek yetkinliğe sahip liderler olarak değerlendirilebilir. Bu yetkinliği elde eden liderlerin gerekli beceri ve güçle donanmış oldukları düşünülerek, hiçbir olumsuz tesirin, yüksek performansla çalışmalarına engel teşkil etmeyeceğine yönelik kanaat oluşmuştur (Yazıcı, 2001:72'den akt. Yıldırım, 2006). Okul çalışanları için örgütsel zekâ, okul içindeki koordinasyon ve görev paylaşımlarının başarılı bir şekilde yapılması, yönetim karmaşıklığının daha iyi anlaşılması, örgütteki performansların daha iyi ölçülmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması noktasında fayda sağlar (Tanrıku, 2014).

Örgütsel zekâyâ ilişkin yetenekler ve eylemsel boyutlar. Örgütsel zekâ, örgütlerin canlı kalabilmelerini ve bu canlılıklarını sürdürebilmelerini olanaklı kılan yetenekleri akıllıca kullanmalarınıdır. Zeki birey ve örgütlerin nitelikleri olan bu yetenekler ve eylemsel görünüşler, bir okuldaki performans düzeyinin de ne ölçüde olduğunun farklı bir göstergesidir. Örgütsel zekâyâ ilişkin söz konusu eylemsel boyutların, okullarımızda eyleme dönüştürülmesi, okul performansını artıracığından, bu ilişki kapsamında örgütsel zekâyâ ilişkin yetenekler ve eylemsel boyutlar, açıklanarak Tablo 11'de gösterilmiştir (Erçetin, 2004: 75).

Eylem ve tepkide çabukluk. Örgütlerin kendisini ilgilendiren uyarıcılara her durumda uygun ve doğru tepki vermede zamanlama öncülüğüdür. Örgütün, değişik duruma karşı her zaman hazır olup eylem geliştirebilmesi durumudur. Eylem ve tepkide bulunulması gerekli durumların önceden algılanmadığı, algılanıp doğru tanımlanmadığı, algılandığı ve tanımlandığı halde herhangi bir kararın verilip uygulanmasının üstlere bağlı olduğu pozisyonlarda bu yeteneğin etkili biçimde kullanılmayacağı açıktır. Bu sebeple örgütlerde, özellikle kamu kurumlarında hantallığın, kırtasiyeciliğin ve gereksiz formalitelerin simgesi sayılan bürokratik sürecin en kısa zamanda uygun ve doğru eylem geliştirebilecek şekilde düzenlenmesi gerekir.

Değişen durumlara uyum sağlayabilme. Örgütün sürekli değişen, farklılaşan koşullarda yaşanan karmaşıklıklara karşı yeni dengeler oluşturabilmesi, değişimin uygunluğu ve gerçekleştirilebilirliği noktasında; uygun politika ve stratejileri eyleme dökmek şeklinde düşünülebilir. Eylem ve tepkisi yavaş olan bir örgütün değişen durumlara uyum sağlamakta zorluk çekmesi de kaçınılmazdır. Günümüzde her alanda baş döndürücü hızda değişimler yaşanmaktadır. Örgütlerin varlığını devam ettirip, rakipleriyle yarışabilmesi için değişimi önceden sezip, eylem ve tepkide çabuk olmayı ön koşul haline getirmektedir.

İşleyişte esnek ve rahat olabilme. Örgütlerde değişmelere karşı direnç oluşturan, yeniliği geciktiren, işleri güçleştiren, tutucu ve katı uygulamalara yol açan bürokratik yapının bu eylemi engellediği söylenebilir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için belirlenen kuralların esnek yapıda ve değişebilir nitelikte olması, örgüt üyeleri çalışırken görevlerini yaparken bu rahatlığı hissetmeleri gerekir. Çalışanların birbiriyle sağlıklı bir etkileşim içerisinde olabilmesi; iş birliği yapabilmesidir. Örgütte çalışanların farklı yeteneklerini işe koşarak işlerini farklı biçimlerde özgürce yapabilme şansına ve bunu örgüt yararına yapabilme ahlakına sahip olabilmeleridir.

Hayal gücünü kullanabilme. Yaratıcı düşünce, bir anlamda hayal gücünü kullanabilmenin bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Yenilikler keşfeden, hayal gücü yüksek, sıra dışı düşünen örgüt çalışanları, bu yeteneği ile var olanın hep daha iyisini hayallerinde tasavvur ederler. Bu bireylerin bireysel yaratıcılık yönlerinin desteklenerek geliştirilmesi ve örgütün zekâsına katkısı sağlanmalıdır. Böylece problemlere yeni ve denenmemiş farklı çözüm yolları bulunarak örgütsel performansın artmasına katkı sağlanabilir.

Sezebilme ve öngörülü olabilme. Örgütte olmuş ya da olması muhtemel olumlu ya da olumsuz bir durumu fark etmek, anlamaya çalışmak, hissetmek, bu durumun örgüt için varsayımlarının neler olabileceğini kestirebilmek, örgütsel zekânın bir boyutu olan, duygusal zekânın örgütsel zekâyâ dönüşmesidir. Söz konusu yetenek için örgütsel belleği kullanma çevreye karşı duyarlı olma örgüt performansı açısından oldukça önemlidir.

Açık fikirli olabilme. Örgüt üyelerinin fikirlerini hiçbir baskı altında kalmadan özgürce ifade edebilmesi, eleştirel düşüncelerin saygı ve değer gördüğü, demokratik örgüt ikliminin oluşturulması şeklinde açıklanabilir. Bu yetenek, diğer tüm yeteneklerin geliştirilip kullanılabilmesi için öncül niteliğindedir.

Yenilenebilme. Yeni bilgi ve teknoloji transferi, örgütsel dirimi ve gelişmeyi sağlayacak en önemli etkenlerden biridir. Eğer örgütler, yenilenebilmeyi önemseyip ve destekleyen örgüt zekâsı sistemlerinden mahrumsa sorunlara yeni ve faydalı çözümler üretebilmek sıkıntılı hale gelebilir. Yenilenebilme, aslında planlı bir değişim yönetimidir. Örgütsel düzeyde öğrenmeyi bir varoluş ve yaşantı haline dönüştürebilen örgütlerin yenilenebileceği düşünülebilir.

Tablo 11

Örgütsel Zekâya İlişkin Yetenekler ve Eylemsel Boyutları

EYLEMSEL GÖRÜNÜMLER	E.T.Ç	D.D.U.S	İ.E.R.O	H.G.K	S.Ö.O	A.F.O	Y
Tüm süreçlerde bürokratik işlemlerin azaltılması	+	+	+	+	+		+
Olağanüstü durumlar karşısında soğukkanlılığın korunması	+	+	+		+		
Örgütte her türlü iletişimin etkili bir şekilde yapılması	+	+	+				
Gelişen bilim ve teknolojinin örgüte yansıtılması		+		+	+		+
Örgütün içindeki ve dışındaki istek, beklenti ve yakınmaların dikkate alınıp; yansıtılması	+	+	+	+	+		
Herkesin rol tanımlarının sürekli güncelleştirilmesi, değişimin gerektiği yeni rollerin ilgililere açıklanması	+	+	+	+	+		+
Örgütün işlerine ve işleyişine duyarlılığın geliştirilmesi			+		+	+	+
Yeni projelerin geliştirilmesi, araştırılması ve pazarlanması		+	+	+	+		+
Gereksinim fazlası araç-gereç vb.'nin diğer örgütlerle paylaşılması	+	+	+		+		
Örgütün etkinliklerinin çevreye tanıtılması			+		+	+	
Örgütün performans ölçütlerinin, sapmaların belirlenmesini kolaylaştıracak biçimde tanımlanması ve sürekli performans değerlendirilmesi yapılması	+	+	+			+	+
Örgütte herkesin yeterlikleri ve yetenekleri doğrultusunda iş bölümü ve iş birliği yapması	+	+		+	+		+
Her duruma ilişkin değişik eylem planlarının geliştirilmesi ve sınanması	+	+	+	+	+		
Örgütün içinde ve dışında geçmişte yaşananlardan öğrenme		+		+	+	+	+
Tüm kuralların etkili biçimde çalıştırılması	+	+	+				+
Mevzuatta yer almayan konularda çözümler üretebilme	+	+	+	+			+
Örgütü etkileyebilecek sosyal, politik ve ekonomik gelişmelerin takip edilmesi ve tedbir alınması	+	+	+			+	+
Örgütte herkesin risk alabilmesi ve riski yönetebilmesi	+	+	+		+		
Örgütün işleyişinde ortaya çıkan hataların zamanında düzeltilmesi	+	+					
Örgütte değişime açık bir kültürün oluşturulması		+	+			+	+
Örgütün öğrenen örgüt haline getirilmesi		+	+	+	+	+	+
Değişimlerin yasal, yönetsel düzenlemelere yansıtılması	+	+	+				+

E.T.Ç:Eylem ve Tepkide Çabukluk, **D.D.U.S:**Değişen Tepkilere Uyum Sağlama, **İ.E.R.O:** İşleyişte Esnek ve Rahat Olma, **H.G.K:** Hayal Gücünü Kullanabilme, **S.Ö.O:**Sezebilme ve Öngörülü Olabilme, **A.F.O:**Açık Fikirli Olabilme, **Y:** Yenilenebilme.

Tablo 11'in devamı

EYLEMSEL GÖRÜNÜMLER	E.T.Ç	D.D.U.S	İ.E.R.O	H.G.K	S.Ö.O	A.F.O	Y
Örgütü etkileyecek değişen durumlara ilişkin verileri usamlama		+	+			+	+
Yararadaşların desteğini sağlama			+				+
Yeni durumlara uyum için heyecan coşku yaratabilme	+	+		+	+		+
Kriz durumlarında rehberlik yapma	+	+			+		
Yöneticilerin değişim yönetimiyle ilgili yetiştirilmesi		+	+	+			+
Çalışanların bilgilerini değişik durumlara uygulayabilmelerini olanaklı kılma	+	+					
Tüm görevlere ilişkin alternatif kişilerin belirlenmesi	+	+	+				
Çalışanlara esneklik tanınması	+	+	+				
Fiziksel ortamların esnek bir biçimde kurgulanması	+	+	+	+		+	+
Tüm kuralların uygulanmasında kesinlik ve ön yargıdan uzak olunması		+	+	+	+		
Çevredeki örgütlerle iş birliği yapabilmesi		+	+				
Tüm ilişkilerde empatik olunması			+		+		
Yönetimin tarafsız olması			+			+	
Denetimin rehberlik ve danışmanlık ağırlıklı yapılması			+			+	+
Toplumsal gereksinimleri kestirebilme				+	+		
Çıkması olası çatışmaları sezerek; doğru yönetebilme	+	+		+	+		
Örgüt dışından gelebilecek tepkileri sezerek buna hazırlıklı olma	+	+			+		
Ortak vizyon oluşturma ve paylaşma				+	+	+	+
İçsel değişimlerin örgüt üzerindeki olası etkilerini kestirebilme		+		+	+		
Yerel ve genel basını ve medyayı izleme		+			+		
Çalışanların mesleki yaşamlarında, yaşamaları olası değişimleri algılayabilme, hazırlıklı olma	+			+			
Çalışanların hayal gücünü geliştirici örgüt içi ve dışı etkinlikler düzenleme		+	+				+
Çalışanların hayal gücünü geliştirmeyi engelleyen mevzuat değiştirilmesinde çaba göstermek,		+	+				
Çalışanları yaratıcı çözümler üretmeye cesaretlendirme		+		+	+	+	+
Yönetici, çalışanların ve yararadaşların hayal güçlerini projelendirme ve bunları ödüllendirme	+			+	+	+	+

Tablo 11'in devamı

EYLEMSSEL GÖRÜNÜMLER	E.T.Ç	D.D.U.S	İ.E.R.O	H.G.K	S.Ö.O	A.F.O	Y
Yaratıcılığın geliştirilmesi ve ödüllendirilmesi				+	+	+	+
Yaratıcı düşüncelerin somut ürünlere dönüşebilmesi için uygun fiziki koşulların oluşturulması	+	+		+			
Başarılı örgütlerden örnek alınması		+	+		+		+
Çalışanların hizmet içi eğitim, lisanüstü eğitim vb. bilgi, beceri ve yeterliklerinin geliştirilmesi		+					+
Herkesin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edeceği ortamların oluşturulması			+			+	

Kaynak: Erçetin, 2004, s.76

Örgütsel zekâya ilişkin yukarıdaki eylemsel görünüm, mevcut problemlerin çözümü, gerekli düzenlemelerin yapılması, performansın artırılması için tüm okul çalışanlarına özellikle okul yöneticilerine klavuz niteliğinde bir çalışmadır.

Yöneticilerin ve liderlerin örgütteki mevcut performansla meşgul olmaları yeterli görülmez. Zeki bir örgütte tüm bireylerin performanslarını ortaya koyma sorumlulukları vardır. Liderler, örgütsel zekâ boyutlarından *performans baskısı* duygusunu tetikleyerek başarı arzusunu geliştirebilirler. En iyi etkiyi göstermesi için, örgütteki tüm çalışanlar tarafından ortak beklenti ve başarı doğrultusunda kendiliğinden hissedilen bir baskı olarak algılanması gerekir. Örgütteki bireyler, diğerini misyona faydası olan biri olarak görürse örgütte bir performans kültürü oluşturulabilir. Böylece organizasyona katılan her yeni üye, hissedilen bu zorunluluk duygusu etrafında hareket ederek, örgütsel performansın artmasını sağlarlar (Ekici, 2007).

Çalışma ortamında bireysel zekânın etkileri üzerine yapılan deneysel çalışmalarda; zekânın özellikle karmaşık işlerde, görev performansının önemli bir belirleyicisi olduğu gözlenmiştir (Gottfredson, 1986:379; Hunter, 1986:340).

Glynn'ın Campbell (1976)'den aktardığına göre “*Performans=Motivasyon x Yetenek*” şeklindeki klasik eğilimler bir dizi çalışmalarda kendini göstermiştir. O'Reilly ve Glynn'ın Chatman'den (1994) aktardığına göre yapılan bir deneysel araştırmada zekâ ve sıkı çalışmanın, iş performansı ve kariyer başarısını etkilediğini saptamıştır (Yörük, 2006).

Örgütsel zekânın gelişmesi, bir anlamda örgütsel performansın da artması anlamını taşıdığı için, örgütün başarılı olması ve zekice davranması önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Gifford ve Pinchot (www.pinchot.com, 2006) “The Intelligence Organization” başlıklı çalışmasında örgütlerin birbirinden farklı ve eş zamanlı birçok zorluklarla mücadele etmek için çok daha zeki davranması gerektiği görüşüne yer verirler. Örgütün zeki ve başarılı olması için örgütsel zekânın önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Örgütsel zekânın nasıl artırılacağı ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir. Liebowitz, (2000):

- Örgütün insan kaynakları eğitimine yatırım yapmak.
- Enformasyonu saklamak, paylaşmak ve dağıtmak için gerekli olan bilgi deposunu güncelleyip sürekli yeni teknik ve yöntemler geliştirmek. Bunun için örgüt üyelerinin motivasyonunu sağlayıp, ödül sistemini kurmak.
- Her bir örgüt üyesini, performans değerlendirme sistemine tabii tutmak.
- Örgüt üyeleri arasında sosyalizasyonu sağlamak için informal iletişimi teşvik etmek.
- Örgütlerde temel yetenek alanlarıyla ilişkili “Uzmanlık Merkezleri” oluşturmak.
- Örgüt üyelerinden canlı ve dinamik bir Ar-Ge birimi oluşturmak.
- Örgüt üyelerinin eğitim düzeyleri göz önünde bulundurularak proje takımları oluşturmak ve değişen rekabetçi çevreye uyum sağlamak.
- Örgütün stratejik hedeflerini, bilgi yönetimiyle bütünleştirmek.

Column'a (2002) göre; örgütsel zekâyı geliştirmek için yapılması gereken 5 işlev vardır. Bunlar (Akt. Aydın, 2009): 1. Dış çevredeki enformasyonun farkına vararak, gerekli ve önemli olanlarını edinebilme yeteneği, 2. Çalışanların, örgüt stratejisine katkıda bulunacak zekice kararlar alması için, örgüt içi enformasyon akışının etkili ve doğru kişilere ulaşılacak biçimde planlanması, 3. Örgütte etkin bir karar yapısı oluşturmak için kararların uygun kişilerce alınmasıyla, hızlı değişikliklere acil tepki verilebilmesine olanak sağlanması, 4. Örgütün birçok işi, bir arada yapması yerine, sadece stratejik olanlarına odaklanıp, örgütün performansını artırarak, daha başarılı olmasının sağlanması, 5. Değişimleri önceden sezip, bu konuda proaktif kararlar verebilme yeteneğini geliştirerek, alınan kararların hızla uygulamaya geçirilmesi, güçlü enformasyon ağına sahip, zeki ve öngörüsü yüksek liderlerle mümkündür. Bu beş önemli işlev, örgütün hem performansını yükseltecek hem de örgütsel zekâyı artıracak unsurlardır.

Örgütsel zekâ, kazananlarla kaybedenleri ayırt eden bir göstergedir. Zeki kararlar verme yeteneği ve hızlı değişen şartlara çabuk uyma kabiliyeti, 21. yüzyılın en rekabetçi avantajını oluşturmaktadır (Yörük, 2006).

Örgütsel zekâ-performans değerlendirme ilişkisi içerisinde, tam tersi bir durum ise örgütsel aptallık ile performans düşüklüğü arasında olduğu düşünülebilir. Örgütsel aptallık, örgütün başarısızlığına, hatta örgütün mevcudiyetini koruyamamasına sebep olan kolektif düşünüş ve davranış tarzının sonucu olarak değerlendirilebilir. Browne, (2001) aptallık olarak nitelendirdiği bu durumu şöyle açıklamaktadır: 1. Örgütteki bireylerin sürü halinde hareket etmeleri, 2. Bir adım önlerini düşünmemeleri, 3. Niteliği değil, niceliği önemsemeleri, 4. Geçmişteki hatalardan ders çıkarmamaları, hatalarının yeni hataları beraberinde getirmesi, 5. Yeniliklere ayak uyduramamaları, 6. Başkaları tarafından kolaylıkla yönlendirilmeleri, gibi dış dünyaya ve eleştirilere kapalı olmaları, mevcut durumu sürdürme konularında uzlaşmış bir grup profili çizmektedirler. Parkinson (1996), örgütsel aptallığı, kurumsal felç olarak değerlendirip, belirtileri

bireysel ve örgütsel düzeyde şöyle açıklamaktadır: 1.Başarı ölçütlerinin yani performansın giderek düşmesi, 2.Gereksiz savunma gereksinimi ve rahatsızlık hissi, 3.İçine kapanarak, diğer kurumların varlığının unutulmasıdır. Albrecht (2001) ise örgütsel aptallığa sebep olan faktörleri şöyle sıralamıştır: 1.Enerji, zaman ve diğer kaynakların heba edilmesi, 2.Çatışma yaşanması, 3.Tekrarlanan hatalar, 4.Başarısızlıklar, 5.Moral bozukluğu şeklinde kendini gösterebilir (Erçetin, 2004).

Albrecht (2003), sistemlerde entropi ve syntropiden bahsetmektedir. Entropi; sistemin düzensizlik ve bozulmaya doğru olan eğilimi, diğer bir ifadeyle doğal çürüme, bozulma, çözülme ve sonuçta örgütün yok olmasıdır. Kapalı sistemler, çevrelerinden enerji ve bilgi alamadıkları için entropiye daha meyillidirler. Entropiye karşı dayanma gücünün oluşturulması için çevreden enerji ve bilgi alınarak, örgüt kaynaklarının zekice birleştirilmesi ise syntropi (negatif entropi) ile ifade edilir. Zeki örgütler, karlılık, büyüme ve hissedarlar bakımından diğer örgütlere göre daha çok performans gösterirler. Bunun sebebi ise daha kısa zamanda daha iyi kararlar alabilme yeteneğinin olmasıdır. Bireysel zekâ sistematik olarak artmasa da örgütsel zekânın sistematik olarak artabileceği söylenebilir (Aydıntan, 2009).

Örgütsel aptallığın bazı göstergeleri Erçetin (2004) tarafından ele alınarak, örgütlerin geliştirebilecekleri bazı ölçütlerle kendi durumlarını gözden geçirmelerinin örgüt yararına olabileceği düşünülmektedir. Bu göstergeler: Yapılan ya da yapılabilecek her şeyin hatasız yapıldığının düşünülmesi, daha fazla çaba sarf etmek gerektiğine inanılmaması, başka örgütlere transfer olmayı düşünenlerin sayısında artış olması, çalışanların yeni proje ve fikirlerle önerilerde bulunmamaları, bulunanların ise dinlenmemesi, yeni başarı olmadığı için sadece eski başarıların dillendirilmesi, olması gereken insanların, olması gereken konumlarda olmaması, sürü psikolojisiyle hareket eden grupların artması, çevrede olup bitenlere duyarsız kalınması, yapılan işlerde niteliğin değil, niceliğin ön plana çıkması, mevcut durumla yetinilmesi, yeniliğe ve

değişime direnç gösterilmesi, problemin olmadığına, her şeyin yolunda olduğuna inanılması, örgütün zamanında ve gerektiği kadar bilgiye ulaşamaması ve bunun kasıtlı olarak kısıtlanması, riske girmekten korkulması, katı kuralların olması, yetki devrinin kullanılmaması şeklinde açıklanabilir. Örgütsel aptallık göstergelerinin elimine edilerek, örgütsel zekâ düzeyinin artırılması, örgütsel performansın da artması anlamına gelmektedir.



Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde, araştırmada izlenen bilimsel yaklaşım detaylarına yer verilmektedir. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında geniş bilgi verilmektedir.

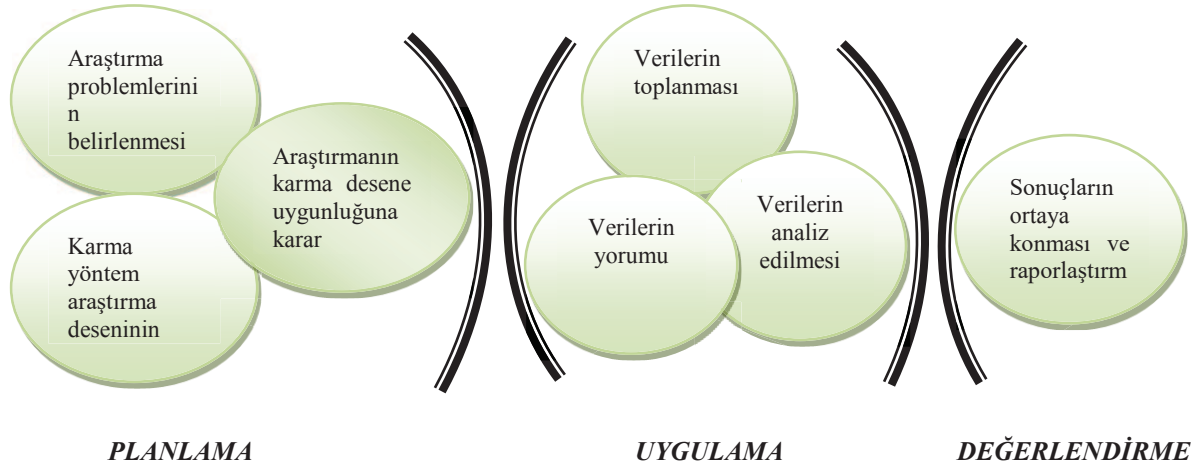
Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, karma yöntem (mixed method) yaklaşımına dayanmaktadır. Alt problemlerin araştırılmasında her iki yöntemden de faydalanılmıştır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, görüşme, gözlem, vb. gibi nitel yöntemlerle elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar (Green, Krayder ve Mayer, 2005, akt. Beycioğlu ve Aslan, 2012). Karma yöntem; hem nicel hem de nitel araştırma yöntem ya da paradigmaların karması bir yaklaşımdır. Üçüncü bir araştırma paradigması olarak karma yöntem nitel ve nicel yöntem arasında bir köprü görevi görür (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

Karma yöntemle, nicel ve nitel araştırmanın güçlü yönleri birleştirilebilir, araştırma sorularına daha detaylı ve kapsamlı yanıt verilebilir. Karma yöntemde bulguların genellenebilirliği daha yüksektir (Balcı, 2010).

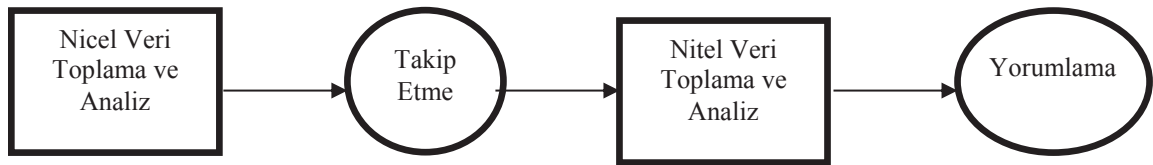
Karma yöntemle ilgili araştırma yapan araştırmacıların ortak görüşüne göre, karma yöntemde nitel ve nicel veriler harmanlanarak veya birleştirilerek verilebilir. Karma yöntemin kullanım amaçları arasında, aynı konuların farklı yönleriyle incelemesi ve verilerin onaylanması ve çapraz doğrulaması sayılabilir (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Karma yöntemde, araştırmanın amaçlarına, örnekleme, araştırma kapsamına ve derinliğine göre izlenebilecek aşamalar genelde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları şeklinde özetlenmektedir. Bu aşamalar Şekil 15’de gösterilmektedir.



Şekil 15. Karma Yöntem Araştırmalarında İzlenebilecek Adımlar
(Kaynak: Johnson ve Onwuegbuzie, 2004)

Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Bu modelde baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel verilerin toplanmasına geçilir. Öncelik, genellikle nicel verilerdedir. Nitel veriler aslında nicel verileri artırmak için toplanır. Elde edilen veriler daha çok tartışma bölümünde birleştirilir. Daha fazla açıklayıcılık, detay ve karşılıklı sınama için bir temel oluşturması, belirtilen problemin farklı kavramsallaştırılmasına olanak sağlaması için bu araştırmada karma yöntem seçilmiştir. Şekil 16'da açıklayıcı sıralı karma yöntem basamakları anlatılmaktadır (Creswell ve Plana Clark, 2011).



Şekil 16. Araştırmanın Karma Yöntem Tipolojisi (Kaynak: Creswell ve Plana Clark, 2011)

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli tekniklerinden anket (survey) tercih edilmiştir. Tarama modeli, şu an mevcut ya da geçmişte var olan bir durumu, olduğu gibi bulunduğu koşullar içerisinde betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Tarama çalışmaları, evrenden alınan bir örneklem üzerinden, evrenin tamamı hakkındaki temayül, algı ve

tutumların nicel bir şekilde betimlenmesini ve sonucunda bazı çıkarımların yapılmasını sağlar (Creswell, 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda ise olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji yaklaşımının temelini kişisel deneyimler oluşturur. Araştırmacı bu desende katılımcının öznel deneyimlerini ele alıp, katılımcının algılamaları ve bakış açıları ile olaylara yükledikleri anlamları inceleyerek, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Akturan ve Esen, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezinde bulunan ve merkeze bağlı sadece müstakil yöneticisi bulunan okullar dâhil 120 eğitim kurumunda görev yapan yaklaşık 300 yönetici (anaokulu-ilkokul-ortaokul-lise) oluşturmaktadır. Nicel boyutta, araştırma evreninin tamamına ulaşılabilmesi düşünüldüğü için örnekleme gidilmemiş ve evrenin tamamı üzerinde araştırma yapılmıştır. Nitel boyutta ise görüşme yapılacak okul yöneticileri, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde örneklem oluşturulurken, araştırma amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen, en uygun birimler dikkate alınır (Baştürk, 2013). Görüşmede elde edilen bilgiler doyuma ya da yeterlilik düzeyine ulaştığında görüşmeye katılan kişi sayısının tamamlanmış olduğu söylenebilir (Rubin ve Rubin, 1995). Amaçlı olarak seçilen örneklemin seçiminde hedef, çalışılan konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi sunacak bireyleri seçmenin temel amaç olduğu ve sayı konusunda esnek olunabileceği belirtilmektedir (Patton, 1990). Bu bağlamda 10 okul yöneticisi ile yapılan görüşmede bu kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma yöntemi, karma model olduğundan hem nicel hem de nitel boyutta iki farklı çalışma gruplarıyla çalışılmıştır. Aşağıda gösterilen tablo 12 ve tablo 13'te nicel araştırma çalışma grubu ile nitel araştırma çalışma grubuna ait özellikler gösterilmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin unvan, okul türü, kıdem, eğitim düzeyi, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine ilişkin yüzde frekans dağılımları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenleri

Değişkenler		N	%
Unvan	Müdür	113	42,6%
	Müdür başyardımcısı	13	4,9%
	Müdür yardımcısı	139	52,5%
Okul Türü	Anaokulu	12	4,5%
	İlkokul	84	31,7%
	Ortaokul	75	28,3%
	Ortaöğretim	94	35,5%
	1-5 arası	113	42,6%
Kıdem	6-11 arası	54	20,4%
	12-17 arası	32	12,1%
	18-23 arası	28	10,6%
	24 ve üzeri	38	14,3%
Eğitim Düzeyi	Eğitim Enstitüsü	12	4,5%
	Ön lisans	9	3,4%
	Lisans	222	83,8%
	Yüksek Lisans	22	8,3%
	Doktora	0	0,0%
Cinsiyet	Kadın	34	12,8%
	Erkek	231	87,2%
TOPLAM		265	%100

Tablo 12'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 265 okul yöneticisinden 113 yönetici (%42,6) müdür, 13 yönetici (%4,9) müdür başyardımcısı, 139 yönetici ise (%52,5) müdür yardımcısı unvanına sahiptir.

Yöneticilerin çalıştıkları okul türü olarak, 12 yönetici (%4,5) anaokulunda, 84 yönetici (%31,7) ilkokulda, 75 yönetici (%28,3) ortaokulda ve 94 yönetici ise (%35,5) ortaöğretimde çalıştıkları gözlenmektedir.

Yöneticilikteki hizmet yılı olarak 113 yönetici (%42,6) 1-5 yıl arası en fazla oranla yöneticilik kıdemine sahipken, 28 yönetici ise (%10,6) 18-23 yıl arası en az oranla yöneticilik kıdemine sahip olduğu gözlenmektedir.

Eğitim Düzeyi değişkenine göre 222 yönetici (83,8), lisans düzeyinde, 22 yönetici (%8,3) yüksek lisans düzeyinde, 12 yönetici (%4,5) eğitim enstitüsü mezunu ve 9 yönetici (%3,4) ön lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Doktora düzeyinde eğitime sahip yönetici ise bulunmamaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre 265 okul yöneticisinden 231'i (%87,2) erkek, 34'ü de (%12,8) kadın yöneticilerden oluşmaktadır.

Tablo 13

Nitel Araştırma Çalışma Grubunun Özellikleri

<i>Okul Yöneticisinin Kodu</i>	<i>Ünvanı</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>Hizmet Süresi (Yıl)</i>
OY1	Müdür	Lisans	İlkokul	10
OY2	Müd. Yrd	Lisans	Ortaokul	1
OY3	Müdür	Lisans	İlkokul	7
OY4	Müdür	Yüksek Lisans	Ortaokul	7
OY5	Müdür	Lisans	İlkokul	4
OY6	Müdür	Yüksek Lisans	Ortaokul	6
OY7	Müd. Yrd	Yüksek Lisans	Ortaokul	5
OY8	Müdür	Lisans	İlkokul	26
OY9	Müd. Yrd	Lisans	Lise	9
OY10	Müdür	Yüksek Lisans	Lise	12

Tablo 13'te görüldüğü üzere nitel boyutta araştırmaya katılan 10 okul yöneticisinden 7'si müdür, 3'ü ise müdür yardımcısıdır. Çalıştıkları okul türü olarak 4 ilkokul, 4 ortaokul ve 2 lise bulunmaktadır. Anaokulu yöneticisi ise bulunmamaktadır. Eğitim düzeyleri ise 6 lisans ve 4 yüksek lisans şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problemleri doğrultusunda nicel veri toplama için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler, Yörük, (2006) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri” ölçeği ile Uyanıktürk, (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme İle İlgili Olarak Algıları” ölçeğidir. Nitel veri toplama aracı olarak ise geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâyâ ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri Ölçeği. Bu ölçek, Yörük (2006) tarafından 63 madde olarak hazırlanmıştır. Sekiz alt boyutlu olan bu ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör (confirmatory) analizi (DFA) yapılmıştır. 63 maddeden oluşan ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda değişim boyutunda 4. madde ve okul kültürü boyutunda 24. maddelerin t değerleri anlamlı bulunmamıştır. Bu maddeler ölçekten çıkarılarak ikinci kez doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Örgütsel Zekâ özelliklerine ilişkin algıları ölçmek amacıyla hazırlanan 61 maddelik modelin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Örgütsel Zekaya Ait Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı Analizi İçin Uyum İyilik İndeksleri

<i>İyilik Uyum İndeksi</i>	<i>Kabul Edilebilir Sınır</i>	<i>Değer</i>
<i>X²/sd</i>	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	4462,82/1741 = 2.56
CFI	>0.90	0,96
NFI	>0.90	0,92
NNFI	>0.90	0,95
RFI	>0.85	0,91
S-RMR	< 0.08	0,08
RMSEA	< 0.08	0,077

Tablo 14'e göre benzerlik oranı ki-kare istatistiği $X^2(1741) = 4462.82$, $p < 0.01$, X^2/sd değerinin 3'ün altında olması iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir. Kök ortalama kare yaklaşım hatası (Root-meansquare error approximation [RMSEA]) = 0.077; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR) = 0.08; karşılaştırmalı uyum endeksi (Comparative Fit Index [CFI]) = 0.96; normlanmış uyum endeksi (Normed Fit Index [NFI]) = 0.92; görel uyum endeksi(RFI)= 0,91 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 61 maddelik ölçeğin sekiz faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği EK C'de sunulmuştur.

İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme İle İlgili Olarak Algıları Ölçeği. 30 maddelik dört boyutlu olarak Uyanıktürk, (2009) tarafından hazırlanan bu ölçeğin, yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Performans değerlendirme algılarını ölçmek amacıyla hazırlanan 30 maddelik modelin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Performans Değerlendirme ile İlgili Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı Analizi İçin Uyum İyilik İndeksleri

<i>İyilik Uyum İndeksi</i>	<i>Kabul Edilebilir Sınır</i>	<i>Değer</i>
X ² /sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	920.31/399 = 2.30
CFI	>0.90	0,96
NFI	>0.90	0,93
NNFI	>0.90	0,95
RFI	>0.85	0,93
S-RMR	< 0.08	0,068
RMSEA	< 0.08	0,070

Tablo 15'e göre benzerlik oranı ki-kare istatistiği $X^2(399) = 920.31$, $p < 0.01$, X^2/sd değerinin 3'ün altında olması iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir. Kök ortalama kare yaklaşım hatası [RMSEA] = 0,070 olması iyi bir uyum olduğu; standardize edilmiş kök ortalama kare artık [S-RMR] = 0,068; karşılaştırmalı uyum endeksi [CFI] = 0,96 olması iyi bir uyumu belirtmektedir. Normlanmış uyum endeksi [NFI] = 0,93; görel uyum endeksi (RFI) = 0,93 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, 30 maddelik performans değerlendirme ölçeğinin dört faktörlü yapısının (alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma, kaynak kullanımı, iletişim koordinasyon ve planlama ve uygulama alanları) kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği EK C'de sunulmuştur.

Ölçeklerin Güvenirliklerine İlişkin Bulgular. Ölçeklerin güvenilirliğine Cronbach's Alpha katsayısı ile bakılmıştır. Örgütsel zekâ ve performans değerlendirme ile ilgili ölçek boyutlarının her biri için hesaplanan Alfa katsayıları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Ölçek Maddelerinin Cronbach's Alfa Katsayıları

<i>Örgütsel Zekâ İle İlgili Ölçek ve Boyutları</i>			<i>Performans Değerlendirme Ölçeği ve Boyutları</i>		
<i>Boyut Adı</i>	<i>Alfa Katsayısı</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Boyut Adı</i>	<i>Alfa Katsayısı</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Örgütsel Zekâ	0.93	-			
Değişim	0.79	10	Performans Değerlendirme	0.92	-
Stratejik vizyon	0.72	6	Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma	0.79	5
Duygusal zekâ	0.70	6	Kaynak kullanımı	0.88	5
Okul kültürü	0.79	7	İletişim koordinasyon	0.86	7
Karar Verme	0.76	9			
Sürekli öğrenme	0.81	8			
Takım çalışması	0.76	4			
Bilgi yönetimi	0.85	11			
KMO	0.92		KMO	0.92	
BARTLETT	8913.686		BARTLETT	4222.754	
Cronbach Alpha (Yörük, 2006)	0.96		Cronbach Alpha (Uyanıktürk, 2009)	0.95	
		p=.000			

Güvenirlilik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlilik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir (Kalaycı, 2006). Tablo 16'ya göre örgütsel zekâ ölçek boyutlarının alfa iç tutarlılık katsayıları 0,698 ile 0,846 arasında olup Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) =0,92 ve Bartlett testi ise 8913,686 olarak bulunmuştur. Performans ölçeğinin boyutlarının ise alfa değerleri 0,787 ile 0,875 arasında değiştiği gözlenmiştir. KMO=0,92 ve Bartlett testi ise 4222,754'tür. Bir başka deyişle ölçek boyutlarının Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları yüksek bulunmuştur.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâya ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin

Görüşme Formu. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak, okul yöneticilerinin örgütsel zekâ özellikleri ve performans değerlendirme ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Görüşme formu hazırlanma sürecinde ilk olarak toplanması düşünülen veriler esas alınarak 9 soruluk bir form düzenlenmiştir. Formdaki sorular alanyazın çerçevesinde hazırlanıp, özellikle araştırmanın alt problemlerini ölçmede, nicel bulguları destekler nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu, konu ile ilgili deneyimleri olan dört alan uzmanı (2 Doçent, 1 Yrd. Doçent ve 1 Öğretmen) tarafından tartışılarak geliştirilmiştir. Bu süreçte formdaki soruların nitel çalışmaya uygunluğu, araştırma yöntemiyle örtüşmesi tartışılmış, ekleme ve çıkarmaların ve bazı düzeltmelerin yapılmasıyla geri bildirimler kapsamında forma son şekli verilmiştir.

Görüşme formunun ilk sorusu, okul yöneticilerinin okul vizyonlarını ifade etmesi ile ilgilidir. İki ve sekizinci soruyla okul yöneticilerinin çalışanlarını nasıl motive ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Üçüncü soru, okul yöneticilerinin mevzuatları uygularken ne tür güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya çıkarmaya yönelik sorulmuştur. Dört, altı ve yedinci sorular okul yöneticilerinin farklı açılardan katılımcılık ve katılımcı yönetim anlayışlarını ortaya çıkarma amaçlıdır. Beşinci soru, okul yöneticilerinin eleştiri kültürünü ne ölçüde benimsediklerini tespit etmeye yönelik sorulmuştur. Dokuzuncu soru ise okul yöneticilerinin okuldaki teknolojiyi etkin ve amacına uygun biçimde kullanma becerilerini ortaya çıkarma amaçlıdır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği için ilgili alanyazın çerçevesinde oluşturulan görüşme formu, dört alan uzmanı tarafından kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak için süreç detaylı bir şekilde açıklanıp güvenilirliği için bulgular yorumsuz aktarılmıştır. Görüşme formu uygulama aşamasından önce yönetici kişisel bilgiler formu, yönetici görüşme bilgilendirme formu ve yönetici görüşme yazılı izin formları hazırlanarak görüşme

yapılacak okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. Bu formlar üzerinden yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek dijital ses kaydı yapılmıştır. Görüşme formu Ek B’de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama çalışması nicel boyutta iki farklı ölçeğin kullanılması ile sağlanmıştır. Bu ölçeklerin ilki; Yörük (2006) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Düzeylerini Yansıtma Düzeyleri” ölçeğidir. Bu ölçek, birinci bölümdeki bağımsız değişkenler kısmına bazı demografik bilgileri elde etmek için eklemeler yapılarak ve gerekli izinler alınarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. İkinci ölçek ise, Uyanıktürk (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme ile İlgili Olarak Algıları” ölçeğidir. Bu iki ölçek, düzenlenerek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ölçek formu ve izinleri EK A’da sunulmuştur. Sonraki aşamada ölçeklerin okullarda uygulanabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin okullarda uygulanabileceğini gösteren izin belgesi İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Kurumnet sistemi aracılığı ile tüm okul yöneticilerine önceden gönderilmiştir. Bu izin belgesi ile birlikte çoğaltılan ölçekler okullara bizzat dağıtılıp, sonraki günlerde toplanmıştır. Ulaşılamayan okul yöneticileri için tekrar çalışmalar yapılarak toplam 265 geçerli ölçek ile veri analizine gidilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâya ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu” ile gönüllülük esaslı gözetilerek farklı okullardan 10 okul yöneticisinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmelerden önce okul yöneticilerine ulaşılarak görüşme bilgilendirme formu ile izin formu doldurularak randevu talep edilmiştir. Yapılan görüşmelerin yazılı izinle dijital ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Görüşme ile ilgili hazırlanan formlar, EK B’de sunulmuştur. Görüşmeye ilişkin takvim, görüşme saatleri ve görüşme süreleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bilgiler

<i>Kod</i>	<i>Kayıt Çözüm Sırası</i>	<i>Dijital Ses Kayıt No</i>	<i>Görüşmenin Yapıldığı Tarih</i>	<i>Görüşme Saati</i>	<i>Görüşme Süresi</i>
OY1	1	6	29.06.2015	14.00	32dk 45sn
OY2	2	3	22.06.2015	10.30	21dk 57sn
OY3	3	10	03.07.2015	13.30	27dk 8sn
OY4	4	4	25.06.2015	10.30	28dk 9sn
OY5	5	2	18.06.2015	14.30	40dk 3sn
OY6	6	1	18.06.2015	13.00	17dk 23sn
OY8	8	9	03.07.2015	11.00	35dk 1sn
OY7	7	5	29.06.2015	12.00	25dk 56sn
OY9	9	7	30.06.2015	11.00	19dk 54sn
OY10	10	8	30.06.2015	11.45	27dk 22sn

Okul yöneticileri ile toplam 275 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşme kayıtları, bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya geçirilmiştir. Görüşme sonucunda 79 sayfalık ham veri toplanarak işleme alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutu ile ilgili çeşitli analizler yapılmıştır. Nicel analiz, ilişkisel tarama modellerinden korelasyon araştırma türü olan yordayıcı korelasyon araştırma modeli esas alınarak yapılmıştır. Yordayıcı korelasyon araştırmalarında regresyon analizi kullanılır. Değişken sayısına göre, basit doğrusal regresyon analizi, ya da çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılır (Karasar, 2012). Araştırmada her iki regresyon analizi de kullanılmıştır.

Veri analizi için, veri seti hazır hale getirilmiştir. Analize giren veriler ne kadar nitelikli ise o ölçüde geçerli ve güvenilirdir. Uygun olmayan verilerin ayıklanması, kayıp değerlerin ve uç değerlerin dikkate alınması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yörük (2006) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtma

Düzeyleri” ölçeğine ait maddelerden; 2, 4, 8, 13, 15, 22, 23, 24, 26, 29, 36, 39, 44, 46, 51, 52, 55, 58, 62. maddeler olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Olumlu maddeler, “Her zaman”, “Sık sık”, “Ara sıra”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerine göre, sırasıyla “5,4,3,2,1 puan; olumsuz maddeler ise 1,2,3,4,5 puan şeklinde tersi bir değerlendirmeye tabi tutularak SPSS programına aktarılmıştır.

Araştırmanın nicel analizlerinde, demografik bilgilerle ilgili karşılaştırmalarda iki farklı grubun aynı niteliğe ait ölçümlerinin ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız örneklem t- testi, aynı gruba ait üç ya da daha fazla puanların farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Araştırmanın diğer nicel alt amaçları, değişkenler arası ilişkilerin matematiksel eşitliklerle açıklanabilmesi için çoklu ve basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliğine ilişkin faktör ve güvenirlik analizlerinde, ölçeklerden elde edilen verilerin normallik ve homojenlik testlerinin yapılmasında, betimleyici istatistiklerin (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, frekans, yüzde, vb.) belirlenmesinde, regresyon ve korelasyon analizlerinin gerçekleştirilmesinde ayrıca ölçeklerin güvenirlik analizlerinde SPSS (Statistical Package for The Social Science) programından faydalanılmıştır.

Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizlerinde ve YEM çerçevesinde çizilecek Yol (Path) Analizinin test edilmesinde AMOS Programından yararlanılmıştır. Ölçeklerin yapısal eşitlik modellemesi ile ilgili yapılan uyum indeksleri için kabul edilen referans değerler Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Uyum İndeksleri ve Referans Değerler

İndeks	Aralık	Referans Değerler	Kaynak
χ^2	$p > .05$	-	-
χ^2/sd	0 - ∞ (Yüksek-Düşük)	<3 <2 (iyi uyum) <2,5 (küçük örneklem) <5 (orta düzey uyum)	Kline (1998), Sümer (2000) Tabachnick ve Fidel (2007) Kline (1998), Sümer (2000)
GFI	0 - 1 (Düşük-Yüksek)	>.90 >.90 (iyi uyum)	Kline (1998) Sümer (2000)
AGFI	0 - 1 (Düşük-Yüksek)	>.90 >.95 (mükemmel uyum)	Sümer (2000) Sümer (2000)
CFI	0 - 1 (Düşük-Yüksek)	>.95 (N<250) >.95 >.90	Hair ve Ark. (2006) Tabachnick ve Fidel (2007) Sümer (2000)
RMSEA	0 - 1 (Yüksek-Düşük)	<.05 <.06 (iyi uyum) <.08 (N<250) <.1 (zayıf uyum)	Sümer (2000) Tabachnick ve Fidel (2007) Hair ve Ark. (2006) Tabachnick ve Fidel (2007)

Kaynak: Türkmen, 2011: 51

Araştırmanın nitel boyutu, içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, ham verilerin toplanmasından sonra anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Görüşme sorularına verilen yanıtlar, satır-satır analiz (line by line analysis) yaklaşımı ile kodlar oluşturulmuş, kodlardan yola çıkarak da tümevarım yöntemiyle ana temalar ve alt temalar oluşturularak betimlenmiştir. Görüşme formundaki birinci soru, örgütsel zekânın boyutlarından biri olan stratejik vizyonun, okul yöneticilerinin okul performansını artırmak için ne ölçüde önemli görüldüğü ve ele alındığı ile ilgilidir. İkinci soru ile sekizinci soru birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğundan birlikte değerlendirilmiştir. Bu sorular, örgütsel zekânın

boyutlarından biri olan değişim süreci ve bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için okul yöneticilerinin, çalışanlarının motivasyonlarını nasıl sağladıklarına yöneliktir. Üçüncü soru performans değerlendirme alt boyutlarından alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma ile planlama ve uygulama alanları kapsamında sorulmuştur. Dört, altı ve yedinci sorular sonda soru olma özelliği ile okul yöneticilerinin yanıtlarını netleştirmeye niteliği güttüğünden birlikte analiz edilmiştir. Bu sorular, örgütsel zekanın alt boyutlarından takım çalışması ve karar verme boyutu çerçevesinde okul yöneticilerinin katılımcılık ve katılımcı yönetim anlayışlarını ortaya çıkarma amaçlıdır. Beşinci soru, örgütsel zekanın sürekli öğrenme alt boyutu ile ilgili okul yöneticilerinin eleştiri kültürünü ne ölçüde benimsediklerini tespit etme amaçlıdır. Son olarak dokuzuncu soru ise örgütsel zekâ alt boyutlarından sürekli öğrenme ve bilgi yönetimi ile performans değerlendirme alt boyutlarından kaynak kullanımı kapsamında okul yöneticilerinin okuldaki teknolojiyi etkin ve amacına uygun biçimde kullanma becerilerini ortaya çıkarma ile ilgili sorulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşleri, altı farklı tema halinde tablollaştırılarak araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde katılımcıların görüşleri, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler cinsiyet, medeni durum, yaş, unvan, hizmet yılı bağımsız değişkenler üzerinden, uygun görülen istatistiksel analizler aracılığıyla çözümlenmiş ve ulaşılan analiz bulguları yorumlanmıştır. Bulgulara ait veriler, tablolar ve şekiller halinde sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşleri ile Performans Değerlendirmelerine İlişkin Algı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin Örgütsel Zekâ özellikleri ile Performans değerlendirme kavramlarına ilişkin algı düzeyleri ve temel istatistikler Tablo 19'da gösterilmektedir. *Örgütsel Zekâ*; değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi olmak üzere sekiz boyut, *performans değerlendirme* ise alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma, kaynak kullanımı, iletişim koordinasyon ve planlama ve uygulama olarak dört boyut olmak üzere tabloda gösterilmiştir.

Tablo 19

Örgütsel Zekâ, Performans Değerlendirme ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistikler

Değişken ve Boyutları	N	\bar{X}^*	Ss	Skewness		Kurtosis	
				İstatistik	S.h	İstatistik	S.h
Örgütsel Zekâ	265	3,4583	,34092	,090	,150	,386	,298
Değişim	265	3,4575	,43746	,279	,150	,083	,298
Stratejik Vizyon	265	3,3321	,54876	,104	,150	,243	,298
Duygusal Zekâ	265	3,5239	,50508	,074	,150	,135	,298
Okul Kültürü	265	3,4877	,40030	,383	,150	-,054	,298
Karar Verme	265	3,5908	,49518	-,365	,150	,992	,298
Sürekli Öğrenme	265	3,4816	,46449	,015	,150	,243	,298
Takım Çalışması	265	3,0943	,44971	,551	,150	,999	,298
Bilgi Yönetimi	265	3,4768	,37985	-,148	,150	,449	,298
Performans Değerlendirme	265	4,3381	,39816	-,378	,150	,014	,298
Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma	265	4,3215	,42980	-,142	,150	,372	,298
Kaynak Kullanımı	265	4,4453	,49335	-,971	,150	2,097	,298
İletişim Koordinasyon	265	4,3509	,50337	-,493	,150	-,032	,298
Planlama ve Uygulama	265	4,2964	,43667	-,336	,150	-,086	,298

*1.00-1.79 = Çok Düşük; 1.80-2.59 = Düşük; 2.60-3.39 = Orta; 3.40-4.19 = Yüksek; 4.20-5.00 = Çok Yüksek

Tablo 19'daki örgütsel zekâ, performans değerlendirme ve alt boyutlarına ait değerler incelendiğinde, örgütsel zekâ ve alt boyutlarına ait değerler "orta düzeyde" bir algı göstergesine sahipken, performans değerlendirme ve alt boyutları "yüksek düzeyde" algı göstergesini ortaya koymaktadır. Performans değerlendirme algılarının (\bar{X} =4.33, S.s.=.39), ve alt boyutlarının; Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma (\bar{X} =4.32, S.s.=.42), Kaynak Kullanımı (\bar{X} =4.44, S.s.=.49), İletişim Koordinasyon (\bar{X} =4.35, S.s.=.50) ve Planlama ve Uygulama (\bar{X} =4.29, S.s.=.43) değerleri olarak Örgütsel Zekâ özelliklerine ait değerlere (\bar{X} =3.45, S.s.=.34) göre daha yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir. Skewnes-Kurtosis değerleri incelendiğinde normal bir dağılım gösterdikleri görülmektedir (± 2).

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine ve Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre örgütsel zekâ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren bağımsız örneklem t testine ait sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p																																																																																												
Örgütsel Zekâ (Genel)	Kadın	34	4,00	0,50	-0,407	263	0,684																																																																																												
	Erkek	231	4,03	0,46				Değişim	Kadın	34	3,97	0,61	1,887	263	0,060	Erkek	231	3,78	0,54	Stratejik Vizyon	Kadın	34	4,05	0,74	-0,115	263	0,909	Erkek	231	4,07	0,65	Duyusal Zekâ	Kadın	34	3,88	0,84	-0,457	263	0,648	Erkek	231	3,94	0,60	Okul Kültürü	Kadın	34	4,04	0,58	-0,969	263	0,334	Erkek	231	4,14	0,56	Karar Verme	Kadın	34	3,97	0,50	-0,986	263	0,325	Erkek	231	4,07	0,57	Sürekli Öğrenme	Kadın	34	3,94	0,65	-0,265	263	0,791	Erkek	231	3,97	0,61	Takım Çalışması	Kadın	34	4,05	0,69	-0,989	263	0,324	Erkek	231	4,17	0,62	Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181
Değişim	Kadın	34	3,97	0,61	1,887	263	0,060																																																																																												
	Erkek	231	3,78	0,54				Stratejik Vizyon	Kadın	34	4,05	0,74	-0,115	263	0,909	Erkek	231	4,07	0,65	Duyusal Zekâ	Kadın	34	3,88	0,84	-0,457	263	0,648	Erkek	231	3,94	0,60	Okul Kültürü	Kadın	34	4,04	0,58	-0,969	263	0,334	Erkek	231	4,14	0,56	Karar Verme	Kadın	34	3,97	0,50	-0,986	263	0,325	Erkek	231	4,07	0,57	Sürekli Öğrenme	Kadın	34	3,94	0,65	-0,265	263	0,791	Erkek	231	3,97	0,61	Takım Çalışması	Kadın	34	4,05	0,69	-0,989	263	0,324	Erkek	231	4,17	0,62	Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181	Erkek	231	4,23	0,53								
Stratejik Vizyon	Kadın	34	4,05	0,74	-0,115	263	0,909																																																																																												
	Erkek	231	4,07	0,65				Duyusal Zekâ	Kadın	34	3,88	0,84	-0,457	263	0,648	Erkek	231	3,94	0,60	Okul Kültürü	Kadın	34	4,04	0,58	-0,969	263	0,334	Erkek	231	4,14	0,56	Karar Verme	Kadın	34	3,97	0,50	-0,986	263	0,325	Erkek	231	4,07	0,57	Sürekli Öğrenme	Kadın	34	3,94	0,65	-0,265	263	0,791	Erkek	231	3,97	0,61	Takım Çalışması	Kadın	34	4,05	0,69	-0,989	263	0,324	Erkek	231	4,17	0,62	Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181	Erkek	231	4,23	0,53																				
Duyusal Zekâ	Kadın	34	3,88	0,84	-0,457	263	0,648																																																																																												
	Erkek	231	3,94	0,60				Okul Kültürü	Kadın	34	4,04	0,58	-0,969	263	0,334	Erkek	231	4,14	0,56	Karar Verme	Kadın	34	3,97	0,50	-0,986	263	0,325	Erkek	231	4,07	0,57	Sürekli Öğrenme	Kadın	34	3,94	0,65	-0,265	263	0,791	Erkek	231	3,97	0,61	Takım Çalışması	Kadın	34	4,05	0,69	-0,989	263	0,324	Erkek	231	4,17	0,62	Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181	Erkek	231	4,23	0,53																																
Okul Kültürü	Kadın	34	4,04	0,58	-0,969	263	0,334																																																																																												
	Erkek	231	4,14	0,56				Karar Verme	Kadın	34	3,97	0,50	-0,986	263	0,325	Erkek	231	4,07	0,57	Sürekli Öğrenme	Kadın	34	3,94	0,65	-0,265	263	0,791	Erkek	231	3,97	0,61	Takım Çalışması	Kadın	34	4,05	0,69	-0,989	263	0,324	Erkek	231	4,17	0,62	Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181	Erkek	231	4,23	0,53																																												
Karar Verme	Kadın	34	3,97	0,50	-0,986	263	0,325																																																																																												
	Erkek	231	4,07	0,57				Sürekli Öğrenme	Kadın	34	3,94	0,65	-0,265	263	0,791	Erkek	231	3,97	0,61	Takım Çalışması	Kadın	34	4,05	0,69	-0,989	263	0,324	Erkek	231	4,17	0,62	Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181	Erkek	231	4,23	0,53																																																								
Sürekli Öğrenme	Kadın	34	3,94	0,65	-0,265	263	0,791																																																																																												
	Erkek	231	3,97	0,61				Takım Çalışması	Kadın	34	4,05	0,69	-0,989	263	0,324	Erkek	231	4,17	0,62	Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181	Erkek	231	4,23	0,53																																																																				
Takım Çalışması	Kadın	34	4,05	0,69	-0,989	263	0,324																																																																																												
	Erkek	231	4,17	0,62				Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181	Erkek	231	4,23	0,53																																																																																
Bilgi Yönetimi	Kadın	34	4,10	0,54	-1,342	263	0,181																																																																																												
	Erkek	231	4,23	0,53																																																																																															

p<.05

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre örgütsel zekâ ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 20’de sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin cinsiyet farklılıklarının, ölçülen örgütsel zekâ ve alt

boyutlarından, değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması, bilgi yönetimi ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir [$p>.05$].

Okul yöneticilerinin performans değerlendirme ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren bağımsız örneklem t testine ait sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Performans Değerlendirme (Genel)	<i>Kadın</i>	34	4,36	0,38		263	0,734
	<i>Erkek</i>	231	4,33	0,44			
<i>Alan Bilgisini Eğitim-Öğretime Yansıtma</i>	<i>Kadın</i>	34	4,32	0,38	-0,056	263	0,955
	<i>Erkek</i>	231	4,32	0,44			
<i>Kaynak Kullanımı</i>	<i>Kadın</i>	34	4,37	0,58	-0,945	263	0,345
	<i>Erkek</i>	231	4,46	0,48			
<i>İletişim Koordinasyon</i>	<i>Kadın</i>	34	4,44	0,42	1,068	263	0,287
	<i>Erkek</i>	231	4,34	0,51			
<i>Planlama ve Uygulama Alanları</i>	<i>Kadın</i>	34	4,33	0,42	0,468	262	0,640
	<i>Erkek</i>	230	4,29	0,44			

$p<.05$

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre performans değerlendirme ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 21’de sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin cinsiyet farklılıklarının, ölçülen performans değerlendirme ve alt boyutlarından; alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma, kaynak kullanımı, iletişim koordinasyon ile planlama ve uygulama alanları ölçek puanları arasında anlamlı bir

farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir [$p > .05$]. Bulgulara göre kadın ve erkeklerin birbirlerine çok yakın algı düzeylerine sahip oldukları istatistiksel olarak görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine ve Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin unvanlarına göre örgütsel zekâ algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Unvan	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Örgütsel Zekâ (Genel)	Müdür	113	4,12	0,40	2,632	263	0,009*
	Müdür						
Değişim	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	3,97	0,49	3,277	263	0,001*
	Müdür	113	3,93	0,53			
Stratejik Vizyon	Müdür	113	4,22	0,61	3,331	263	0,001*
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	3,71	0,55			
Duygusal Zekâ	Müdür	113	4,22	0,61	1,218	263	0,224
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	3,89	0,64			
Okul Kültürü	Müdür	113	4,23	0,49	2,677	263	0,008*
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	4,05	0,60			
Karar Verme	Müdür	113	4,12	0,49	1,438	263	0,152
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	4,02	0,61			
Sürekli Öğrenme	Müdür	113	4,02	0,57	1,328	263	0,185
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	3,92	0,64			

* $p < .05$

Tablo 22'nin devamı

Değişkenler	Unvan	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Takım Çalışması	Müdür	113	4,23	0,61	1,826	263	0,069
	Müdür Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	4,09	0,64			
Bilgi Yönetimi	Müdür	113	4,27	0,48	1,392	263	0,165
	Müdür Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	4,18	0,56			

*p<.05

Okul yöneticilerinin unvanlarına göre örgütsel zekâ ve alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon ve okul kültürü boyutları ölçek puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{263}:2.63, 3.27, 3.33, 2.67, p<.05$]. Duygusal zekâ, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi ölçek puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir [$p>.05$].

Okul yöneticilerinin unvanlarına göre performans değerlendirme ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Unvan	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Performans Değerlendirme (Genel)	Müdür	113	4,43	0,359	3,193	263	0,001*
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	4,27	0,413			
Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma	Müdür	113	4,40	0,39	2,471	263	0,014*
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	4,27	0,45			
Kaynak Kullanımı	Müdür	113	4,57	0,42	3,518	263	0,001*
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	4,36	0,52			
İletişim Koordinasyon	Müdür	113	4,43	0,47	2,361	263	0,019*
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	152	4,29	0,52			
Planlama ve Uygulama Alanları	Müdür	113	4,38	0,41	2,725	262	0,007*
	Başyardımcısı/ Yardımcısı	151	4,23	0,45			

*p<.05

Tablo 23’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin unvanlarına göre, performans değerlendirme ve alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma, kaynak kullanımı, iletişim koordinasyon ve planlama ve uygulama alanları başlıklı alt boyutlarının tamamında ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [t_{263} :2.47, 3.51, 2.36, 2.72 p<.05].

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikteki Hizmet Süreleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre örgütsel zekâ özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süreleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Örgütsel Zekâ (Genel)	<i>1-5 arası</i>	113	4,02	0,49			
	<i>6-11 arası</i>	54	4,04	0,44			
	<i>12-17 arası</i>	32	3,95	0,45	4	0,661	0,620
	<i>18-23 arası</i>	28	4,12	0,38	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	4,08	0,46			
Değişim	<i>1-5 arası</i>	113	3,80	0,57			
	<i>6-11 arası</i>	54	3,79	0,46			
	<i>12-17 arası</i>	32	3,73	0,54	4	0,241	0,915
	<i>18-23 arası</i>	28	3,84	0,52	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	3,85	0,65			
Stratejik Vizyon	<i>1-5 arası</i>	113	4,04	0,69			
	<i>6-11 arası</i>	54	4,10	0,59			
	<i>12-17 arası</i>	32	3,92	0,61	4	0,839	0,502
	<i>18-23 arası</i>	28	4,20	0,56	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	4,11	0,74			
Duygusal Zekâ	<i>1-5 arası</i>	113	3,90	0,66			
	<i>6-11 arası</i>	54	3,94	0,65			
	<i>12-17 arası</i>	32	3,82	0,57	4	0,823	0,511
	<i>18-23 arası</i>	28	3,98	0,61	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	4,07	0,60			
Okul Kültürü	<i>1-5 arası</i>	113	4,11	0,58			
	<i>6-11 arası</i>	54	4,17	0,63			
	<i>12-17 arası</i>	32	4,01	0,55	4	0,618	0,650
	<i>18-23 arası</i>	28	4,16	0,56	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	4,20	0,45			

Tablo 24'ün devamı

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
<i>Karar Verme</i>	<i>1-5 arası</i>	113	4,05	0,57			
	<i>6-11 arası</i>	54	4,08	0,55			
	<i>12-17 arası</i>	32	4,00	0,49	4	0,199	0,939
	<i>18-23 arası</i>	28	4,12	0,57	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	4,08	0,63			
<i>Sürekli Öğrenme</i>	<i>1-5 arası</i>	113	3,96	0,62			
	<i>6-11 arası</i>	54	3,96	0,59			
	<i>12-17 arası</i>	32	3,80	0,56	4	0,864	0,486
	<i>18-23 arası</i>	28	4,08	0,67	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	4,02	0,62			
<i>Takım Çalışması</i>	<i>1-5 arası</i>	113	4,15	0,65			
	<i>6-11 arası</i>	54	4,09	0,62			
	<i>12-17 arası</i>	32	4,18	0,64	4	0,581	0,677
	<i>18-23 arası</i>	28	4,30	0,51	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	4,11	0,66			
<i>Bilgi Yönetimi</i>	<i>1-5 arası</i>	113	4,19	0,57			
	<i>6-11 arası</i>	54	4,20	0,52			
	<i>12-17 arası</i>	32	4,18	0,52	4	0,775	0,542
	<i>18-23 arası</i>	28	4,37	0,40	260		
	<i>24 ve üzeri</i>	38	4,25	0,54			

p>.05

Tablo 24'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikteki hizmet sürelerine göre ölçülen örgütsel zekâ ve alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon, okul kültürü, duygusal zekâ, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi ölçek puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [p>.05].

Okul yöneticilerinin yöneticilikteki hizmet sürelerine göre performans değerlendirmeleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süreleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Performans Değerlendirme (Genel)	1-5 arası	113	4,33	0,40	4	1,315	0,265
	6-11 arası	54	4,27	0,44	260		
	12-17 arası	32	4,31	0,36			
	18-23 arası	28	4,42	0,39			
	24 ve üzeri	38	4,43	0,37			
Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma	1-5 arası	113	4,30	0,42	4	1,209	0,307
	6-11 arası	54	4,27	0,46	260		
	12-17 arası	32	4,29	0,46			
	18-23 arası	28	4,42	0,38			
	24 ve üzeri	38	4,42	0,41			
Kaynak kullanımı	1-5 arası	113	4,42	0,48	4	1,081	0,366
	6-11 arası	54	4,39	0,50	260		
	12-17 arası	32	4,43	0,48			
	18-23 arası	28	4,61	0,49			
	24 ve üzeri	38	4,49	0,55			
İletişim koordinasyon	1-5 arası	113	4,36	0,48	4	1,138	0,339
	6-11 arası	54	4,25	0,57	260		
	12-17 arası	32	4,31	0,49			
	18-23 arası	28	4,48	0,49			
	24 ve üzeri	38	4,39	0,49			
Planlama ve uygulama alanları	1-5 arası	112	4,29	0,45	4	1,308	0,267
	6-11 arası	54	4,23	0,46	260		
	12-17 arası	32	4,26	0,35			
	18-23 arası	28	4,32	0,41			
	24 ve üzeri	38	4,43	0,44			

Tablo 25’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yöneticilikteki hizmet sürelerine göre ölçülen performans değerlendirme ve alt boyutlarından, alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma, kaynak kullanımı, iletişim koordinasyon ile planlama ve uygulama alanlarına ait ölçek puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$p>.05$].

Okul yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirme Algılarının Eğitim Düzeyleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre örgütsel zekâ özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Örgütsel Zekâ (Genel)	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	4,14	0,35			
	<i>Ön Lisans</i>	9	4,18	0,31			
	<i>Lisans</i>	222	4,01	0,46	3	1,437	0,232
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	4,17	0,54	261		
Değişim	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	3,92	0,50			
	<i>Ön Lisans</i>	9	3,96	0,53			
	<i>Lisans</i>	222	3,77	0,56	3	1,097	0,351
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	3,94	0,53	261		

Tablo 26'nin devamı

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
<i>Stratejik Vizyon</i>	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	4,32	0,53			
	<i>Ön Lisans</i>	9	4,15	0,60			
	<i>Lisans</i>	222	4,02	0,66	3	2,053	0,107
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	4,32	0,67	261		
<i>Duygusal Zekâ</i>	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	4,17	0,51			
	<i>Ön Lisans</i>	9	4,19	0,36			
	<i>Lisans</i>	222	3,88	0,63	3	2,300	0,078
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	4,14	0,76	261		
<i>Okul Kültürü</i>	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	4,14	0,60			
	<i>Ön Lisans</i>	9	4,27	0,26			
	<i>Lisans</i>	222	4,10	0,55	3	0,977	0,404
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	4,30	0,76	261		
<i>Karar Verme</i>	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	4,06	0,60			
	<i>Ön Lisans</i>	9	4,20	0,33			
	<i>Lisans</i>	222	4,05	0,56	3	0,190	0,903
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	4,07	0,66	261		
<i>Sürekli Öğrenme</i>	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	4,12	0,53			
	<i>Ön Lisans</i>	9	3,97	0,60			
	<i>Lisans</i>	222	3,94	0,61	3	0,589	0,623
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	4,08	0,74	261		

Tablo 26'nun devamı

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
<i>Takım Çalışması</i>	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	4,42	0,47			
	<i>Ön Lisans</i>	9	4,36	0,53			
	<i>Lisans</i>	222	4,11	0,63	3	1,794	0,149
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	4,31	0,66	261		
<i>Bilgi Yönetimi</i>	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	12	4,26	0,47			
	<i>Ön Lisans</i>	9	4,40	0,40			
	<i>Lisans</i>	222	4,20	0,54	3	0,899	0,442
	<i>Yüksek Lisans</i>	22	4,34	0,51	261		

Tablo 26'da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre ölçülen örgütsel zekâ ve alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon, okul kültürü, duygusal zekâ, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi ölçek puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$p > .05$].

Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre performans değerlendirmeleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

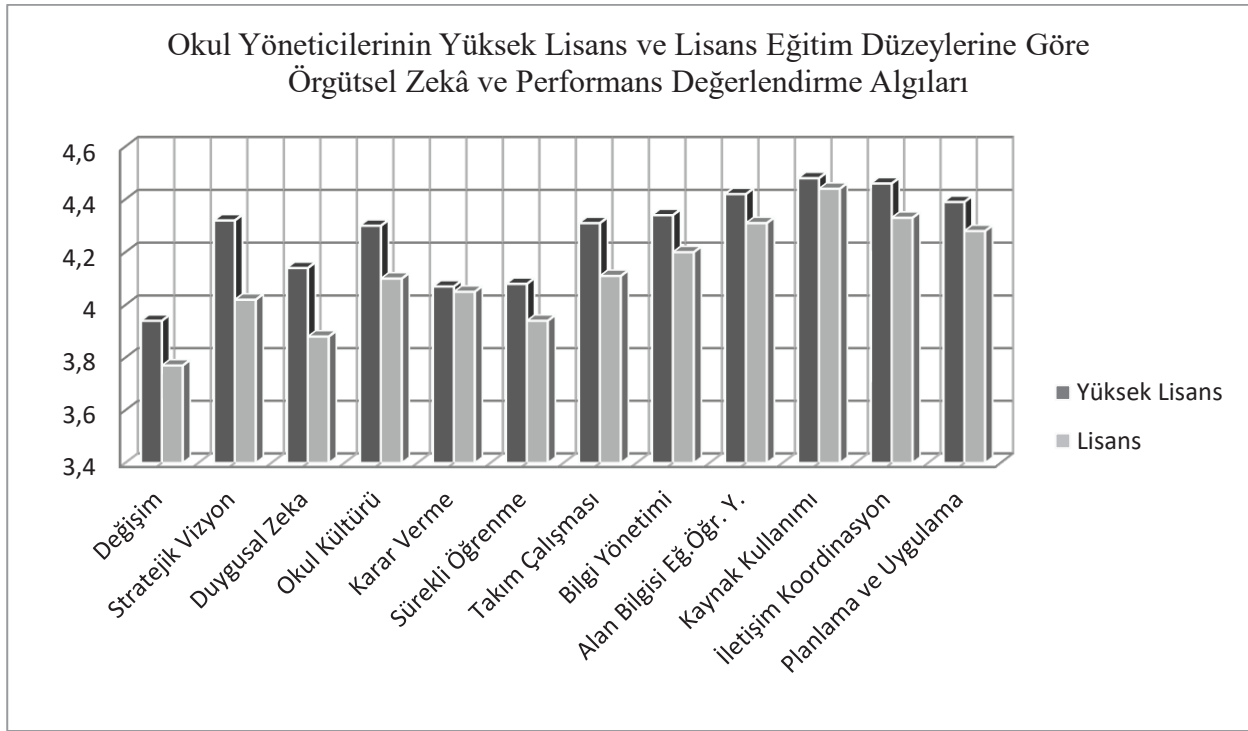
Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyleri Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Performans Değerlendirme (Genel)	Eğitim Enstitüsü	12	4,28	0,43	3	1,722	0,163
	Ön Lisans	9	4,59	0,36	261		
	Lisans	222	4,32	0,40			
	Yüksek Lisans	22	4,43	0,37			
Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma	Eğitim Enstitüsü	12	4,34	0,35	3	1,712	0,165
	Ön Lisans	9	4,23	0,47	261		
	Lisans	222	4,58	0,43			
	Yüksek Lisans	22	4,31	0,42			
Kaynak kullanımı	Eğitim Enstitüsü	12	4,33	0,46	3	0,462	0,709
	Ön Lisans	9	4,58	0,43	261		
	Lisans	222	4,44	0,51			
	Yüksek Lisans	22	4,48	0,39			
İletişim koordinasyon	Eğitim Enstitüsü	12	4,29	0,48	3	1,166	0,323
	Ön Lisans	9	4,59	0,49	261		
	Lisans	222	4,33	0,51			
	Yüksek Lisans	22	4,46	0,49			
Planlama ve uygulama alanları	Eğitim Enstitüsü	12	4,28	0,51	3	1,834	0,141
	Ön Lisans	9	4,59	0,36	261		
	Lisans	222	4,28	0,44			
	Yüksek Lisans	22	4,39	0,39			

Tablo 27’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre ölçülen performans değerlendirme ve alt boyutlarından, alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma, kaynak

kullanımı, iletişim koordinasyon ile planlama ve uygulama alanlarına ait ölçek puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$p>.05$].

Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre dikkat çeken, yüksek lisans eğitim düzeyi ve lisans eğitim düzeylerinin, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme kavramları arasındaki algı düzeyleri karşılaştırılarak Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Okul Yöneticilerinin Yüksek Lisans ve Lisans Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Zeka ve Performans Değerlendirme Algı Düzeyleri

Şekil 17’ye göre örgütsel zeka boyutlarından değişim boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=3.94$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=3.77$) daha yüksek düzeyde olduğu, stratejik vizyon boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.32$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.02$) daha yüksek düzeyde olduğu, duygusal zeka boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.14$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=3.88$) daha yüksek düzeyde olduğu, okul kültürü boyutu

algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.3$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.1$) daha yüksek düzeyde olduğu, karar verme boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.07$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.05$) daha yüksek düzeyde olduğu, sürekli öğrenme boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.08$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=3.94$) daha yüksek düzeyde olduğu, takım çalışması boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.31$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.11$) daha yüksek düzeyde olduğu, bilgi yönetimi boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.32$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.2$) daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin performans değerlendirme alt boyutlarından alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.42$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.31$) daha yüksek düzeyde olduğu, kaynak kullanımı boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.48$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.44$) daha yüksek düzeyde olduğu, iletişim koordinasyon boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.46$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.33$) daha yüksek düzeyde olduğu ve son olarak planlama ve uygulama boyutu algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ($\bar{X}=4.39$), lisans düzeyindeki okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4.28$) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre örgütsel zekâ özelliklerine ait görüşleri arasında, anlamlı farkın tespiti için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X} Sıra	X ²	df	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Zekâ (Genel)	1) Anaokulu	12	195,50	14,391	3	0,002*	1-2/1-3/1-4, 2-4
	2) İlkokul	84	140,69				
	3) Ortaokul	75	137,26				
	4) Ortaöğretim	94	114,75				
Değişim	1) Anaokulu	12	236,83	32,609	3	0,000*	1-2/1-3/ 1-4, 2-3/ 2-4/ 3-4
	2) İlkokul	84	147,35				
	3) Ortaokul	75	126,55				
	4) Ortaöğretim	94	112,07				
Stratejik Vizyon	1) Anaokulu	12	221,33	17,583	3	0,001*	1-2/1-3/1-4
	2) İlkokul	84	134,25				
	3) Ortaokul	75	128,43				
	4) Ortaöğretim	94	124,25				
Duygusal Zekâ	1) Anaokulu	12	174,50	10,208	3	0,017*	1-2/1-3/1-4 2-4
	2) İlkokul	84	143,68				
	3) Ortaokul	75	136,24				
	4) Ortaöğretim	94	115,57				
Okul Kültürü	1) Anaokulu	12	185,33	15,259	3	0,002*	1-2/1-4/2-4
	2) İlkokul	84	144,95				
	3) Ortaokul	75	137,85				
	4) Ortaöğretim	94	111,77				
Karar Verme	Anaokulu	12	124,42	3,397	3	0,334	
	İlkokul	84	140,14				
	Ortaokul	75	139,97				
	Ortaöğretim	94	122,15				
Sürekli Öğrenme	Anaokulu	12	169,08	5,748	3	0,125	
	İlkokul	84	134,70				
	Ortaokul	75	140,42				
	Ortaöğretim	94	120,96				
Takım Çalışması	Anaokulu	12	169,75	5,691	3	0,128	
	İlkokul	84	136,63				
	Ortaokul	75	138,13				
	Ortaöğretim	94	120,97				
Bilgi Yönetimi	1) Anaokulu	12	155,46	7,804	3	0,050*	2-4 / 3-4
	2) İlkokul	84	138,79				
	3) Ortaokul	75	144,27				
	4) Ortaöğretim	94	115,96				

*p<.05

Tablo 28'deki sonuçlara göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre ölçülen örgütsel zekâ özelliklerinden, karar verme, sürekli öğrenme ve takım çalışması ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [p>.05]. Ancak, okul yöneticilerinin ölçülen genel

örgütsel zekâ ölçek puanı ile birlikte alt boyutlarından değişim, duygusal zekâ, stratejik vizyon, okul kültürü ve bilgi yönetimi ölçek puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. [$X^2_{(3)}:14.391, 32.609, 17.583, 10.208, 15.259, 7.804, p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu da tabloda gösterilmiştir.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre performans değerlendirme ve alt boyutlarına ait görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.



Tablo 29

Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X} Sıra	X^2	df	p	Anlamlı Fark
Performans Değerlendirme (Genel)	1)Anaokulu	12	175,88	13,296	3	0,004*	1-4/2-3/2-4
	2)İlkokul	84	150,95				
	3)Ortaokul	75	126,93				
	4)Ortaöğretim	94	116,32				
Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma	1)Anaokulu	12	152,29	17,596	3	0,001*	1-4/2-3/2-4
	2)İlkokul	84	157,02				
	3)Ortaokul	75	130,77				
	4)Ortaöğretim	94	110,86				
Kaynak kullanımı	Anaokulu	12	159,04	5,889	3	0,117	
	İlkokul	84	145,76				
	Ortaokul	75	123,33				
	Ortaöğretim	94	125,99				
İletişim koordinasyon	Anaokulu	12	169,58	7,585	3	0,055	
	İlkokul	84	145,15				
	Ortaokul	75	128,93				
Planlama ve uygulama alanları	Ortaöğretim	94	120,72	12,719	3	0,005*	1-3/1-4/2-4
	1)Anaokulu	12	182,29				
	2)İlkokul	84	147,36				
	3)Ortaokul	75	127,80				
	4)Ortaöğretim	93	116,45				

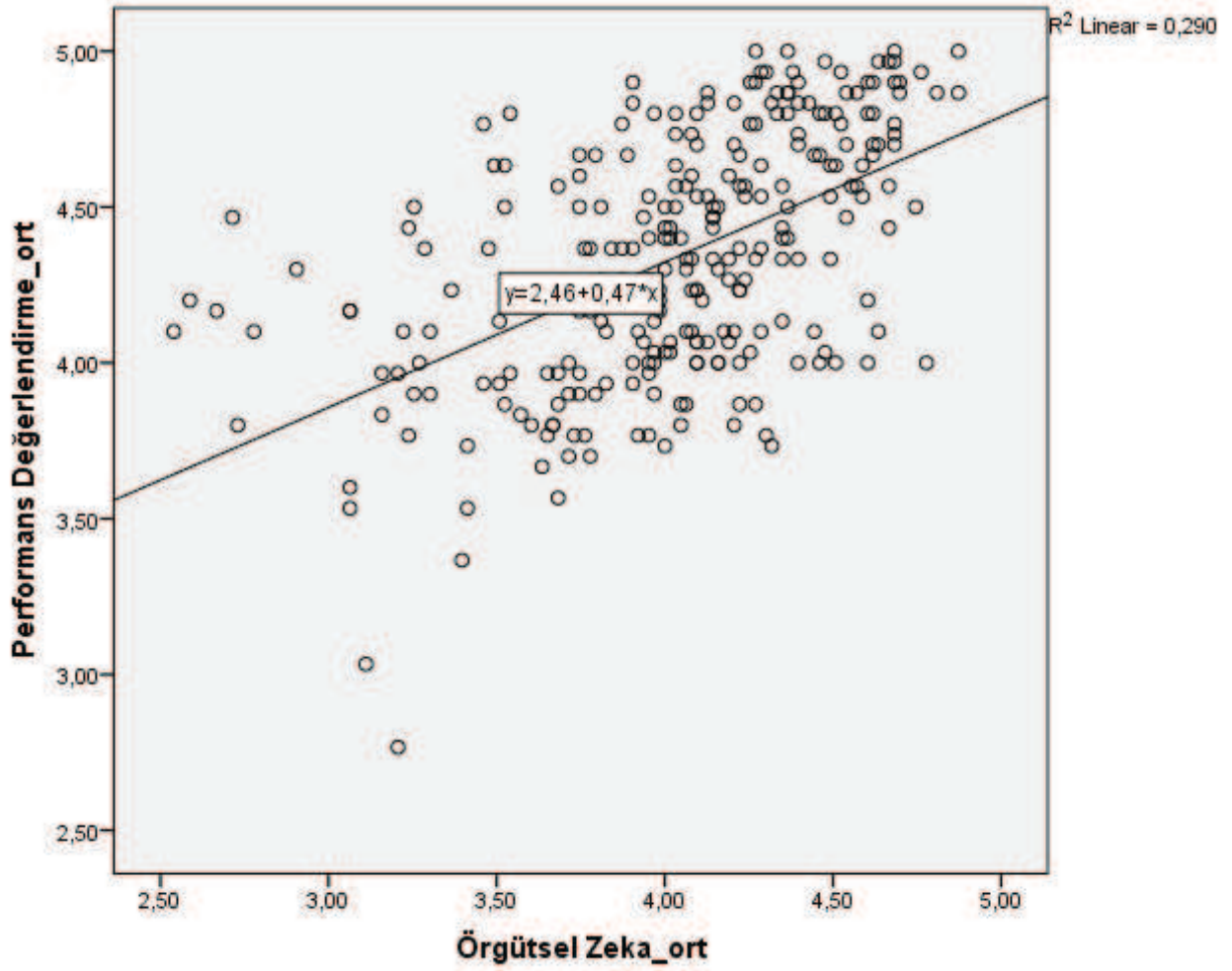
*p<.05

Tablo 29'daki sonuçlara göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre ölçülen genel performans değerlendirme ölçek puanı ile birlikte alt boyutlarından alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma ile planlama ve uygulama alanları, ölçek puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunmuştur [$(X^2_{(3)}:13.296, 17.596, 12.719, p<.05)$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu da tabloya yansıtılmıştır. Ancak, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre

kaynak kullanımı ve iletişim koordinasyon ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$p>0.05$].

Okul Yöneticilerinin, Örgütsel Zekâ Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin, Performans Değerlendirme İle İlgili Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Okul yöneticilerinin, örgütsel zekâ özelliklerine ilişkin görüşlerinin, performans değerlendirme ile ilgili algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır? Sorusuna yanıt bulmak için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce iki ölçekteki maddelere verilen cevapların saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 18’de gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu da gösterilmiştir.



Şekil 18. Örgütsel zekâ ve performans değerlendirmeye ilişkin saçılma diyagramı.

Şekil 18’de de görüldüğü üzere *Örgütsel Zekâ* ile *Performans Değerlendirme* değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar bir doğru etrafında yoğunlaşmaktadır. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 30’da aktarılmaktadır.

Tablo 30

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Özelliklerine Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algularını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.539	.290	1.896	107.524	.466	9.234	.000*

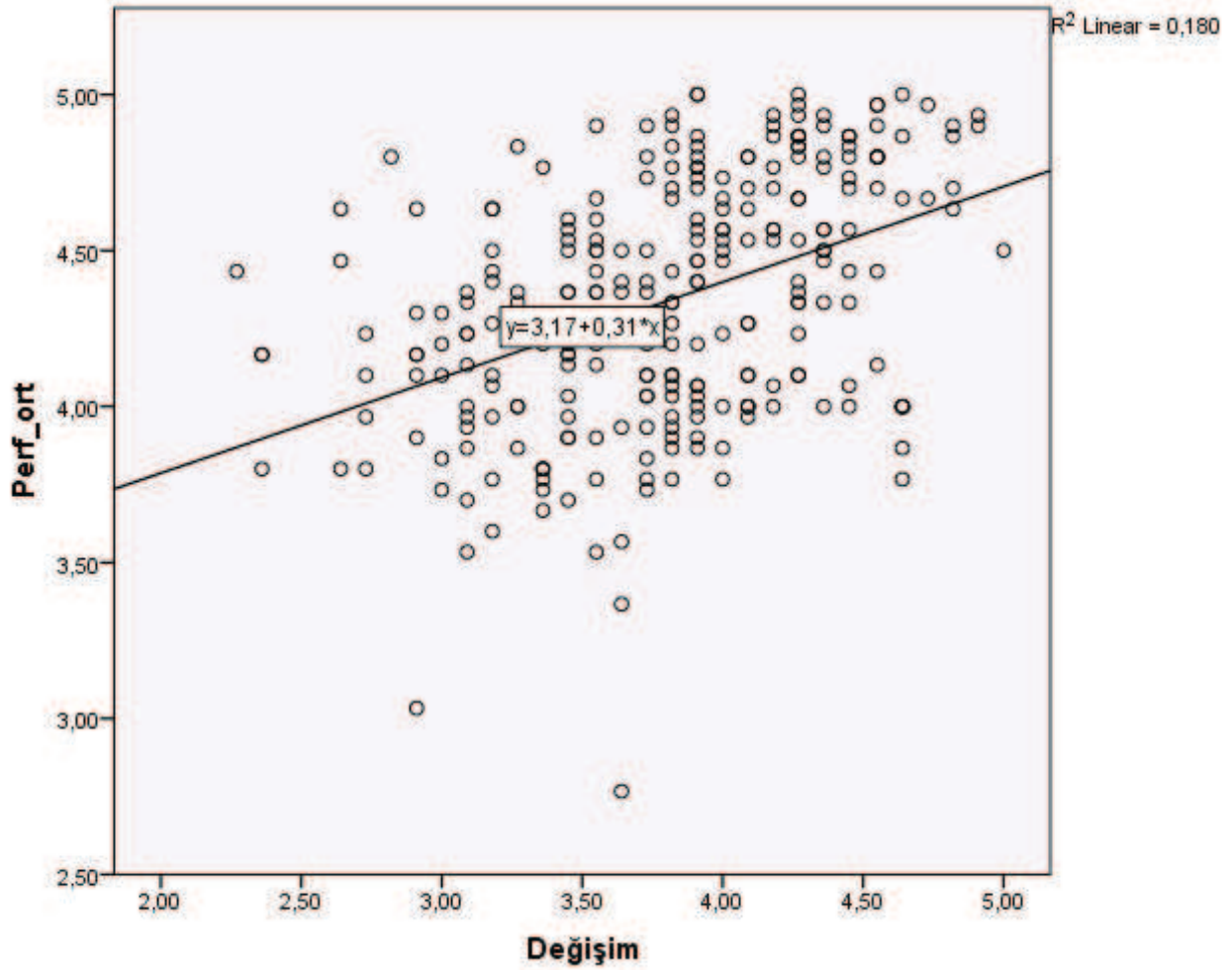
*p<.01

Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin *Örgütsel Zekâ* özelliklerine ilişkin görüşlerinin, *performans değerlendirme* alguları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.539$, $R^2=.290$, $F(1.896)=107.524$, $p<.01$. Yani *performans değerlendirmeye* ilişkin toplam varyansın %29'u *Örgütsel zekâ* ile açıklanabilir. Diğer bir deyişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki (*performans değerlendirme*) %29'luk değişim, modeldeki bağımsız değişken (*örgütsel zekâ*) tarafından açıklanmaktadır. Durbin Watson istatistiği değerlendirildiğinde bu istatistik 0 ila 4 arasında değişir. Regresyon Analizi için bağımsız değişkenler arasında otokorelasyonun olmaması istenir. Durbin-Watson değerinin bir regresyon analizi için 1,5 ile 2,5 arasında olması gerekir (Montgomery, D.C., Peck, E.A. and Vining G.G., 2001; Kalaycı, 2006). Durbin-Watson katsayısının 1.896 bulunması kavramlar arasında otokorelasyon probleminin bulunmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin, Örgütsel Zekânın Değişim Alt Boyutu Algularının Performans Değerlendirme Alguları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Araştırmanın alt problemlerinden biri olarak “Okul yöneticilerinin algularına göre örgütsel zekâ özelliklerinden değişim boyutunun, performans değerlendirme üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda basit doğrusal regresyon

analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin örgütsel zekâ alt boyutlarından değişim ile okul yöneticilerinin performans değerlendirmelerine ilişkin algıları, ölçekteki maddelere verilen cevaplarının saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 19’da gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 19. Değişim ve performans değerlendirmeye ilişkin saçılma diyagramı.

Şekil 19’da da görüldüğü üzere *Değişim* ile *Performans Değerlendirme* algılarının; pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar bir doğru etrafında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 31

Okul Yöneticilerinin Değişim Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algularını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

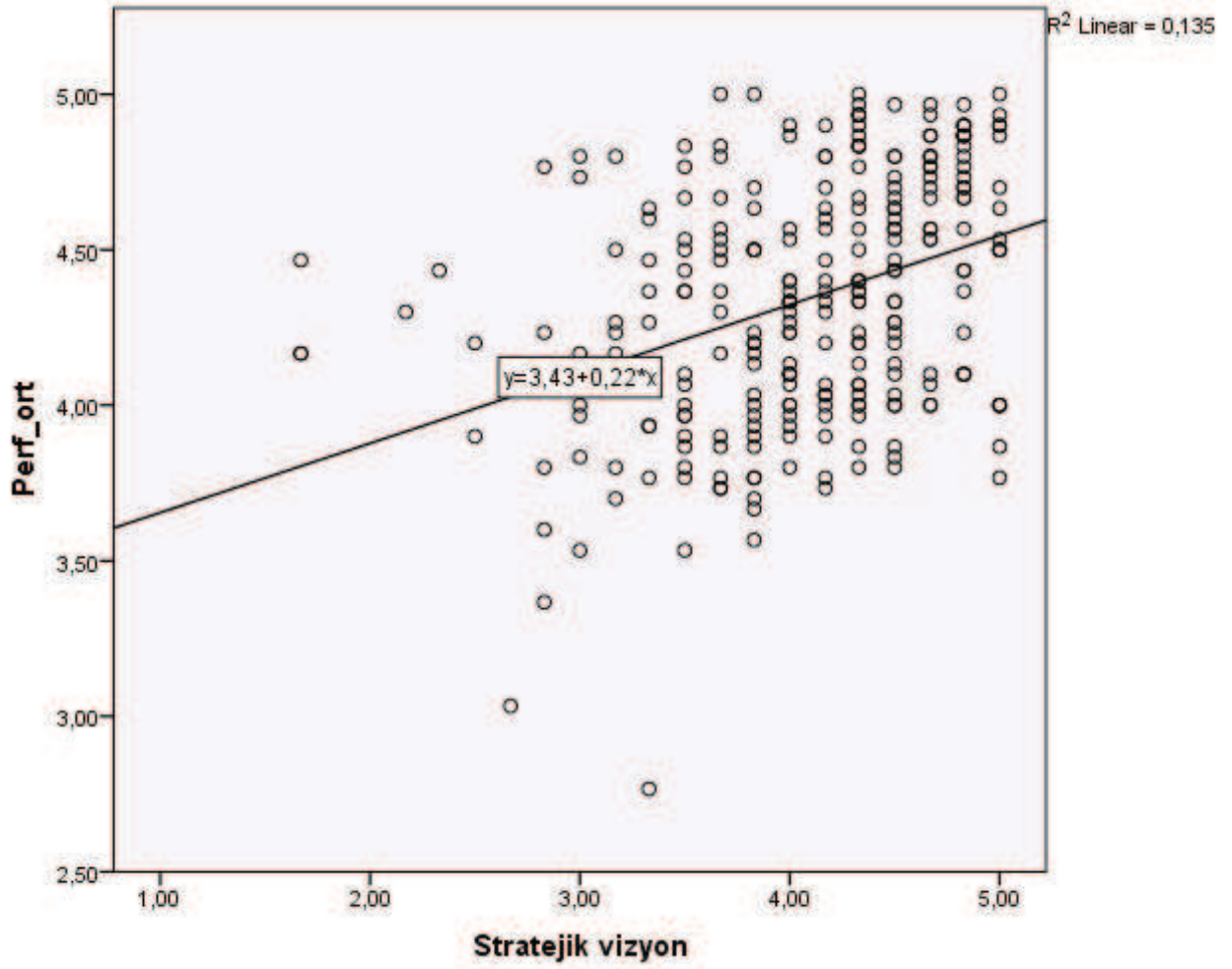
Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.424	.180	1.980	57.788	.306	7.602	.000*

*p<.01

Regresyon analizi sonucunda *Değişim* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.424$, $R^2=.180$, $F(1.980)=57.788$, $p<.01$. Yani *performans değerlendirmeye* ilişkin toplam varyansın %18'i *değişim* ile açıklanabilir. Diğer bir değişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki (*performans değerlendirme*) %18'lik *değişim*, modeldeki bağımsız değişken (*değişim*) tarafından açıklanmaktadır. Durbin-Watson katsayısının 1.980 bulunması kavramlar arasında otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin, Stratejik Vizyon Algularının, Performans Değerlendirme Alguları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ alt boyutlarından stratejik vizyon algılarının, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin örgütsel zekâ alt boyutlarından stratejik vizyon ile okul yöneticilerinin performans değerlendirmelerine ilişkin algıları ölçeğindeki ilgili maddelere verilen cevaplarının saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 20'de gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 20. Stratejik vizyon ve performans değerlendirme için saçılma diyagramı.

Şekil 20’de de görüldüğü üzere *Stratejik Vizyon* ile *Performans değerlendirme* değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar genelde bir doğru etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32

Okul Yöneticilerinin Stratejik Vizyon Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

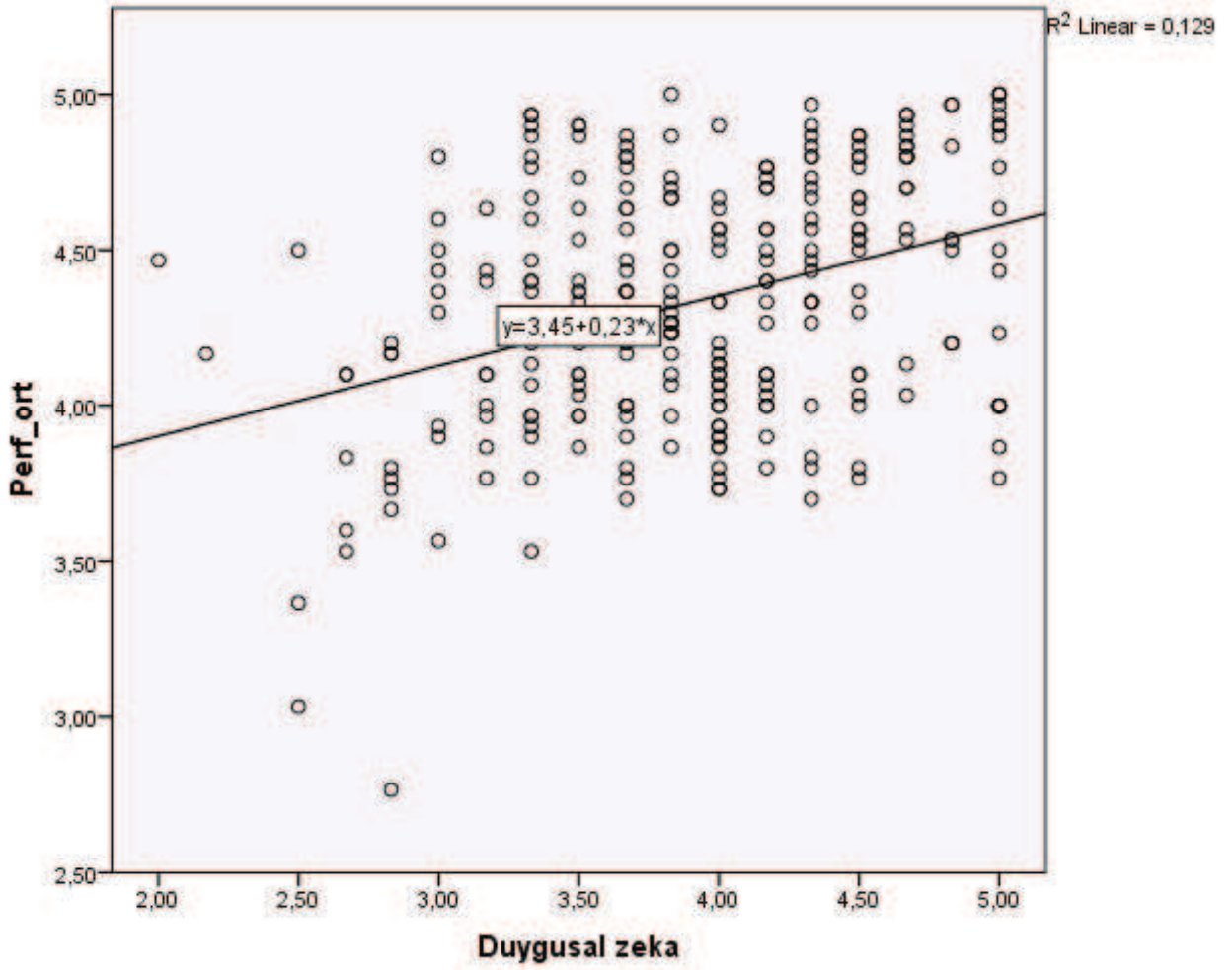
Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.368	.135	1.953	41.171	.223	6.416	.000*

*p<.01

Regresyon analizi sonucunda *Stratejik Vizyon* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.368$, $R^2=.135$, $F(1.953)=41.171$, $p<.01$. Yani *performans değerlendirmeye* ilişkin toplam varyansın %14'ü stratejik vizyon ile açıklanabilir. Diğer bir değişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki %14'lük değişim, modeldeki bağımsız değişken (*stratejik vizyon*) tarafından açıklanmaktadır. Durbin-Watson katsayısının 1.953 bulunması kavramlar arasında otokorelasyon sorununun olmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin, Duygusal Zekâ Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ özelliklerinden duygusal zekânın, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin ölçeklerdeki ilgili maddelere verilen cevaplarının saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 21'de gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 21. Duygusal zekâ ve performans değerlendirme için saçılma diyagramı.

Şekil 21’de de görüldüğü üzere *Duygusal Zekâ* ile *Performans değerlendirme* değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar genelde bir doğru etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 33’te gösterilmektedir.

Tablo 33

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algularını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

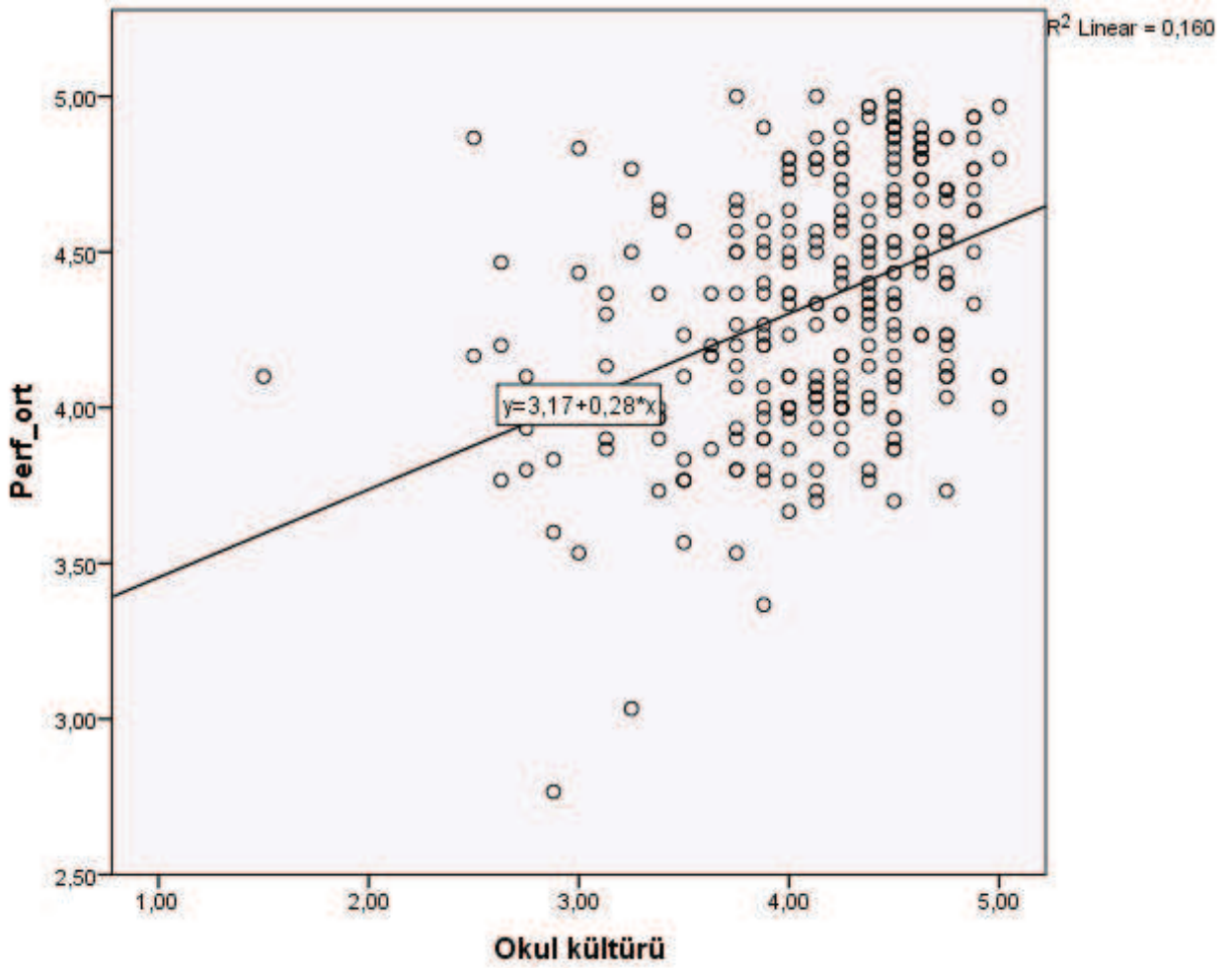
Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.360	.129	1.943	39.120	.226	6.255	.000*

*p<.01

Regresyon analizi sonucunda *Duygusal Zekâ* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.360$, $R^2=.129$, $F(1.943)=39.120$, $p<.01$. Yani *performans değerlendirmeye* ilişkin toplam varyansın %13'ü duygusal zekâ ile açıklanabilir. Diğer bir deyişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki (*performans değerlendirme*) %13'lük değişim, modeldeki bağımsız değişken (*duygusal zekâ*) tarafından açıklanmaktadır. Durbin-Watson katsayısının 1.943 bulunması kavramlar arasında otokorelasyon sorununun bulunmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin, Okul Kültürü Algılarının, Performans Değerlendirme Alguları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ özelliklerinden okul kültürünün, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin ölçeklerdeki ilgili maddelere verilen cevaplarının saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 22'de gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 22. Okul kültürü ve performans değerlendirmeleri için saçılma diyagramı.

Şekil 22’de de görüldüğü üzere *Okul Kültürü* ile *Performans değerlendirme* değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar genelde bir doğru etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 34’te gösterilmektedir.

Tablo 34

Okul Yöneticilerinin Okul Kültürü Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algularını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

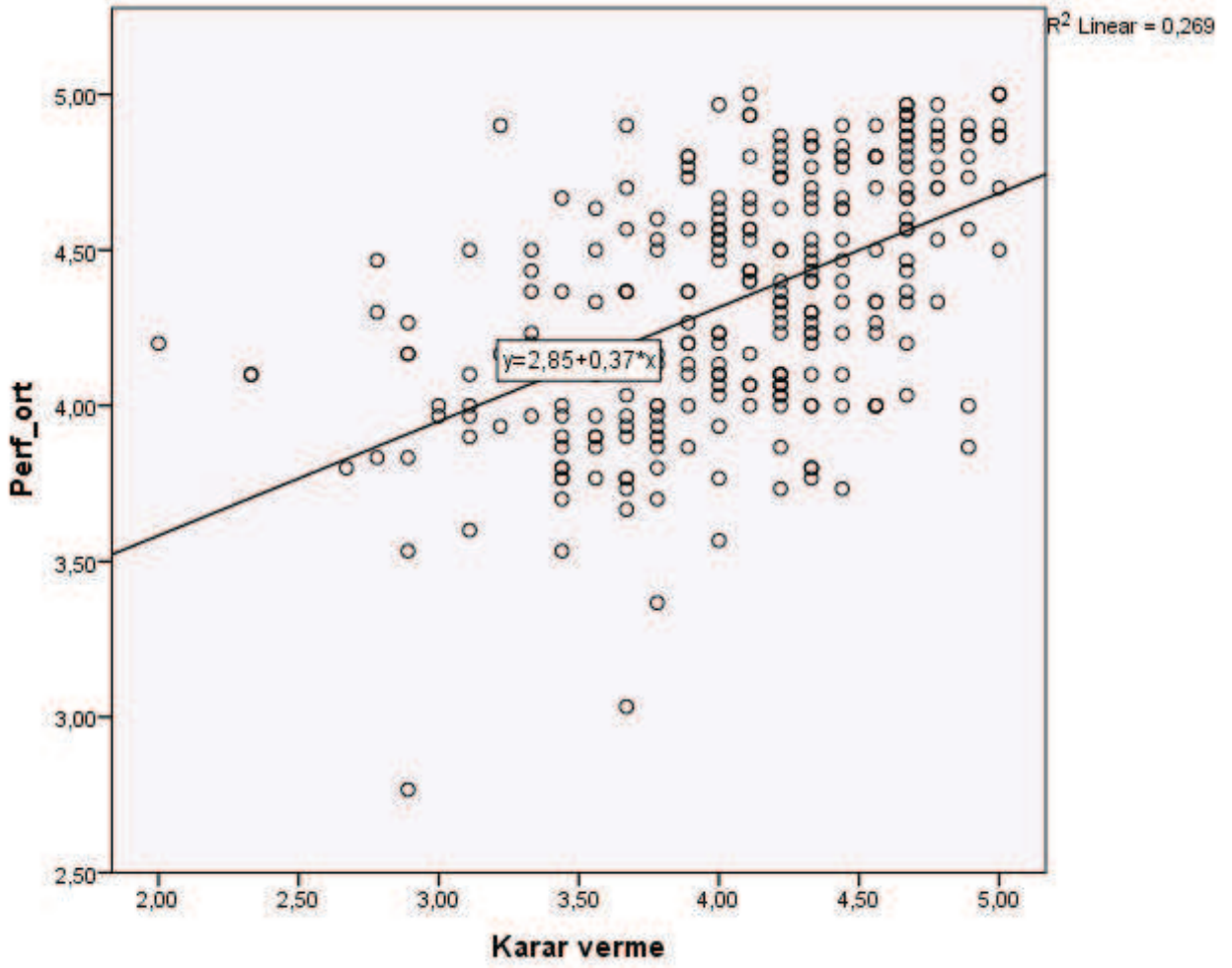
Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.401	.160	1.883	50.275	.283	7.091	.000*

*p<.01

Regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin *Okul Kültürü* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.401$, $R^2=.160$, $F(1.883)=50.275$, $p<.01$. Yani *performans değerlendirmeye* ilişkin toplam varyansın %16'sı okul kültürü boyutu ile açıklanabilir. Diğer bir değişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki (*performans değerlendirme*) %16'lık değişim, modeldeki bağımsız değişken (*okul kültürü*) tarafından açıklanmaktadır. Durbin-Watson katsayısının 1.883 bulunması kavramlar arasında otokorelasyonun bulunmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin, Karar Verme Algularının, Performans Değerlendirme Alguları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ özelliklerinden karar verme boyutunun, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin ölçeklerdeki ilgili maddelere verilen cevaplarının saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 23'te gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 23. Karar verme ve performans değerlendirme için saçılma diyagramı.

Şekil 23'te de görüldüğü üzere *Karar Verme* ile *Performans değerlendirme* değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar genelde bir doğru etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 35'de gösterilmektedir.

Tablo 35

Okul Yöneticilerinin Karar Verme Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algularını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

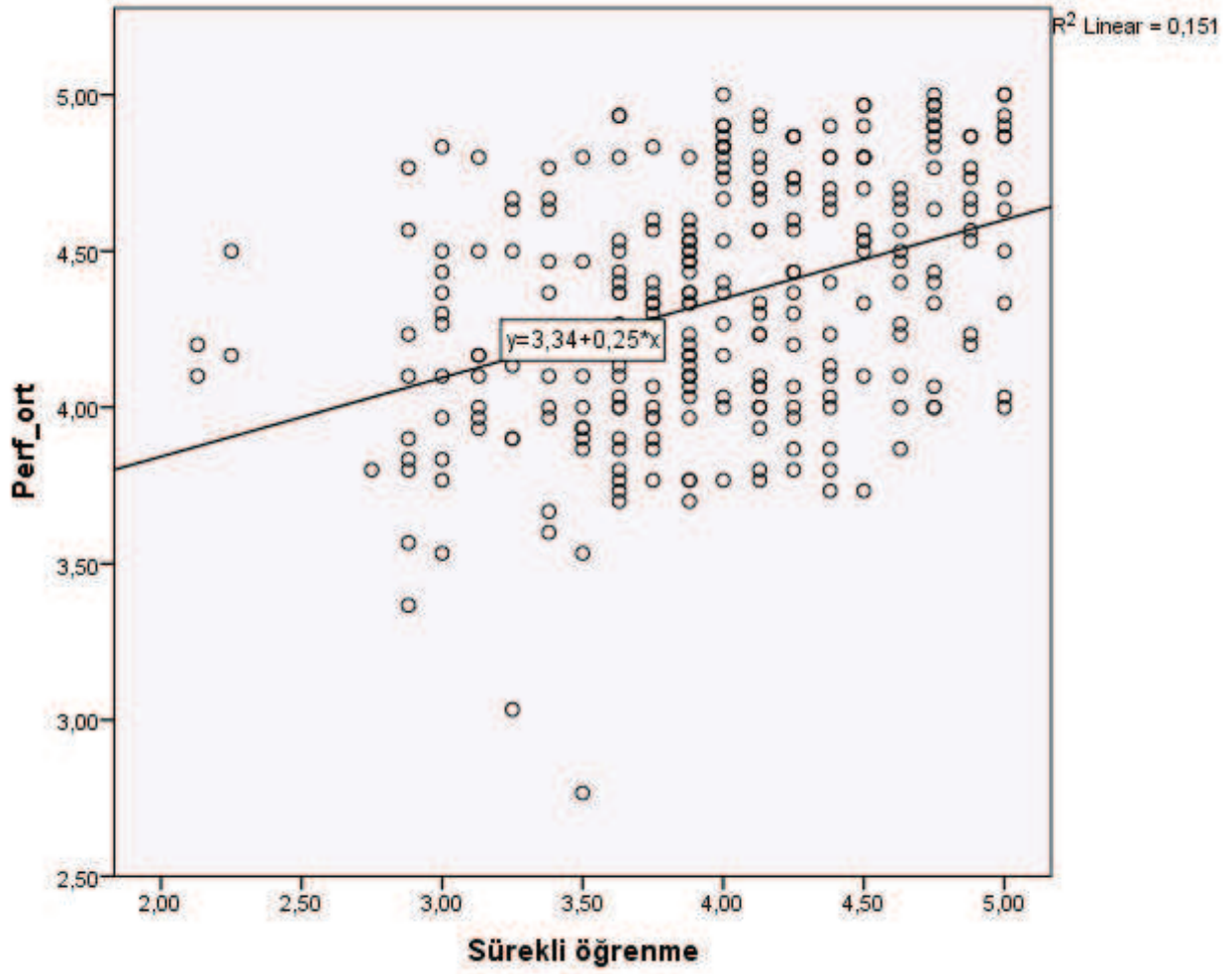
Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.518	.269	1.955	96.695	.367	9.833	.000*

*p<.01

Regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin *Karar Verme* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.518$, $R^2=.269$, $F(1.955)=96.695$, $p<.01$. Yani *Performans Değerlendirmeye* ilişkin toplam varyansın %27'si karar verme ile açıklanabilir. Diğer bir değişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki %27'lik değişim, modeldeki bağımsız değişken (karar verme) tarafından açıklanmaktadır. Örgütsel zekâ boyutlarından, performans değerlendirmeyi en fazla etkileyen boyutun karar verme boyutu olduğu dikkat çekmektedir. Durbin-Watson katsayısının 1.955 bulunması, kavramlar arasında otokorelasyon sorununun bulunmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin Sürekli Öğrenme Algularının, Performans Değerlendirme Alguları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Okul yöneticilerinin algularına göre örgütsel zekâ özelliklerinden sürekli öğrenme boyutunun, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin ölçeklerdeki ilgili maddelere verilen cevaplarının saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 24'te gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 24. Sürekli öğrenme ve performans değerlendirme için saçılma diyagramı.

Şekil 24'te de görüldüğü üzere *Sürekli Öğrenme* ile *Performans Değerlendirme* değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar genelde bir doğru etrafında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 36'da gösterilmektedir.

Tablo 36

Okul Yöneticilerinin Sürekli Öğrenme Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algularını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

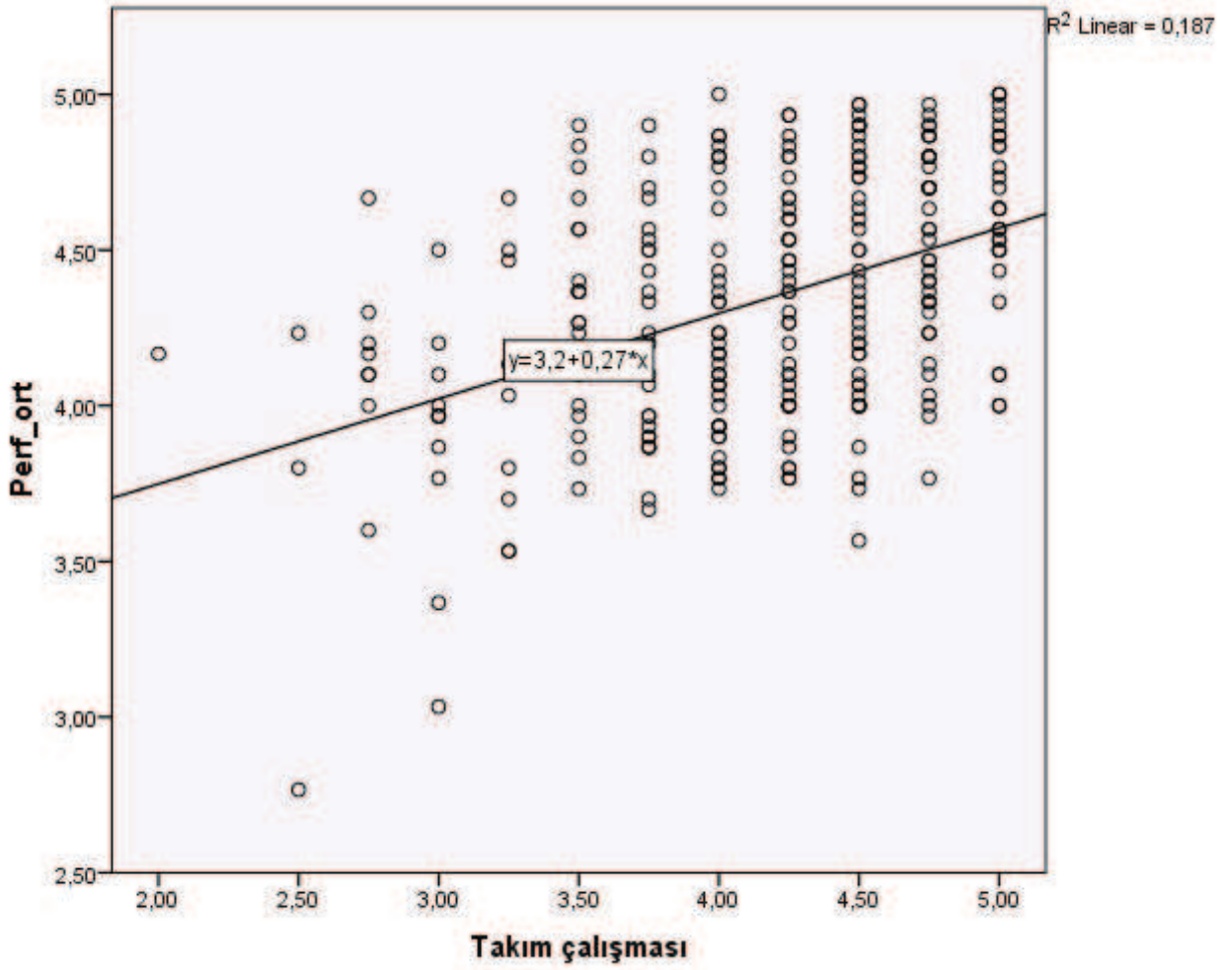
Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.389	.151	1.908	46.775	.252	6.839	.000*

*p<.01

Regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin *Sürekli Öğrenme* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.389$, $R^2=.151$, $F(1.908)=46.775$, $p<.01$. Yani *performans değerlendirme* algılarına ilişkin toplam varyansın %15'i sürekli öğrenme boyutu ile açıklanabilir. Diğer bir deyişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki %15'lik değişim, modeldeki bağımsız değişken (sürekli öğrenme) tarafından açıklanmaktadır. Durbin-Watson katsayısının 1.908 bulunması kavramlar arasında otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin Takım Çalışması Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ özelliklerinden takım çalışması boyutunun, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin ölçeklerdeki ilgili maddelere verilen cevaplarının saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 25'te gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 25. Takım çalışması ve performans değerlendirme için saçılma diyagramı.

Şekil 25'te de görüldüğü üzere *Takım Çalışması* ile *Performans Değerlendirme* değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar genelde bir doğru etrafında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 37'de gösterilmektedir.

Tablo 37

Okul Yöneticilerinin Takım Çalışması Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

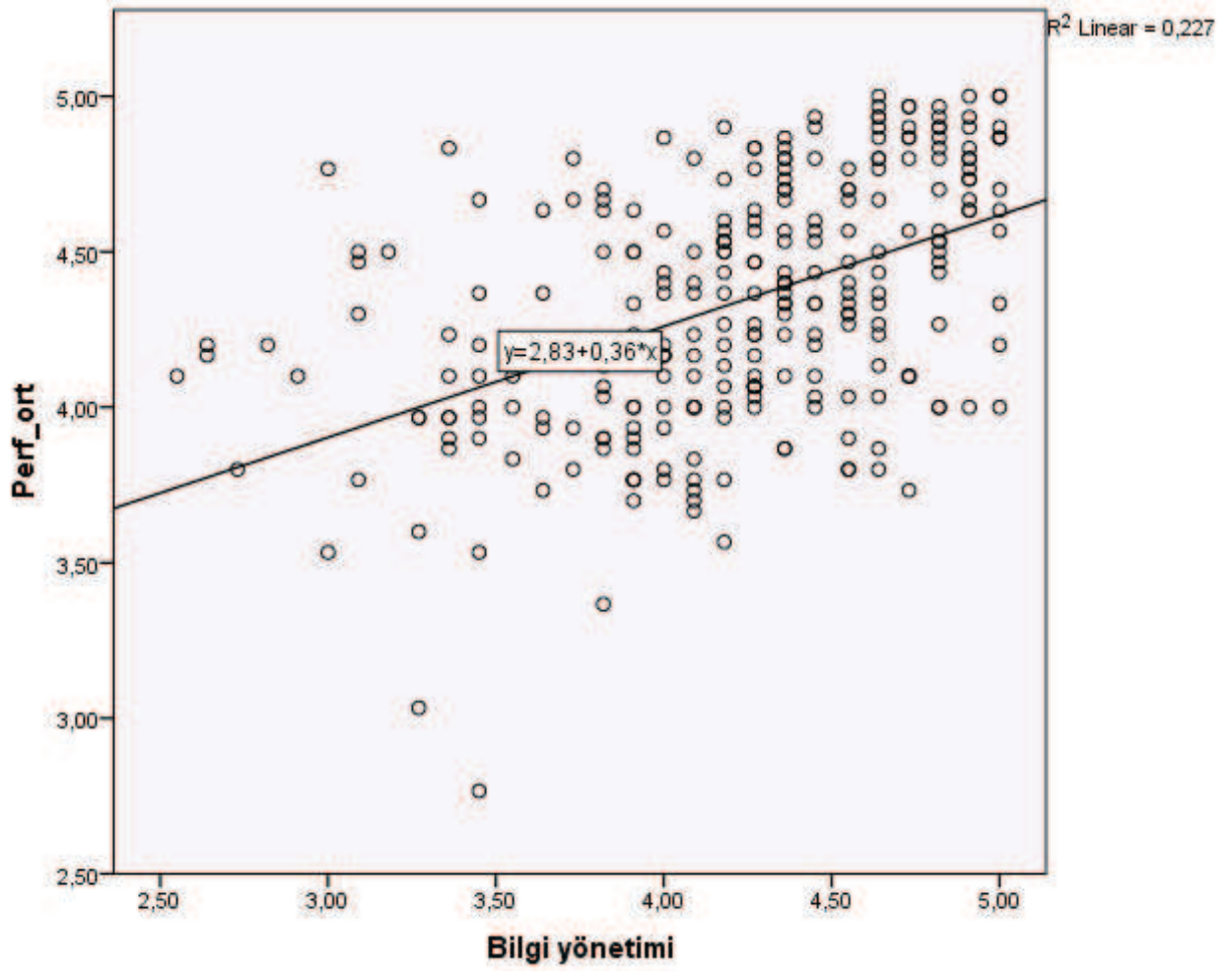
Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.432	.187	1.970	60.451	.274	7.775	.000*

*p<.01

Regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin *Takım Çalışması* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.432$, $R^2=.187$, $F(1.970) =60.451$, $p<.01$. Yani *Performans Değerlendirme algılarına* ilişkin toplam varyansın %19'u takım çalışması boyutu ile açıklanabilir. Diğer bir değişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki %19'luk değişim, modeldeki bağımsız değişken (takım çalışması) tarafından açıklanmaktadır. Durbin-Watson katsayısının 1.970 bulunması kavramlar arasında otokorelasyon probleminin olmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Algılarının, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyi

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ özelliklerinden, bilgi yönetimi boyutunun, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin ölçeklerdeki ilgili maddelere verilen cevaplarının saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 26'da gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 26. Bilgi yönetimi ve performans değerlendirme için saçılma diyagramı.

Şekil 26'da da görüldüğü üzere *Bilgi Yönetimi* ile *Örgütsel Performans* değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar genelde bir doğru etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 38'de gösterilmektedir.

Tablo 38

Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algılarını Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Durbin-						
R	R ²	Watson	F	B	t	p
.476	.227	1.911	77.190	.357	8.786	.000*

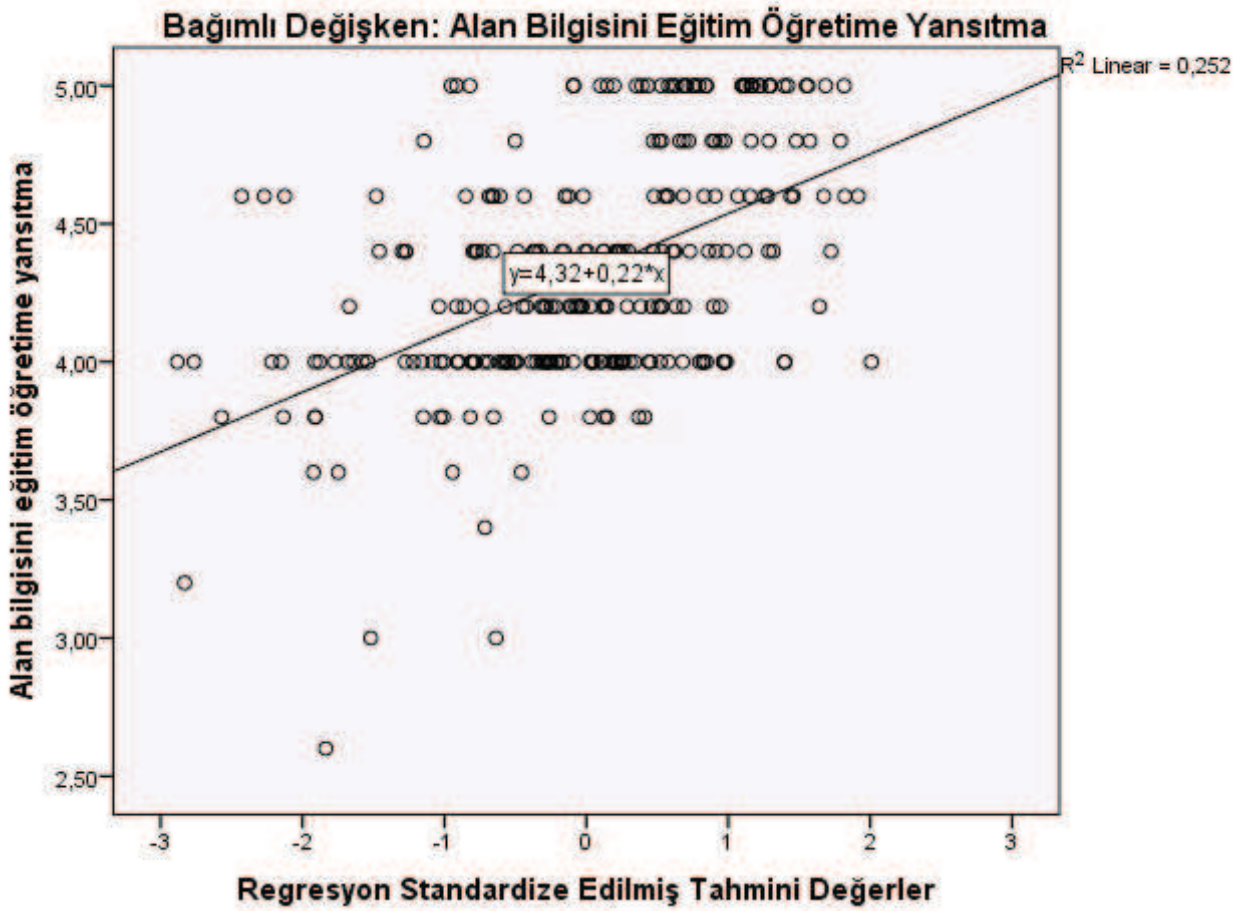
*p<.01

Regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin *Bilgi Yönetimi* algılarının, *performans değerlendirme* algılarının üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.476$, $R^2=.227$, $F(1.911)=77.190$, $p<.01$. Yani *performans değerlendirme* algılarına ilişkin toplam varyansın %23'ü bilgi yönetimi boyutu ile açıklanabilir. Diğer bir değişle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki %23'lük değişim, modeldeki bağımsız değişken (bilgi yönetimi) tarafından açıklanmaktadır. Bilgi yönetimi boyutu, karar verme boyutundan sonra performans değerlendirmeyi en çok etkileyen boyutlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Durbin-Watson katsayısının 1.911 bulunması kavramlar arasında otokorelasyon sorununun bulunmadığını göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma Boyutuna Ait Algıları, Performans Değerlendirme Düzeylerini; Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarıyla Birlikte Ne Derece Açıklamaktadır?

Okul yöneticilerinin alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma boyutuna ait algıları, performans değerlendirme düzeylerini, örgütsel zekâ alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi değişkenleriyle birlikte ne düzeyde etkilediğini tespit etmek için çoklu regresyon analizi

yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinden önce okul yöneticilerinin alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma boyutu ile örgütsel zekâ alt boyutlarına ilişkin algıları ölçeğindeki ilgili maddelere verilen cevapların saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 27’de gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 27. Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma ve Örgütsel Zekâ Boyutları için saçılma diyagramı.

Şekil 27’de de görüldüğü üzere *Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma* boyutu ile *Örgütsel Zekâ* boyutları değişkenlerinin pozitif, doğrusal bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktalar genelde bir

doğru etrafında yoğunlaştığı görölmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları da Tablo 39’da gösterilmektedir.

Tablo 39

Okul Yöneticilerinin Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma Alt Boyutunun; Performans Değerlendirme Algılarını, Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar			Pearson Korelasyon
	B	S.hata	β	t	p	
<i>Sabit</i>	2,472	0,212		11,652	0,000	
<i>Değişim</i>	0,230	0,061	0,296	3,789	0,000*	0,421
<i>Stratejik vizyon</i>	-0,019	0,055	-0,029	-0,351	0,726	0,337
<i>Duygusal zekâ</i>	0,037	0,049	0,055	0,754	0,452	0,305
<i>Okul kültürü</i>	-0,044	0,063	-0,057	-0,689	0,492	0,301
<i>Karar verme</i>	0,135	0,067	0,177	2,024	0,044*	0,389
<i>Sürekli öğrenme</i>	-0,123	0,063	-0,175	-1,949	0,052	0,287
<i>Takım çalışması</i>	0,034	0,057	0,050	0,600	0,549	0,317
<i>Bilgi yönetimi</i>	0,209	0,077	0,258	2,713	0,007*	0,398

R=0.502 $r^2=0,252$ Durbin-Watson=2,074
F=10.753 **p=0,000**

*p<.05

Çoklu korelasyon katsayısına göre okul yöneticilerinin alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma algılarının, örgütsel zekâ boyutlarının tamamıyla olan ilişkisi R=0,502 olarak orta düzeyde bulunmuştur. Değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi değişkenlerinin okul yöneticilerinin alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma algılarıyla birlikte, performans değerlendirme düzeylerini açıklama oranı ise %25 olarak [$r^2=0,252$] gözlenmiştir.

Kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur [$F=10,753$, $p<0.05$]. Regresyon katsayılarına göre okul yöneticilerinin alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma görüşlerine göre, performans değerlendirme algılarını pozitif yönde etkileyen değişkenler; değişim, karar verme ve bilgi yönetimine ilişkin algılar olduğu gözlenmektedir [$p<0.05$]. Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde *değişim* boyutunun okul yöneticilerinin alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma algıları üzerindeki etkisi diğer bağımsız değişkenlere göre daha fazla bulunmuştur [$\beta=0,296$]. Okul yöneticilerinin alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma algılarına ilişkin görüşleri ile örgütsel zekâ alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde en yüksek ilişkinin değişim boyutu ile olduğu gözlenmektedir. İki değişken arasında 0,421 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Durbin Watson istatistiği değerlendirildiğinde bu değer 2,074 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi olan bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon problemi bulunmamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Kaynak Kullanımı Boyutuna Ait Algıları, Performans Değerlendirme Düzeylerini; Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarıyla Birlikte Ne Derece Açıklamaktadır?

Okul yöneticilerinin kaynak kullanımı boyutuna ait algıları, performans değerlendirme düzeylerini, örgütsel zekâ alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi değişkenleriyle birlikte ne düzeyde etkilediğini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40

Okul Yöneticilerinin Kaynak Kullanımı Alt Boyutunun; Performans Değerlendirme Algılarını, Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış			Pearson Korelasyon
	B	S.hata	β	t	p	
<i>Sabit</i>	2,500	0,246		10,165	0,000	
<i>Değişim</i>	0,102	0,070	0,114	1,448	0,149	0,303
<i>Stratejik vizyon</i>	-0,019	0,064	-0,026	-0,304	0,761	0,288
<i>Duygusal zekâ</i>	-0,019	0,057	-0,024	-0,325	0,745	0,237
<i>Okul kültürü</i>	0,015	0,073	0,017	0,203	0,839	0,340
<i>Karar verme</i>	0,281	0,077	0,320	3,627	0,000*	0,454
<i>Sürekli öğrenme</i>	-0,078	0,073	-0,097	-1,068	0,287	0,323
<i>Takım çalışması</i>	0,156	0,066	0,198	2,352	0,019*	0,399
<i>Bilgi yönetimi</i>	0,040	0,089	0,043	0,452	0,652	0,371
R=0.487 r ² =0,237 Durbin-Watson=1,848						
F=9,930 p=0,000						

*p<.05

Çoklu korelasyon katsayısına göre okul yöneticilerinin kaynak kullanımı algılarının, örgütsel zekâ alt boyutlarının tamamıyla olan ilişkisi R= 0,487 olarak orta düzeyde bulunmuştur. Değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi değişkenlerinin, okul yöneticilerinin kaynak kullanımı algılarıyla birlikte performans değerlendirme düzeylerini açıklama oranı %24 [r²=0,237] olarak gözlenmiştir.

Kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur [F=9.930, p<0.05]. Regresyon katsayılarına göre okul yöneticilerinin kaynak kullanımı görüşlerine göre, performans değerlendirme algılarını pozitif yönde etkileyen değişkenlerin karar verme ve takım çalışması algıları olduğu gözlenmiştir [p<0.05]. Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde ise karar verme alt boyutunun [$\beta = 0,320$] diğer bağımsız değişkenlere göre okul yöneticilerinin kaynak

kullanımı algıları üzerindeki etkisi daha fazla bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kaynak kullanımına ilişkin görüşleri ile örgütsel zekâ alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde en yüksek ilişkinin karar verme boyutu ile olduğu gözlenmektedir. İki değişken arasında 0,454 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Durbin Watson istatistiği 1,848 olarak bulunmuş olup değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi olan bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon problemi bulunmamaktadır.

Okul Yöneticilerinin İletişim-Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algıları, Performans Değerlendirme Düzeylerini; Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarıyla Birlikte Ne Derece Açıklamaktadır?

Okul yöneticilerinin iletişim-koordinasyon boyutuna ait algıları, performans değerlendirme düzeylerini, örgütsel zekâ alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi değişkenleriyle birlikte ne düzeyde etkilediğini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Okul Yöneticilerinin İletişim-Koordinasyon Boyutunun; Performans Değerlendirme Algılarını, Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış			Pearson Korelasyon
	B	S.hata	β	t	p	
<i>Sabit</i>	2,080	0,246		8,455	0,000	
<i>Değişim</i>	0,151	0,071	0,166	2,142	0,033*	0,367
<i>Stratejik vizyon</i>	-0,034	0,064	-0,045	-0,541	0,589	0,332
<i>Duygusal zekâ</i>	0,037	0,057	0,047	0,650	0,516	0,317
<i>Okul kültürü</i>	0,028	0,073	0,032	0,384	0,702	0,381
<i>Karar verme</i>	0,234	0,077	0,262	3,027	0,003*	0,466
<i>Sürekli öğrenme</i>	-0,084	0,073	-0,103	-1,158	0,248	0,358
<i>Takım çalışması</i>	0,101	0,066	0,126	1,527	0,128	0,402
<i>Bilgi yönetimi</i>	0,127	0,089	0,134	1,429	0,154	0,426
R=0.516 r ² =0,266 Durbin-Watson=1,782						
F=11,609 p=0,000						

*p<.05

Çoklu korelasyon katsayısına göre okul yöneticilerinin iletişim koordinasyon boyutu algılarının, örgütsel zekâ alt boyutlarının tamamıyla olan ilişkisi R=0,516 olarak orta düzeyde bulunmuştur. Değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi değişkenlerinin okul yöneticilerinin iletişim-koordinasyon boyutu algılarıyla birlikte performans değerlendirme düzeylerini açıklama oranı %27 [r²=0,266] olarak gözlenmiştir.

Kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur [F=11.609, p<0.05]. Regresyon katsayılarına göre okul yöneticilerinin iletişim-koordinasyon boyutuna ait görüşlerine göre, performans değerlendirme algılarını pozitif yönde etkileyen değişkenlerin; değişim ve karar verme algıları olduğu gözlenmiştir [p<0.05]. Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde karar

verme boyutunun [$\beta = 0,262$] diğerk bağımsız değışkenlere göre, okul yöneticilerinin iletişim-koordinasyonu algıları üzerindeki etkisi daha fazla bulunmuştur. Okul yöneticilerinin iletişim-koordinasyonu boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel zekâ alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde en yüksek ilişkinin, karar verme boyutu ile olduğı gözlenmektedir. İki değışken arasında 0,466 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Durbin Watson istatistiğı 1,782 olarak bulunmuş olup değışim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi olan bağımsız değışkenler arasında otokorelasyon sorunu bulunmamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Planlama ve Uygulama Alanları Boyutuna İlişkin Algıları, Performans Değerlendirme Düzeylerini; Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarıyla Birlikte Ne Derece Açıklamaktadır?

Okul yöneticilerinin planlama ve uygulama alanları boyutuna ait algıları, performans değerlendirme düzeylerini, örgütsel zekâ alt boyutlarından değışim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi değışkenleriyle birlikte ne düzeyde etkilediğini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42

Okul Yöneticilerinin Planlama ve Uygulama Alanları Boyutunun; Performans Değerlendirme Algılarını, Örgütsel Zekâ Alt Boyutlarına Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar			Pearson Korelasyon
	B	S.hata	β	t	p	
<i>Sabit</i>	2,306	0,213		10,816	0,000	
<i>Değişim</i>	0,153	0,061	0,192	2,507	0,013*	0,380
<i>Stratejik vizyon</i>	-0,055	0,055	-0,083	-1,009	0,314	0,320
<i>Duygusal zekâ</i>	0,085	0,050	0,123	1,716	0,087	0,348
<i>Okul kültürü</i>	-0,043	0,064	-0,055	-0,673	0,501	0,346
<i>Karar verme</i>	0,229	0,067	0,294	3,419	0,001*	0,463
<i>Sürekli öğrenme</i>	-0,084	0,063	-0,118	-1,341	0,181	0,351
<i>Takım çalışması</i>	0,048	0,057	0,069	0,846	0,398	0,372
<i>Bilgi yönetimi</i>	0,163	0,077	0,197	2,115	0,035*	0,432
R=0.525 r²=0,276 Durbin-Watson=2,136						
F=12,143 p=0,000						

*p<.05

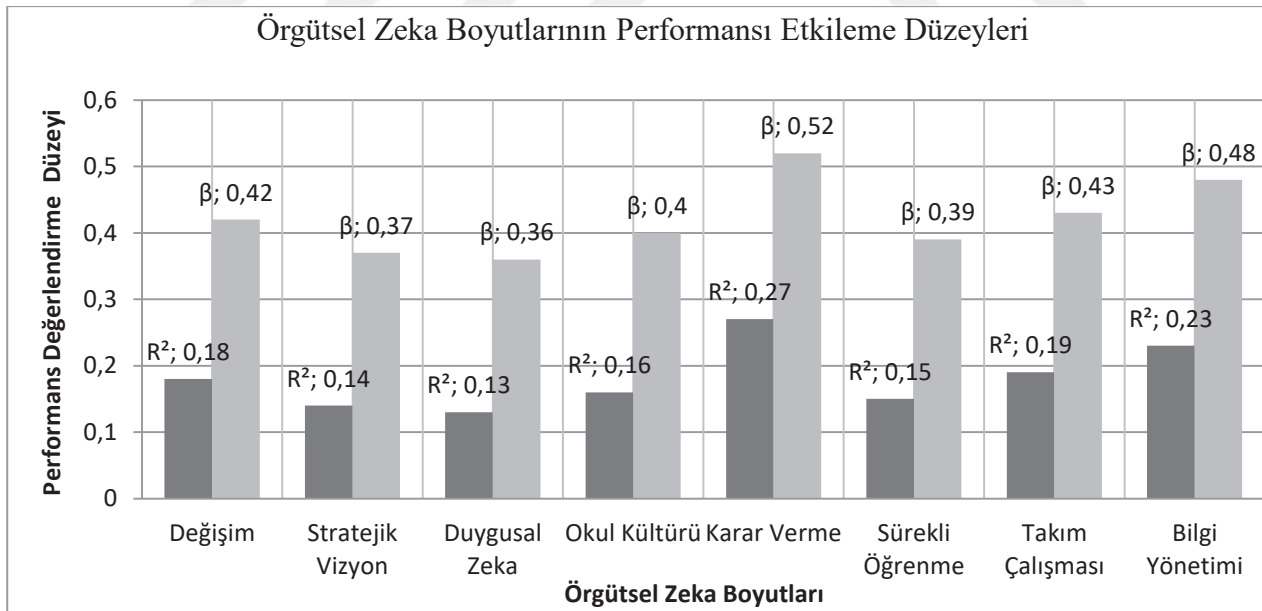
Tablo 42’de görüldüğü üzere, çoklu korelasyon katsayısına göre okul yöneticilerinin planlama ve uygulama alanları boyutu algılarının, örgütsel zekâ alt boyutlarının tamamıyla olan ilişkisi 0,525 olarak [R=0.525] orta düzeyde bulunmuştur. Değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi değişkenlerinin, okul yöneticilerinin planlama ve uygulama alanları boyutu algılarıyla birlikte performans değerlendirme düzeylerini açıklama oranı %28 olarak [r²=0,276] gözlenmiştir.

Kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur [F=12.143, p<0.05]. Regresyon katsayılarına göre okul yöneticilerinin planlama ve uygulama alanları boyutuna ait görüşlerine göre, performans değerlendirme algılarını pozitif yönde etkileyen değişkenlerin değişim, karar

verme ve bilgi yönetimi algıları olduğu gözlenmiştir [$p < 0.05$]. Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde karar verme boyutunun [$\beta = 0,294$] diğer bağımsız değişkenlere göre okul yöneticilerinin planlama ve uygulama alanları boyutuna ait algıları üzerindeki etkisi daha fazla bulunmuştur. Okul yöneticilerinin planlama ve uygulama alanları boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel zekâ alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde en yüksek ilişkinin, karar verme boyutu ile olduğu gözlenmektedir. İki değişken arasında arasında 0,463 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Durbin Watson istatistiği istatistiği 2,136 olarak bulunmuş olup değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi olan bağımsız değişkenlerin arasında otokorelasyon problemi bulunmamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin, Performans Değerlendirme Algıları Üzerindeki Yordayıcılık Düzeyinin Grafikle Gösterilmesi



Şekil 28. Örgütsel Zekâ Boyutlarının Performans Değerlendirmeyi Etkileme Düzeyleri

Şekil 28’de örgütsel zekâ boyutlarının, okul yöneticilerinin performans değerlendirme algılarını ne düzeyde etkilediklerini saptamak için yapılan regresyon analizi sonuçlarının özetine yer verilmiştir. Grafikte R^2 ve Beta değerleri gösterilmiştir. Grafığe göre performans değerlendirmeyi; sırasıyla, karar verme boyutu %27, [$R^2 = .27$], bilgi yönetimi boyutu %23, [$R^2 = .23$], takım çalışması boyutu %19 [$R^2 = .19$], değişim boyutu %18, [$R^2 = .18$], okul kültürü boyutu %16, [$R^2 = .16$], sürekli öğrenme boyutu %15, [$R^2 = .15$], stratejik vizyon boyutu %14, [$R^2 = .14$] ve duygusal zekâ boyutu ise %13, [$R^2 = .13$], oranında etkilemektedir. Beta değerleri ise örgütsel zekâ boyutlarının (bağımsız değişkenlerin), performans değerlendirmeye göre (bağımlı değişken) önem sırasını belirtmektedir.

Örgütsel Zekâ ve Alt Boyutları ile Performans Değerlendirme ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Örgütsel zekâ ve alt boyutları ile performans değerlendirme ve alt boyutları arasındaki ilişki miktarını ve düzeyini saptamak amacıyla SPSS’te değişkenlerin pearson korelasyonları incelenmiştir. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında; eğer r , 0.30’dan küçük ise düşük (low) düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği, r , 0.30-0,70 arasında kalıyor ise iki değişken arasında orta düzey (moderate) bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Bu değer, 0.70’dan büyük ise yüksek (high) düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Tablo 43’te kavramlar arasındaki söz konusu ilişkilere yer verilmiştir.

Tablo 43

Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirme ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar (N:265)

Kavram ve Alt Boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Örgütsel Zekâ	1													
2.Değişim	,73*	1												
3.Stratejik vizyon	,77*	,69*	1											
4.Duygusal zekâ	,71*	,51*	,56*	1										
5.Okul kültürü	,80*	,46*	,57*	,55*	1									
6.Karar verme	,82*	,51*	,55*	,46*	,65*	1								
7.Sürekli öğrenme	,83*	,47*	,52*	,53*	,61*	,68*	1							
8.Takım çalışması	,74*	,36*	,44*	,45*	,60*	,63*	,66*	1						
9.Bilgi yönetimi	,84*	,45*	,51*	,52*	,65*	,68*	,73*	,71*	1					
10.Performans Değerlendirme	,53*	,42*	,36*	,36*	,40*	,51*	,38*	,43*	,47*	1				
11.Alan bilgisini eğitim öğretime	,44*	,42*	,33*	,30*	,30*	,38*	,28*	,31*	,39*	,78*	1			
12.Kaynak kullanımı	,43*	,30*	,28*	,23*	,34*	,45*	,32*	,39*	,37*	,81*	,60*	1		
13.İletişim koordinasyon	,48*	,36*	,33*	,31*	,38*	,46*	,35*	,40*	,42*	,84*	,56*	,65*	1	
14.Planlama ve uygulama alanları	,48*	,38*	,32*	,34*	,34*	,46*	,35*	,37*	,43*	,92*	,66*	,64*	,66*	1

*p<.01

Tablo 43'te örgütsel zekâ ve alt boyutları ile performans değerlendirme ve alt boyutları arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları tabloda verilmiştir. Buna göre örgütsel zekâ ile performans değerlendirme arasında [$r=.539$; $p<.01$] “orta düzeyde” bir ilişki bulunmuştur. Sürekli öğrenme alt boyutu ile takım çalışması [$r=.66$; $p<.01$] orta düzeyde ilişki gözlenirken, bilgi yönetimi ile [$r=.73$; $p<.01$] yüksek düzeyde ilişki söz konusudur. Takım çalışması ile bilgi yönetimi arasında ise [$r=.71$; $p<.01$] yüksek düzeyde korelasyon mevcuttur. Örgütsel zekâ ölçeği toplam puanı ile değişim arasında [$r=.73$; $p<.01$], stratejik vizyon

[$r=.77$; $p<.001$], duygusal zekâ [$r=.71$; $p<.01$], okul kültürü [$r=.80$; $p<.01$], karar verme [$r=.82$; $p<.01$], sürekli öğrenme [$r=.83$; $p<.01$], takım çalışması [$r=.74$; $p<.01$], bilgi yönetimi arasında ise [$r=.84$; $p<.01$] yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Performans değerlendirme, planlama ve uygulama alanları alt boyutu ile alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma alt boyutu arasında [$r=.66$; $p<.01$] orta düzeyde, kaynak kullanımı [$r=.64$; $p<.01$] orta düzeyde, iletişim koordinasyon [$r=.66$; $p<.01$] orta düzeyde ilişki gözlenmektedir. Performans değerlendirme ölçeği toplam puanı ile alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma alt boyutu arasında [$r=.78$; $p<.01$] yüksek düzeyde, kaynak kullanımı arasında [$r=.81$; $p<.01$] yüksek düzeyde, iletişim koordinasyon arasında [$r=.84$; $p<.01$] yüksek düzeyde, planlama ve uygulama alanları boyutu arasında ise [$r=.92$; $p<.01$] oranında en yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Örgütsel zekâ özellikleri ve performans değerlendirme kavramları, okul yöneticileri tarafından ne ölçüde algılanmaktadır? Bu algılara ilişkin görüşme analiz sonuçları, ana tema başlıkları altında ve alt temalara ayrılarak tablolar halinde verilmiştir. Ayrıca görüşlerle ilgili örneklerle yer verilmiştir.

1. Ana Tema: Okul Vizyonunu İfade Etme. Okul yöneticilerine “Okulunuzun geleceğe ait vizyonu hakkında neler söylersiniz?” Şeklindeki sorulan görüşme sorusuna verilen cevaplardan çıkarılan bulgular Tablo 44’te gösterilmektedir.

Tablo 44

Okul Yöneticilerinin Okul Vizyonunu İfade Etmeleri İle İlgili Görüşleri

Alt Temalar	Okul Yöneticisinin Kodu
Akademik başarı	OY1, OY4, OY7, OY9, OY10
Katılım	OY5, OY6, OY7
Performans	OY5, OY8, OY10
Değerler	OY2, OY4
İletişim	OY5, OY7
Sosyalleşme	OY1,
Kültürel miras	OY3
Bilgi toplumu	OY4
Hedefler	OY2

Okul yöneticilerinin, çalıştıkları okula genelde yeni atandıkları için, okullarının mevcut problemleri odak noktasında ve eleştirel bir bakışla görüş belirttikleri gözlenmiştir. Örgütsel zekânın boyutlarından biri olan stratejik vizyonun, okul yöneticilerinin okul performansını artırmak için ne ölçüde önemli görüldüğü ve ele alındığına dair yöneltilen soruda Tablo 44’te görüldüğü üzere, vizyonu; akademik başarı, katılım, performans, iletişim, değerler, sosyalleşme, kültürel miras, bilgi toplumu ve hedefler şeklinde ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşlerle ilgili örneklerle yer verilmiştir.

OY2 vizyonu: “Benim yetiştirmiş olduğum öğrencilerimin öncelikle Türk milletinin sahip olması gereken değerlerin tamamına erişerek okuldan mezun olması benim vizyonumdur.” şeklinde ifade ederken;

OY5: “Temel amaç kesinlikle eğitimin artırılması ama bunun için eksiklik veyahutta olabilecek ya da maksimum performans sağlayabilmek adına uygun ortam oluşturabilmektir.” demiştir.

OY6: vizyonu “Vizyon bir okulda, geleceğe yönelik imkânlar ölçüsünde veya öngörülerimiz ölçüsünde eğitim öğretimde yapacağınız atılımlar, yapacağınız geliştirmelerle ilgili alacağınız tedbirler, planlayacağınız plan ve programlardan ibaret olduğunu düşünüyorum. Bunun için buna yönelik eğitimi oluşturan paydaşlarımızla ve bileşenlerimizle bir araya gelerek [katılım] öncelikle vizyon planımızı oluşturduk okulumuzla ilgili. Bu planda öngörüler ütöpik olmayan, hayal ürünü

olmayan, yapabileceğimiz, birinci beş yıllık yapabileceğimiz, planlamaya dayalı etkinliklerden ibaret. Tabi bu vizyonun da oluşturulabilmesi için gerekli mali kaynakların veya imkânların da olması gerektiğini de düşünüyorum.” demiştir.

OY8: “Bence okulda öğretmenin, personelin, çalışanların performansını etkileyen bir etkende okulun bir vizyonunun olması, okulu geleceğe taşıyan birtakım planlarının, projelerinin olmasıdır.” şeklinde görüş ortaya koymuştur.

2.Ana Tema: Değişim Süreci ve Motivasyon. Okul yöneticilerine “Okulda değişim konusunda personelin motivasyonunu nasıl sağlıyorsunuz?” ve “Okulunuz çalışanları arasında başarılı ve gayetli olan kişilerin çabaları diğer çalışanlar tarafından örnek alınması konusunda bireyler yeterince hazırlanmış mıdır?

- a. Kurumunuzda örnek almasını istediğiniz bireylerin, örnek alınacak kişilere bakış açısı nasıldır? Açıklar mısınız?
- b. Yüksek performans gösteren çalışanlarınızı nasıl onure ediyorsunuz? Açıklar mısınız?

Şeklinde yöneltilen görüşme sorularına verilen cevaplardan çıkarılan bulgular Tablo 45’de gösterilmektedir.

Tablo 45

Okul Yöneticilerinin Değişim Süreci ve Motivasyon İle İlgili Görüşleri

Alt Temalar	Okul Yöneticisinin Kodu
Takdir etme	OY1, OY2, OY3, OY4, OY6, OY7, OY8, OY9,
Ödül	OY1, OY3, OY6, OY8,
Paylaşma	OY1, OY7,
Araştırma	OY2, OY5,
Bilgi alışverişi	OY5, OY10,
Rol model olma	OY6, OY10,
Deneyim	OY2, OY10,
Adaptasyon	OY1, OY5,
İşbirliğine açık olma	OY7,
Değerler	OY10,
Uygulanabilirlik	OY8,
Özgüven	OY4,
Okul İklimi	OY1,

Örgütsel zekânın boyutlarından biri olan değişim süreci ve bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için okul yöneticilerinin, çalışanlarının motivasyonlarını nasıl sağladıklarına dair yöneltilen soruda alınan cevaplar neticesinde 13 alt tema oluşturulmuştur. Tablo 45’de görüldüğü üzere okul yöneticileri bu süreci; takdir etme, ödül, paylaşma, araştırma, bilgi alışverişi, rol-model olma, deneyim, adaptasyon, iş birliğine açık olma, değerler, uygulanabilirlik, özgüven ve okul iklimi şeklinde ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere ilişkin örnekler sunulmuştur.

OY2: “Türk insanı olarak değişimlere çok açık değiliz. Yani bugün teknoloji ile ilgili ya da kanunla yönetmelikle alakalı, sistemle alakalı değişiklikler olabilir. Biz alışkanlıklarımızı hızlı bir şekilde terk edemiyoruz. Değişikliklere çok açık değiliz. Bir değişim olduğu zaman bunu direk araştırıp görmekten ziyade sormayı yeğliyoruz. Hâlbuki değişimleri kendimiz araştırarak öğrenmeye çalışsak bu [değişim] daha hızlı olacak ama maalesef değişimleri araştırmadan değil de sorarak yapmaya çalışıyoruz.” Şeklinde görüş belirtmiştir.

OY1: Motivasyonu; “Okulda personelin motivasyonu genel itibariyle örgüt kültürünün, okul kültürünün, okul ikliminin daha iyi olmasıyla doğrudan ilgili bence. Okulu ne kadar çok seversen, sabah kalktığında okula o kadar istekli gidersen, ne kadar istekli gidersen o kadar verimli olursun diye düşünüyorum. Okulda idareciler doğal olarak okulun baş aktörüdür. Ne kadar öğretmeni sıkır veya üzerine giderseniz öğretmen ne yazık ki o kadar çok okulundan soğuyor ve okula katkıda isteksiz oluyor. Ama daha sevgiye, paylaşım, birlikte akıl üretmeye dayalı yönetildiği zaman okula karşı hem daha istekli olunuyor hem de öğretmenlerin okula katkısı daha çok oluyor.” Şeklinde açıklamıştır.

OY4: “Değişim konusunda özellikle bir hedef çizmeye gayret ederim veya yapılmış olumlu örneklerden yola çıkarak onların zihninde başarılı olunabileceğine dair algı oluşturmaya çalıştırırım. Bu hedefe bizim de ulaşabileceğimizi, hiçbir eksliğimizin olmadığını ifade ederek onların kendilerine önce öz güvenini sağlamaya gayret ederim.”

OY8: “Mutlak değişmemiz gerektiğini hep söylüyorum ve arkadaşlarıma da anlatıyorum. Değişim olmadığı müddetçe hiçbir hareket, aktivasyon olmuyor. Yani öyle her şey klasik rayında gidiyor.” Şeklinde açıklamada bulunmuştur.

OY9: motivasyon konusunda; “Personelimizin motivasyonunu sağlamak için genelde toplantılar esnasında başarılı olan öğretmenlerimizi övgü dolu sözlerle onure ederek onların motivasyonunu sağlamaya çalışıyoruz.” Şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

3. Ana Tema: Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma ile Planlama ve Uygulama

Alanları. Performans değerlendirme ölçeğindeki bu iki alt boyutla ilişkili olarak okul yöneticilerine “Türk eğitim sisteminde uygulanan mevzuatları bireysel olarak uygulamada ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?” Örneklerle açıklar mısınız? Şeklinde yöneltilen görüşme sorusuna verilen cevaplardan çıkarılan bulgular Tablo 46’da gösterilmektedir.

Tablo 46

Okul Yöneticilerinin Alan Bilgisini Eğitim Öğretime Yansıtma, Planlama ve Uygulama Alanları İle İlgili Görüşleri

Alt Temalar	Okul Yöneticisinin Kodu
Uygulamada zorluk	OY1, OY2, OY3, OY4, OY5, OY6, OY8, OY9, OY10,
Esneklik	OY1, OY2, OY7,
Sistemselsorunlar	OY3, OY5, OY6,
Güncellik	OY1, OY5, OY7,
Planlama	OY3, OY6, OY10
Anlaşılabilirlik	OY1, OY7,
Bürokratik engel	OY2, OY6,
Dağımlık	OY1,
Ulaşılabilirlik	OY7,
Çelişki	OY1,

Performans değerlendirme alt boyutlarından alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma ile planlama ve uygulama alanları kapsamında okul yöneticilerine yöneltilen soruya verilen cevaplar sonucunda 10 alt tema oluşturulmuştur. Tablo 46’da görüldüğü üzere, okul yöneticileri mevzuatları

uygularken karşılaştıkları zorlukları; uygulamada zorluk, esneklik, sistemseller sorunlar, güncellik, planlama, anlaşılabilirlik, bürokratik engel, dağınıklık, ulaşılabilirlik ve çelişki açısından ele alarak eleştirilerini dile getirmişlerdir. En çok dikkat çeken alt tema “uygulamada zorluk” alt temasıdır. Aşağıda bu görüşlere ilişkin örnekler sunulmuştur.

OY1: Mevcut mevzuatın değişmesi noktasında; “Geniş çaplı bir şura ile bütün siyasi düşüncelerden arınmış, eğitimde iyi olan, eğitim işinden anlayan, yetkin kişilerden oluşan memleketin ve çocukların geleceği için daha düzgün, düzeyli, hiçbir ideolojiye dayatılmadan, insan endeksli yönetilebilirlik üzerine işlevsel olan bir derli toplu bir yönetmelik [mevzuat] hazırlanmalıdır.” Şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

OY3: Uygulamalarda, atamalarda, seçmelerde, öğrenci yapısında zorluk çekiyoruz, bakış açısında zorluk çekiyoruz. Bir defa veliyi eğitim içerisine katmakta zorluk çekiyoruz. Bu mevzuat uygularken veli bütünüyle okulun yanında olmalı, okul mezunları bütünüyle okulun yanında olmalı. Merkezîyetçi anlayış bence kesinlikle çok yanlış bir anlayıştır. Hazırlanan [planlanan] mevzuatın eğitim bölgelerine göre farklılık göstermesi gerekiyor.

OY6: Merkezden hazırlanan, [planlanan] tasarlanan eğitim sisteminin ve mevzuatın uymadığını tespit edebiliyoruz.

OY1: Mevzuatla ilgili yaşadığımız sıkıntılardan biri de [tatilde değil de] okul başladıktan sonra eğitim-öğretim ortasında bir şeylerin [mevzuatın] değişmesidir.

OY7: Güçlkle karşılaşıyoruz. Mevzuatın sahaya uymayan bölümleri olduğuna inanıyorum.

OY10: “Eğitimin içerisinde olmayan kişiler tarafından [hazırlanan] bir yönetmelik ya da mevzuat şeklinde görebildiğimiz şeyler var. Bu açıkça hissediliyor.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

4. Ana Tema: Katılımcılık ve Katılımcı Yönetim Anlayışı. Okul yöneticilerine “Kurum içindeki almış olduğunuz kararları bireysel mi, yoksa katılımcı bir yönetim anlayışıyla mı alırsınız?

- Paydaşların karar sürecine katılmalarını nasıl sağlarsınız?
- Karar verme sürecinde kararı etkileyen hangi etkenler dikkate alınır?
- Alınan kararların uygulama sonrası sonuçları nasıl değerlendirilir?

Okuldaki işlerin planlanmasında yürütülmesinde ve sonlandırılmasında katılımcılığa ne derece önem verirsiniz? Örneklerle açıklar mısınız?” ve “Kurum içerisinde çalışanların özel günleri ile ilgili (doğum, ölüm evlilik nişanlılık yaş günü vb. gibi) yapılan programlara katılımın sağlanması için bir yönetici olarak ne tür çabalar gösterirsiniz?” Örneklerle açıklar mısınız? Şeklinde yöneltilen görüşme sorularına verilen cevaplardan çıkarılan bulgular Tablo 47’de gösterilmektedir.

Tablo 47

Okul Yöneticilerinin Katılımcılık ve Katılımcı Yönetim Anlayışı İle İlgili Görüşleri

Alt Temalar	Okul Yöneticisinin Kodu
Öğretmenler kurulu	OY1, OY4, OY8, OY9,
Paydaşları çekebilme	OY4, OY6, OY9, OY10,
Sosyal organizasyonlar	OY3, OY7, OY9,
Aile ortamı	OY3, OY9, OY10,
Hediye fonu	OY1, OY4, OY9,
Uygulanabilir karar	OY4, OY10,
İş bölümü	OY4, OY9,
Ekip çalışması	OY4, OY7, OY9,
Kurum kültürü	OY4, OY8,
Motive etme	OY5, OY8,
Kontrol, denetim ve takip	OY4,
Adalet duygusu	OY3,
Ortak strateji	OY8,
Sinerji oluşturma	OY4,
Haber bülteni oluşturma	OY6,
İstişare etme	OY7,
Direnç gösterme	OY4,
Kırmızı çizgiler	OY7,
Öğrenci-öğretmen kaynaşması	OY4,
Performans	OY8,
Gönüllülük	OY9,

Örgütsel zekânın alt boyutlarından takım çalışması ve karar verme boyutu çerçevesinde okul yönetiminde katılımın önemi ve katılımcılığa dayalı yönetim anlayışı ile ilgili okul yöneticilerine yöneltilen sorulara alınan cevaplar neticesinde 21 alt tema oluşturulmuştur. Tablo 47’de görüldüğü üzere, öğretmenler kurulu, paydaşları çekebilme, sosyal organizasyonlar, aile ortamı, hediye fonu, uygulanabilir karar, iş bölümü, ekip çalışması, kurum kültürü, motive etme, kontrol, denetim ve takip, adalet duygusu, ortak strateji, sinerji oluşturma, haber bülteni oluşturma, istişare etme, direnç gösterme, kırmızı çizgiler, öğrenci-öğretmen kaynaşması, performans ve gönüllülük şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda bu görüşlerle ilgili örnekler verilmiştir.

OY3: katılımı ilgili “Tek başına karar alan bir yönetici, zorba bir yöneticidir. Yani ben yaptım olduklarla bir yere gelemesiniz. Bizim eğitim sitemimizde başarılı olabilmemizin en önemli noktalarından biri şüphesiz, katılımcı bir yönetim sistemi oluşturmaktır.” Şeklinde görüş ortaya koymuştur.

OY4: “Planlamada mutlaka katılımcılığa gayret ediyoruz. Çünkü onun içerisine biz, paydaşları özellikle öğretmenleri çekemezsek, zaten o işin yürüme ihtimali hiç yoktur.” Netice itibariyle hedefimize ulaşamadığımızda, nerede sıkıntı olduğunu, ara ara kısa toplantılarla tekrar değerlendirip ve bakıyorsunuz ki hedeften sapmalar [var mı?]. Sinerji oluşturmak için bazen farklı aktiviteler yapabiliyoruz.”

OY6: Katılımcılık hakkında şunları paylaşmıştır; “Katılımcılık verilen kararların sağlıklı olması yönünden çok olumlu olduğunu düşünmekteyim. Eğitim öğretimi kurum içerisinden, paydaşlarla birlikte bütünlük arz edecek şekilde icra etmek durumundayız. Sonuçta farklı görüşler, farklı düşünceler o gitmek istediğimiz yolda zenginlik katacaktır bize.”

OY8: Herkesin memnun olduğu bir yönetim şekli, herkesin ortak değer verdiği, katkı verdiği, fikrini söylediği kurum, mutlu bir kurum olur diye düşünüyorum.

OY10: “Her zaman için gerçekten okulun işleyişi açısından, sıkıntı ve problemlerin giderilmesi yönünde anlayış gösteren kişiler takdir edilmeli, yaptığı bir hata da hoş görülmeli, göz ardı edilmelidir, diye düşünüyorum.”

OY8: “Performans, kurum kültürü olan birlikteliğin olduğu yerde yüksek olur. İnsanlar o ortamda mutlu olur.”

5.Ana Tema: Eleştiri Kültürü. Okul yöneticilerine, örgütsel zekâ ölçeğinin karar verme ve sürekli öğrenme alt boyutu maddeleri ile ilişkili olarak “Kurum içerisinde paydaşlar tarafından eleştiriye açık mısınız?”

a. Kurumunuzda eleştiri sürecini nasıl yönetiyorsunuz?

b. Eleştiri kültürünün; nitelikli eğitim, okulun işleyişi ve performansı açısından önemini

açıklar mısınız?” Şeklinde yöneltilen görüşme sorusuna verilen cevaplardan çıkarılan bulgular Tablo 48’de gösterilmektedir.

Tablo 48

Okul Yöneticilerinin Eleştiri Kültürü İle İlgili Görüşleri

Alt Temalar	Okul Yöneticisinin Kodu
Eleştiriye açık olma	OY2, OY3, OY4, OY5, OY6, OY8, OY9, OY10,
Özeleştiri	OY5, OY8, OY9,
İkna olma	OY1, OY3,
İyi niyet	OY3, OY4,
Orijinal fikir	OY5, OY6,
Sistemin engelleyiciliği	OY1, OY5,
Kaygı	OY1,
Demokrat kişilik	OY8,
Sorumluluk	OY2,
Teşvik edicilik	OY1,
Kırcı olmamak	OY10,
Otokontrol	OY6,
Üslup	OY7,
Eleştiride ölçü	OY8,
Baskı	OY1,
Saygı-sevgi	OY8,
Bana dokunma anlayışı	OY1,
Adaletsizlik	OY8,
Özür dilemek	OY10,

Örgütsel zekânın boyutlarından biri olan sürekli öğrenme boyutunda “Okulumuzda çalışanlar eleştirileri hoş karşılamaz.” ve “Olumsuz eleştiriler gelişme için bir araç olarak kullanılır.” maddeleri ile ilişkili eleştiri sürecini nasıl yürüttüklerini öğrenme amacıyla, okul yöneticilerine yöneltilen soruda alınan cevaplar neticesinde 19 alt tema oluşturulmuştur. Tablo 48’de görüldüğü üzere okul yöneticileri eleştiri sürecini; eleştiriye açık olma, özeleştiri, ikna olma, iyi niyet, orijinal fikir, sistemin engelleyiciliği, kaygı, demokrat kişilik, sorumluluk, teşvik edicilik, kırıncı olmamak, otokontrol, üslup, eleştiride ölçü, baskı, saygı-sevgi, bana dokunma anlayışı, adaletsizlik, özür dilemek şeklinde açıklamışlardır. Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu eleştiriye açık olduğunu söyleyerek, eleştiri kültürünün, nitelikli eğitim ve okul gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşlerle ilgili örnekler sunulmuştur.

OY2: “Yönetici olarak bizim de hatalarımız olabilir. Bu eleştirilere açığım. Yalnız beni eleştirmesi gereken kişinin öncelikle kendi üzerine düşen vazifesini tam anlamıyla yerine getirmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani kişi eğer iş ve işlemlerini iyi bir şekilde yapıyorsa, beni eleştiriyorsa buna açığım. Bunu kabul ederim, fikirlerine de önem veririm.”

OY3: “Eleştiride amaç; kurumla alakalı eğitim-öğretimle alakalı bir faydaysa sonuna kadar kapılarımızı açıyoruz.”

OY4: “Eleştiriye kapalı olduğumuz zaman kurum kültürünü geliştiremeyiz. Kendimizi yenileyemeyiz, değişime açık olamayız.”

OY7: “Doğru üslubu kullanmak kaydıyla [eleştiri], kesinlikle bir şeyleri değiştiriyor, ben buna inanıyorum, yani belki damla damla oluyor ama sürece katkı sağlıyor.”

OY8: “Art niyet olmadan sevgi-saygı çerçevesinde [eleştiri] olunca zaten başka bir ölçüye de bence gerek yok, öyle düşünüyorum.”

OY10: “Mutlaka eleştirilecek bir tarafımız vardır. Her eleştiriden mutlaka pay çıkarmak, eleştiriye de yapan kişinin düzeyi doğrultusunda ya da yapılan eleştirinin sağlıklı bir yönde seyretmesi açısından yapıcı bir eleştiri olması konusunda mutlaka eleştirilere açık olmak gerekir diye düşünüyorum.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

6.Ana Tema: Teknoloji Kullanımı. Okul yöneticilerine “Kurum içerisindeki bireylerin teknoloji kullanımı konusunda ne tür çabalarınız vardır?” Şeklinde yöneltilen görüşme sorusuna verilen cevaplardan çıkarılan bulgular Tablo 49’da gösterilmektedir.

Tablo 49

Okul Yöneticilerinin Teknoloji İle İlgili Görüşleri

Alt Temalar	Okul Yöneticisinin Kodu
Hizmetiçi seminer	OY1, OY3, OY4, OY6, OY7, OY8, OY9,
Teknolojik gelişmeler	OY2, OY4, OY10
Teknik donanım	OY3, OY7, OY9,
Teknolojinin kullanım amacı	OY2, OY4,
Teknolojiyi kullanmaya teşvik	OY4, OY6,
Destek sağlama	OY2, OY7,
Bilgisayar formatörü	Öğrenme Çabaları OY4, OY7,
Teknolojik eksikliğini fark etmek	OY3, OY10,
Teknolojiye karşı direnç gösterme	OY2,
Kendini geliştirme	OY2,
Teknik ekip	OY3,
Teknolojik imkân	OY3,
Yöntem	OY6,
Tedbir	OY6,
Kaynak	OY7,
İletişim	OY8,
Akıllı tahta kullanımı	OY1, OY3, OY4, OY5, OY6, OY8, OY9, OY10
İnternet kullanımı	OY5, OY7, OY10
Denetim	OY2, OY5, OY8,
Etkililik ve verimlilik	OY4, OY9,
Paylaşımında bulunma	Uygulama ve Sonuç OY1,
Sunum hazırlama	OY1,
Farklı alternatifler sunma	OY4,
Geri dönüt	OY7,
Görsellik	OY4,

Örgütsel zekâ özelliklerinden biri olan bilgi yönetimi ve sürekli öğrenme boyutu ile performans değerlendirme boyutlarından kaynak kullanımı boyutu kapsamında, okuldaki teknolojiyi etkin ve amacına uygun kullanma ile ilgili okul yöneticilerine yöneltilen soruda alınan cevaplar, *öğrenme çabaları* ile *uygulama ve sonuç* alt boyutları altında ele alınmıştır.

Tablo 49’da görüldüğü üzere okul yöneticileri, öğrenme çabaları alt boyutunu; hizmetiçi seminer, teknolojik gelişmeler, teknolojik donanım, teknolojinin kullanım amacı, teknolojiyi kullanmaya teşvik, destek sağlama, bilgisayar formatörü, teknolojik eksikliği fark etmek, teknolojiye karşı direnç gösterme, kendini geliştirme, teknik ekip, teknolojik imkân, yöntem, tedbir, kaynak ve iletişim başlıkları altında 16 alt tema ile açıklamışlardır. Okul yöneticileri, uygulama ve sonuç alt boyutunu ise; akıllı tahta kullanımı, internet kullanımı, denetim, etkililik ve verimlilik, paylaşımda bulunma, sunum hazırlama, farklı alternatifler sunma, geri dönüt ve görsellik olmak üzere 9 alt tema ile ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşlerle ilgili örneklere yer verilmiştir.

OY4: “Çocukları zaten teknolojiden uzak tutamıyoruz. Ölçüyü bulamıyoruz. Çocuğa başka bir alternatif de sunamıyoruz. İşte internete girme [diyemiyoruz]. Girmesin ama ne yapsın. Bir alternatif sunmamız lazım.”

OY2: “Okul müdürü olarak gelişen her türlü teknolojiyi öncelikle benim öğrenmem gerekiyor. Eğer kendim öğrenebilirim, kendim yaparsam bunu arkadaşlarımdan da isterim. Bunu kendim yapmıyorsam, arkadaşlarımdan da istemem mümkün olmayacaktır. İşlerin kolaylaşması açısından var olan imkânlar çerçevesinde teknolojinin okul içerisinde kullanılması, eğitim kalitesini artırır. Geliştirmek gerekir.”

OY9: “Teknolojik kullanımı özellikle teşvik etmeye çalışıyoruz çünkü öğretmenin düz bir anlayışla ders anlatmasından ziyade teknolojik araçlarla ders anlatması daha verimli olabiliyor.”

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularıyla ilişkili olarak tartışma yapılmış, sonuçlara ulaşılmış ve bunlara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bölüm; tartışma, sonuç ve öneriler kısmından oluşmaktadır.

Tartışma

Araştırma, okul yöneticilerinin örgütsel zekâ özelliklerini yansıtmaya düzeyleri ile performans değerlendirme kavramları arasındaki ilişki çerçevesinde örgülenmiştir. Örgütsel zekânın okul yöneticileri tarafından ne kadar bilindiği ve kullanıldığı odak noktası olmuştur. Örgütsel zekânın ve bu zekâyı oluşturan boyutların ve bileşenlerin performansa etki eden faktörler kapsamında irdelenmesi, araştırmanın özgün çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Örgütsel zekânın araştırılması, yönetsel yönlerinin incelenmesi ve performans değerlendirme ile olan ilişkisinin ortaya konması için okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Genelde örgütsel, özelde eğitim yönetimi, daha dar kapsamda ise okul yöneticiliği perspektifinde incelenen kavramlar ve arasındaki ilişki, okul yöneticilerinin iki kavram arasındaki algılarının tespit edilmesiyle ele alınmaya başlanmıştır. Nicel analiz boyutunda okul yöneticilerinin, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme alt boyutlarına ait ölçümleri incelendiğinde, genel olarak örgütsel zekâ ve alt boyutlarına ait algıları orta düzeyde, performans değerlendirme ve alt boyutlarına ait algıları ise yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun sebebi, okul yöneticilerinin örgütsel zekâyla ilgili kuramsal bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle maddeleri yanıtlarken daha temkinli davrandıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin okullarında örgütsel zekâ davranışlarını sergiledikleri ancak bu davranışların, örgütsel zekâ kavramına yabancı olduklarından, söz konusu kavramla ilişkilendiremedikleri gözlenmiştir.

Nitel boyutta ise yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin, çalıştıkları okula genelde yeni atandıkları için, okullarının mevcut problemleri odak noktasında ve eleştirel bir bakışla görüş belirttikleri gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeni açısından araştırmanın alt boyutlarında bir etkisinin olmadığı, algıların cinsiyetle değişmediği, maddelere verilen yanıtların birbirine çok yakın olduğu istatistiksel olarak belirlenmiştir. Okullarımızda araştırma alt boyutlarının hem erkek, hem de kadın yöneticiler için benzer anlamları çağrıştırdığı düşünülebilir. Bunun nedeninin, okul yöneticilerinin yaptıkları işlerin genelde aynı olması ve ilgili değişkenlerin her iki cinsi de benzer şekilde etkilemesi söylenebilir. Ayrıca okullarımızda cinsiyete göre bir yönetim farklılığının da görülmemesi bu bulguya sebep olmuş olabilir. Ekinci (2007) de çalışmasında bu sonuçları bir nevi onaylamaktadır.

Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme kavramlarına ait algıları incelenirken, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin algıları, eğitim düzeyi lisans olan okul yöneticilerine göre yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durumda yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin ilgili kavramlara daha hâkim olduklarını ve yöneticilik alan bilgilerini daha iyi yansıttıklarını gösterdiği söylenebilir. Recepoğlu ve Kılınç (2014)' ın çalışmalarında aktardıkları gibi 18. Millî Eğitim Şûrası'nda eğitim yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitimin esas alınması; mevcut yöneticilerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almalarının sağlanması önerilmekte; okulda, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, başarı ve güven gibi değerlerin esas alınarak okul kültürünün oluşturulmasında liderlik rolünü sergileyebilecek kişilerin yönetici olmaları önerilmektedir (MEB, 2010).

Unvanın, yöneticilik algılarında önemli bir değişken olduğu gözlenmektedir. Unvanı müdür olan yönetici algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin unvanlarına göre

örgütsel zekâ boyutlarından değişim, stratejik vizyon ve okul kültürü boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilirken, duygusal zekâ, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi algılarında bir farklılaşma görülmemiştir. Değişim, stratejik vizyon ve okul kültürü algılarının, müdür unvanı ile diğer unvanlar arasındaki anlamlı farklılığın nedenleri arasında tecrübe, farklı bakış açıları, anlayış tarzları ve farklı liderlik stilleri gösterilebilir. Okul müdürü algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşması, okul müdürlerinin müdür yardımcılarına göre değişimin sağlanmasında, stratejik vizyonun ve okul kültürünün oluşturulmasında baş aktörler olduklarını göstermektedir. Altunbaş (2008), teknolojik, ekonomik, politik ve sosyo kültürel çevre değişimlerinin hızı arttıkça kurumsal güçlerde birtakım zayıflamalar meydana gelirken, liderlerin bir değişim temsilcisi olarak öneminin arttığını söylemektedir. Yöneticilerin yeni gelişmeler karşısında değişimi anlama, özümseme ve anlatma görevine ve yeteneğine sahip olmak zorunda olduğunu ifade eden Larsen (1996), çalışmasında, bu süreçte değişime karşı direncin ya da belirsizliğin neden olduğu korku ve tedirginliğin ortadan kaldırılabilmesi, yöneticilerin başarısı ile doğru orantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin unvanlarına göre performans değerlendirmeye ait alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma, kaynak kullanımı, iletişim koordinasyon ve planlama ve uygulama alanları başlıklı alt boyutları algılarının tamamında anlamlı farklılık görülmektedir. Okul yöneticilerinin iyi bir performans değerlendirme algılarına sahip olduğunu gösteren bu bulgularda, farklılaşmanın sebebi olarak müdürlerin bu kavramlara daha aşina ve hâkim oldukları, deneyimlerinin de katkısı sonucu bu yeterliliğe ulaştıkları sonucuna varılabilir. Cemaloğlu (2006)'da çalışmasında etkili performans yönetiminin gerçekleşmesi için okul yöneticilerinin performans yönetimi konusundaki bilgi ve beceri yetkinliğine ulaşmış olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı derecede bir farklılık görülmemektedir. Yalnız örgütsel zekâ boyutlarında 12-17 yıl arasındaki okul yönetici algılarının diğer gruplara göre düşük çıktığı dikkat çekmektedir. Bu durumun nedenleri arasında yöneticilik sorumluluğunun neden olduğu yorulma, sistemin hantallığı ya da motivasyon düşüklüğü gösterilebilir. Yöneticileri bu durumdan kurtarmak ve yeniden şevklendirmek için Yıldırım (2006), örgütsel zekânın alt boyutlarından duygusal zekâ kapsamında şu öneriyi sunmuştur: Zorluklar karşısında veya işlerin istenilenin dışında seyretmesi durumlarında kendini motive edebilen birey, zorluklar karşısında yılmadan kendinde devam etme gücünü bularak daha metanetli davranır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre, örgütsel zekâ boyutlarından değişim, duygusal zekâ, stratejik vizyon, okul kültürü ve bilgi yönetimi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özellikle ilkökul yönetici algıları yüksek, ortaöğretim yönetici algıları ise düşük çıkarak uç noktaları oluşturmuştur. Bunun nedeni ortaöğretim yöneticileri ile ilkökul yöneticilerinin örgütsel zekâ kavramını algılayış ve anlayış farklılıklarından ya da okullarındaki görev türü ve iş tanımları arasındaki değişiklikten kaynaklanabileceği düşünülebilir. Anlamlı farklılık oluşan değişim, duygusal zekâ, stratejik vizyon ve okul kültürü boyutları, okul ikliminin oluşmasında çok önemli etkenlerdir. Aydın'a (2010) göre iklim, okul yaşamının psikolojik yönü iken, kültür sembolik yönüdür. Buna göre okul kültürünün incelenmesi, olayların ve etkileşimlerin nasıl anlamlı olabileceğinin incelenmesi anlamına gelmektedir. Örgütsel zekâ bağlamında okul kültürünün araştırılması, etkili liderliği gündeme getirebilir. Çakır (2008)'a göre etkili liderlik özellikleri taşıyabilen okul yöneticileri, okulda değişimi ve gelişimi kucaklayan bir okul kültürü oluşturulmasında, çevre ile bütünleşmede, etkili bilgi yönetimi stratejilerinin uygulanmasında önemli rol oynayabilir.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre performans değerlendirme alt boyutlarından, alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma ile planlama ve uygulama alanları, ölçek puanları arasında da anlamlı derecede bir farklılık gözlenmiştir. Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma düzeyleri, ilkokullarda yüksek düzeyde görülürken ortaöğretimde düşük olduğu, kaynak kullanımının ise anaokullarında oldukça yüksek düzeyde algıya sahipken yine ortaöğretimde düşük bir profil sergilediği dikkat çekmektedir. Planlama ve uygulama alanları arasında da aynı ilişki göze çarpmaktadır. Bunun nedenleri, okul türleri arasındaki yönetsel farklılıklardan kaynaklanabileceği gibi yöneticilerin liderlik tarzları, bilgi, beceri ve kişisel donanımlarıyla da ilgili olabilir. Kaya (2002)'nin çalışmasında belirttiği gibi okul yöneticisi, insan ve madde kaynaklarını en etkili şekilde organize etmeyi bilmeli, bunun yanında okul yöneticilerinin bazı özel yeteneklere ve yönetim konusunda uzmanlık bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin, örgütsel zekâyı yansıtma düzeylerinin, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyi için yapılan analizler sonucunda, iki kavram arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Araştırma bulgularında örgütsel zekânın, performans değerlendirmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, örgütsel zekâ özelliklerine göre geliştirilen yönetsel stratejiler, bir kurumun performansını da artıracığı sonucunu ortaya koyduğu söylenebilir. Bu sonuç, örgütsel zekânın, örgütlerdeki önemini ve etki gücünü gösteren bir sonuçtur. Halal ve Kull (1998), örgütsel zekânın, örgütün entelektüel gücünü oluşturarak yüksek performans göstermesi noktasında işlev gördüğünü belirtmektedirler.

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ alt boyutlarından değişimin, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için yapılan analizler sonucunda *değişim* alt boyutu algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Değişimi, istenilen ölçüde ve zamanında gerektiği gibi

gerçekleştiren örgütlerin, performanslarının da yüksek olacağı ya da artacağı söylenebilir. McLaughlin (2000), “değişim uzmanı olarak okul müdürü” adlı çalışmasında okulda değişim sürecinde anahtar rolü üstlenen kişi olarak müdürün, bilinçli bir şekilde değişim bağlamını oluşturacağını ifade etmektedir (Akt. Helvacı, 2010). Bu noktada Çelik (2010) ise çevresel değişim hızının okulun öğrenme hızından daha yüksek olduğu günümüz dünyasında, eğitimsel lider olarak okul yöneticilerinin, yeni liderlik rolleri ve sorumluluklarını yüklenmek durumunda olduklarını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerine, okulda değişim süreci ve bu sürecin sağlıklı bir şekilde nasıl yürütüldüğü ve okulda değişim konusunda personelin motivasyonunu nasıl sağladıkları ile ilgili yöneltilen görüşme sorusuna, okul yöneticileri; çalışanları takdir ederek, ödül mekanizmasını işleterek, paylaşım ve bilgi alışverişine önem vererek, araştırmaya teşvik ederek, rol-model olarak, deneyimlerden yararlanarak, adaptasyon sağlayarak, her zaman işbirliğine açık olarak, değerlere dayalı olarak, özgüveni artırarak, bireysel görüşmeler yaparak ve pozitif okul iklimini değerlendirerek sağlamaya çalıştıklarını vurgulamışlardır.

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ boyutlarından stratejik vizyonun, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için yapılan analizler sonucunda *stratejik vizyon* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Albrecht, (2002) çalışmasında özetle stratejik vizyonu; örgütlerin varmak istediği hedefi tarif etmek için teoriye ve örgütleyici prensibe gereksinim duyduğunu belirterek, örgütsel zekânın bir boyutu olan stratejik vizyonu, liderinin bir başarı konsepti geliştirerek bunu açıkça ifade etmesine ve bu konsepti tekrardan oluşturmasına dayandırır. Senge (2011) ise çalışmasında vizyonun gücünden söz etmektedir. Ulaşılmak istenen hedefle mevcut durum arasındaki boşluğun doğurduğu “yaratıcı gerilim”den bu gücü aldığını ifade

etmektedir. Okul yöneticilerinin stratejik vizyonun, okul performansını artırmak için ne ölçüde önemli görüldüğüne ve ele alındığına dair görüşleri ise şöyle şekillenmiştir; Stratejik vizyonun akademik başarıyı artırmada önemli olduğu, okul performansını artırmak için yön gösterdiği, iletişimi artırdığı, katılımı gerektirdiği, bilgi toplumuna katkı sağladığı ve hedef çizdiği şeklindedir. Bulgulardaki stratejik vizyona ait okul yöneticilerinin algıları incelendiğinde “ara sıra” düzeyinde, düşük seviyede bir katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu algılar, okulların stratejik yönetilmediğini göstermektedir. Aytaç (2000)’a göre eğitimde stratejik yönetimin amacı, okulların başarı ve verimliliğin artırılması, gelecekteki performansının yükseltilmesidir. İyi bir stratejik vizyon, etkili değişimin de ön koşulu niteliğindedir. Bu bağlamda okul performansının artması için okul yöneticilerinin stratejik vizyona gereken önemi vermeleri, okulu stratejik yönetmeleri ve iyi bir vizyoner lider olmaları önemli görülmektedir. Çelik (2012)’e göre hızlı değişim sürecinde paylaşılan bir vizyonla, örgütleri geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görülmektedir. Keleş ve Kıral Özkan (2010), da çalışmalarında, örgütsel zekâ modeli bağlamında liderlik, kültür ve performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada, stratejinin, örgütlerde sürekli değişen, belirsiz ve oldukça riskli olan çevresel şartlarda örgüte belirli bir yön ve istikamet kazandırarak performans üzerinde önemli etkisi olduğu, yine liderin toplayıcı, bütünleştirici ve iş birliği ruhunu yaratıcı nitelikleriyle, performansı etkileyeceği düşünülmektedir.

Bulgulara göre, *duygusal zekâ* algılarının da *performans değerlendirme* üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ ile ilgili maddelere verilen yanıtlara göre, okul yöneticilerinin algılarının ortaya yakın, yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin kurumlarında duygusal zekâ özelliklerini sergilemeleri sevindirici bir durumdur. Duygusal zekâ, yöneticilerin başarı verimlilik, moral ve motivasyonlarına etki eden çok önemli

örgütsel zekâ bileşenidir. Erçetin, (2004) çalışmasında duygusal zekâyı, ele alınış ve tartışılış biçimiyle aslında kişinin kendi farkına varmasını, başkalarını sağlıklı biçimde algılamasını, bu farkında oluş ve algılayışı işine, ilişkilerin, her anlamda ve her boyutta performansına yansıtması olarak değerlendirmektedir. Goleman 1995'te yayınladığı “Emotional Intelligence” adlı kitabında ise liderlerin performanslarını ölçmek için, Bell laboratuvarlarında yapılan araştırmalarda, liderlerin performanslarının, ortalama performanslara göre duygusal zekâ olarak ifade edilen daha güçlü yeteneklere bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Altunbaş, 2008). Duygusal zekânın liderlik boyutuna değinmişken, Çakar (2002)'in araştırmasına da değinmekte fayda görülmektedir: Çalışmada, kültür yapımızın, kolektif ve sosyal ilişkilerin önemli olması, okul liderlerinin duygusal zekâlarının farkında olmasını gerektirdiğini, ayrıca okullarda liderlerin esin kaynağı olabilmesi için de çalışanlarının duygularını bilmeleri ve onlarla iyi geçinmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Book (2000)'a göre, örgütün duygusal zekâsı açıklık ve şeffaflığı teşvik eder. Ayrıca odaklanma ile esneklik, bağımsızlıkla sosyal sorumluluk, iyimserlikle gerçekçilik, empati ile kendini ortaya koyma yeteneği arasında denge kurulmasını sağlar. Bu denge, çalışanlarının katkısının önünü açarak, örgütün dış çevredeki değişikliklere uyum sağlamasını kolaylaştırır (Kalkan, 2008).

Okul yöneticilerinin algılarına göre okul kültürünün, performans değerlendirmeleri üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için yapılan analizler sonucunda *okul kültürü* algılarının, *performans değerlendirmeleri* üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürü değişkeni, performans değerlendirme algılarını, pozitif yönde orta düzeye yakın derecede etkilemektedir. Okul yöneticilerinin okul kültürüne ilişkin algıları da orta düzeyde bulunmuştur. Okul kültürü algılarında, okulun bürokratik kuralları ön planda tutup tutmamasıyla ilgili sorulan soruya okul yöneticileri “ara sıra” düzeyinde görüş belirtmeleri, okullarda hala az da

olsa bürokratik okul kültürü davranışlarının sergilendiğini göstermektedir. Hemen peşine gelen soruda ise okulda yaratıcılığa imkân veren okul kültürünün mevcut olup olmadığı sorusudur. Okul yöneticilerinin bu maddeye verdikleri yanıtlar da orta düzeyde çıkmıştır. Çelik'e (2012) göre güçlü okul kültürlerinde bürokratik kurallar azalır, çalışanlar kendi davranışlarını düzenleyerek, örgüt kültürünü içselleştirirler. Güçlü okul kültüründe okulun formal ve informal boyutları bütünleştirilerek demokratik bir ortam oluşturulur. Bu durum, okulun başarı ve performansına yansır. Karadağ ve Özdemir (2015) ise yaptıkları araştırmanın sonucunda; okul kültürü üzerinden kural ve yönetmelik baskısını kaldıracak, birey kültürünü ön plana çıkaracak uygulamaların güçlendirilmesi gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ boyutlarından karar verme boyutunun, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için yapılan analiz sonucunda okul yöneticilerinin *karar verme* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca karar verme boyutu, performans değerlendirme algılarını en çok etkileyen örgütsel zekâ boyutudur. Hoy ve Miskel (2012)'e göre karar verme, yöneticilerin en önemli sorumluluklarından biridir. Fakat kararlar eyleme dönüşene kadar sadece iyi niyet olarak kalır. Karar verme, eğitim yönetiminin vazgeçilmez bir unsurudur, çünkü diğer bütün resmî kurumlar gibi okullar da temelde karar vermeye dayalı yapılardır. Karar alma süreçlerinde ihtiyaç duyulan enformasyonun edinilmesi toplanması, işlenmesi, yorumlanması ve iletilmesi, (Wilensky, 1967), şeklinde örgütsel zekâ tanımları içerisinde de yer alan karar verme, aynı zamanda bir yönetim süreci olarak, yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin ekseni durumundadır (Bursalıoğlu,1979). Matheson ve Matheson (2001) çalışmalarında örgütte, stratejik kararların alınmasından önce üyelerin katılımının sağlanması ve sürekli karara katılma kültürüyle hareket etmeleri, ayrıca örgütte faydalı olan her şeyin karar vermede disipline edilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin iyi bir

karar mekanizması oluşturmaları, karar sürecini olumsuz etkileyen nedenleri iyi bilmeleri, demokratik bir okul yönetimi için tüm paydaşların katılımının sağlanması, sağlıklı kararlar alınmasında ve dolayısıyla performansın artmasında önemli etkenlerdir. Bu bağlamda, okul yöneticilerine katılımın önemi ve katılımcılığa dayalı yönetim anlayışı ile ilgili yöneltilen sorulara alınan cevaplar ise şöyle şekillenmiştir: Öğretmenler kurulunun ve paydaşları karar sürecine çekebilmenin önemi, gönüllülük esasına bağlı olarak sosyal organizasyonlarla okulda bir aile ortamı oluşturmanın katılımı artırdığı, hediye fonu oluşturarak gerekli durumlarda hediyeleşmenin motivasyona ve birlikteliğe katkı sağladığı, uygulanabilir kararların, ortak stratejilerin uygun iş bölümü ve ekip çalışmalarının sinerji oluşturularak kurum kültürüne katkı sağladığı, adalet duygusuyla kontrol, denetim ve takip etmenin önemi, okulda oluşturulan haber bülteniyle veli-öğrenci-öğretmen kaynaşmasının sağlanması şeklinde ifade edilmiştir. Bu faktörlerin aynı zamanda okul performansını artırdığı da söylenebilir.

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ boyutlarından sürekli öğrenme alt boyutunun, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin *sürekli öğrenme* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sürekli öğrenme değişkeni, performans değerlendirme algılarını pozitif yönde orta düzeye yakın derecede etkilemektedir. Okul yöneticilerinin sürekli öğrenme boyutuna ilişkin algıları da orta düzeyde bulunmuştur. Aynı araştırmada okul yöneticileriyle beraber öğretmenlerin de görüşü alınsaydı sürekli öğrenme algıları daha da farklılaşabilirdi. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sürekli öğrenme algıları ile okulun sürekli öğrenme algıları karıştırılmamalıdır. Sürekli öğrenme, örgütlerin yeni bilgilere ve gelişmelere sürekli açık olması, öğrenmeyi öğrenerek, bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişin sağlanması ve öğrenen örgüt kültürünün

benimsenmesidir. Örgütsel öğrenme, aynı zamanda örgütsel zekâyı da anlamının bir öncü faktörü olarak görülmekte ve örgütsel zekânın ise örgütsel öğrenme sürecinin önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (McMaster, 1996). Senge (2011), örgütlerin sadece öğrenen bireyler vasıtasıyla öğrenebileceğini, bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmenin olamayacağını ifade etmektedir. Alp'e (2007) göre okullarda örgütsel öğrenme daha çok okul yöneticilerini ilgilendirmektedir. Öğretmenlerin öğrenmeye istekli olmaları ve bu durumu bir sürece dökcek yapı ve donanımın okulda bulunması ve edindikleri eğitim ve öğrenmeleri, sınıf ortamında uygulayabilmeleri için yönetsel engellerin bulunmaması gerekir. Örgütsel anlamda öğrenme etkinlikleri okulun tümünü kapsamaktadır. Okulların sürekli öğrenme kültürü kazanmalarında okul yöneticilerinin rolleri oldukça önemlidir. Sürekli öğrenme; okullarda karara katılma ve sorunlara yönelik toplantılarla bir yapının ve başarıyı kutlayabilen bir okul kültürünün oluşturulmasını, bir vizyon etrafında kenetlenerek örgütlenmiş bir okul sistemini, mesleki gelişimle ilgili paylaşımların gerekliliğine inanan mensupları ve mesleki gelişime imkân sunabilecek kaynaklara sahip bir okulu gerekli kılmaktadır (Akt. Yiğit, 2013).

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ boyutlarından takım çalışmasının, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin *takım çalışması* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Takım çalışması değişkeni, performans değerlendirme algılarını pozitif yönde orta düzeyde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin takım çalışması boyutuna ilişkin algıları, orta düzeyde olmasına rağmen diğer boyutlardan daha düşük çıkması dikkat çekmektedir. Bu durum, okul yöneticilerimizin takım çalışmasının önemine inandıklarını, ancak okullarında istenilen ölçüde takım çalışması organizasyonunu gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Çetin (2001) de yaptığı çalışmada bu

durumu teyit etmektedir. Okullarda yapılan takım çalışmalarının etkililiğini incelediği çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasını kurumsal verimlilik yani performans açısından gerekli gördükleri, takım çalışmasına istekli oldukları, fakat takım çalışması alışkanlığının tam oluşmadığı, ayrıca yöneticiler kendilerini takım lideri olarak yeterli görürken, öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları tespit edilmiştir. Günümüz modern örgütlerinin yaşadığı karmaşık problemler, bireysel çalışmalarla zor çözülmektedir. Bu karmaşık sistemlerde problemlerin çözümü, nitelikli insanlardan teşekkül eden, takımların ortak zekâsı, yani örgütsel zekâ ve kolektif bilinciyle mümkün görülmektedir. Çünkü takım çalışmalarında, kolektif zekâ düzeyini bireysel zekâ düzeyinin çok üzerine çıkarabilecek sinerjik bir etki mevcuttur. Takım çalışması ve iş birliği bilinci oluşturma, öğrenen örgüt olmak isteyen okulların da yapacağı öncelikli çalışmalardan biridir. Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre takım çalışması algısı hizmet süresi fazla olan 18-23 yıl grubu, diğer gruplamalara göre oldukça yüksek çıkmıştır. Bu durum da yöneticilerin deneyimi ile ilintilendirilebilir.

Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ boyutlarından bilgi yönetiminin, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin *bilgi yönetimi* algılarının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bilgi yönetimi değişkeni, performans değerlendirme algılarını pozitif yönde orta düzeyde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin, bilgi yönetimi boyutu ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, ortaöğretim okul yönetici algılarının daha düşük düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Liebowitz (2000) bilgi yönetimini, bilginin oluşturulması, güvenliğinin sağlanması, koordinasyonu, dağıtımını ve eyleme geçirilmesi gibi konuları kapsadığını belirterek, bilgi güçtür” anlayışından “paylaşılan bilgi güçtür” anlayışının önem kazandığını ifade etmektedir. Çelik (2012), okulda bilgi yönetiminin lideri olarak okul yöneticileri, paylaşılan bir örgüt kültürü oluşturduğu zaman bilginin paylaşılmasını ve davranışa

dönüştürülmesini başarabileceklerini belirtir. Halal (1998), ise bilgi yönetimini, örgütsel zekânın bilişsel alt sistemi olduğunu kabul eder. Okul yöneticileri tarafından, örgütsel zekânın okullarda geliştirilmesinde bilgi yönetiminin, kritik faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Performans değerlendirme alt boyutlarından alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma ile planlama ve uygulama alanları kapsamında okul yöneticilerine “Türk eğitim sisteminde uygulanan mevzuatları bireysel olarak uygulamada ne tür güçlüklerle karşılaşıyor musunuz?” örneklerle açıklar mısınız? Şeklinde yöneltilen görüşme sorusuna verilen cevaplar şöyle şekillenmiştir: Mevzuatın esnek, güncel, anlaşılabilir ve uygulanabilir olmadığı, sistemsel sorunların ve dağınıklığın olduğu, yanlış planlamaların yapıldığı, zaman zaman bürokratik engellerle karşılaşıldığı, uygulama aşamasında çelişkiler yaşandığı şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi okulda eğitim-öğretimin sağlıklı yürütülmesinde ve okul performansının artmasında okul yöneticileri, mevzuatı; değişip güncellenmediği ve uygulanabilir olmadığı takdirde bir engel olarak görmektedirler.

Okul yöneticilerine “Kurum içerisinde paydaşlar tarafından eleştiriye açık mısınız?” Bu kapsamda; *kurumunuzda eleştiri sürecini nasıl yönetiyorsunuz ve eleştiri kültürünün; nitelikli eğitim, okulun işleyişi ve performansı açısından önemini açıklar mısınız?* Şeklinde yöneltilen görüşme sorusu, her ne kadar, örgütsel zekânın sürekli öğrenme boyutunda “Okulumuzda çalışanlar eleştirileri hoş karşılamaz.” ve “Olumsuz eleştiriler gelişme için bir araç olarak kullanılır.” maddeleri ile ilişkili olsa da aslında eleştiri kültürü hem örgütsel zekânın hem de performans değerlendirmenin tüm boyutlarını içermektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri, eleştiri sürecini nasıl yürüttükleri konusunda ve okulda bir eleştiri kültürü oluşturma doğrultusunda genelde şu kavramları vurgulamışlardır; eleştiriye açık olabilme, özeleştiri, empati ve otokontrol yapabilme, ikna kabiliyeti, iyi niyetli olma, orijinal fikirleri çekinmeden paylaşma, sistemin engelleyiciliğini aşabilme, demokrat kişilik sergileme, sorumluluk alabilme, kırıncı olmama, pozitif

üslup kullanma, eleştiride saygı-sevgi çerçevesinde ölçülü olma, baskıcı olmama, bana dokunmayın anlayışından sıyrılma, ve gerektiğinde kolayca özür dileme şeklindedir. Eleştiri kültürü; nitelikli eğitim, okul gelişimi ve performansı açısından oldukça önemli görülmektedir.

Örgütsel zekânın boyutlarından bilgi yönetimi ve sürekli öğrenme boyutu ile performans değerlendirme alt boyutlarından kaynak kullanımı boyutu kapsamında okuldaki teknolojiyi etkin ve amacına uygun kullanma ile ilgili okul yöneticilerine yöneltilen “Kurum içerisindeki bireylerin teknoloji kullanımı konusunda ne tür çabalarınız vardır?” Şeklindeki soruya alınan yanıtlar, *öğrenme çabaları* ile *uygulama ve sonuç* alt boyutları altında incelenmiştir. Okul yöneticileri, *öğrenme çabaları* alt boyutunu; teknolojinin kullanım amacının iyi bilinmesi, teknolojik eksikliğin fark edilmesi, teknoloji kullanımının teşvik edilmesi, hizmetiçi eğitim seminerlerine katılımın sağlanması, teknolojik gelişmelerin takip edilmesi, okulda teknolojik donanımın sağlanması, teknik ekibin ve bilgisayar formatör öğretmenlerinin etkin çalışması, şeklinde açıklamışlardır. Okul yöneticileri, *uygulama ve sonuç* alt boyutunu ise; aldıkları hizmetiçi eğitimle akıllı tahta kullanımını öğrenmeleri, bilinçli internet kullanımı, hazırlanan ve edinilen materyallerin paylaşımı yapılarak, denetim ve takiple, daha etkili ve verimli kullanımın sağlanması şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunda elde edilen bulguları, okul yöneticilerinin örgütsel zekâ ve performans değerlendirme kavramlarına ilişkin bakış açılarını yansıtması, ayrıca örgütsel zekânın; eğitim yönetimi ile ilgili öne çıkan boyutlarıyla ele alınması; okul gibi kâr amacı gütmeyen kurumlarda incelenmesi önemli bir gelişmedir. Okul yöneticilerinin nicel boyuttaki algıları, örgütsel zekânın, performans değerlendirme üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu, iki kavram arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki olduğu, nitel bulguların ise bu ilişkiyi güçlü yönde desteklediği söylenebilir.

Sonuç

Araştırmada “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ Algıları İle Performans Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki” düzeyleri incelenerek araştırmanın ilk aşamalarından bu yana elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar, maddeler halinde aşağıda özetlenmiştir.

- Okul yöneticilerinin, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme alt boyutlarına ait algıları incelendiğinde, örgütsel zekâ ve alt boyutlarına ait algıları orta düzeyde, performans değerlendirme ve alt boyutlarına ait algıları ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.
- Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeni açısından araştırmanın alt boyutlarında bir etkisinin olmadığı, algıların cinsiyetle değişmediği, maddelere verilen yanıtların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kısaca cinsiyet, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme algıları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme kavramlarına ait algıları, yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin, eğitim düzeyi lisans olan okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinden unvanı müdür olanların algılarının, diğer unvanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin unvanlarına göre örgütsel zekâ boyutlarından değişim, stratejik vizyon ve okul kültürü boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilirken, duygusal zekâ, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi algılarında bir farklılaşma görülmemiştir.
- Okul yöneticilerinin unvanlarına göre performans değerlendirmenin; alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma, kaynak kullanımı, iletişim koordinasyon ve planlama ve uygulama alanları boyutlarına ait algılarının tamamında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

- Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre, örgütsel zekâ ve performans değerlendirme kavramları ve alt boyutları arasında anlamlı derecede bir farklılık görülmemektedir. Yalnız örgütsel zekâ boyutlarında 12-17 yıl arasındaki okul yönetici algılarının diğer gruplamalara göre düşük çıktığı görülmektedir.
- Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre, örgütsel zekâ boyutlarından değişim, duygusal zekâ, stratejik vizyon, okul kültürü ve bilgi yönetimi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özellikle ilkokul yönetici algıları yüksek, ortaöğretim yönetici algıları ise düşük çıkarak uç noktaları oluşturmuştur.
- Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre performans değerlendirme alt boyutlarından, alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma ve planlama ve uygulama alanları, ortalama puanları arasında da anlamlı derecede bir farklılık gözlenmiştir. Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma düzeyleri, ilkokullarda yüksek düzeyde görülürken ortaöğretimde düşük olduğu, kaynak kullanımının ise anaokullarında oldukça yüksek düzeyde algıya sahipken yine ortaöğretimde düşük bir profil sergilediği dikkat çekmektedir.
- Okul yöneticilerinin algılarına göre, örgütsel zekâ algılarının, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyi incelendiğinde, iki kavram arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Araştırma bulgularında örgütsel zekânın, performans değerlendirmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulguda, örgütsel zekâ özelliklerine göre yönetilen bir kurumun performansının da yüksek olduğu ya da artacağı söylenebilir.
- Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâyâ ait değişim boyutunun, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyi incelendiğinde, değişim algılarının, performans değerlendirme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

- Okul yöneticilerine, okulda değişim süreci ve bu sürecin sağlıklı bir şekilde nasıl yürütüldüğü ve okulda değişim konusunda personelin motivasyonunu nasıl sağladıkları ile ilgili yöneltilen görüşme sorusuna, okul yöneticileri tarafından; takdir etme, ödül, paylaşma, araştırma, bilgi alışverişi, rol-model olma, deneyim, adaptasyon, iş birliğine açık olma, değerler, uygulanabilirlik, özgüven, okul iklimi ve bireysel görüşme şeklinde 14 alt tema ile ifade edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ boyutlarından stratejik vizyon algılarının, performans değerlendirme algıları üzerindeki yordayıcılık düzeyi incelendiğinde, stratejik vizyon algılarının, performans değerlendirme üzerinde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardaki stratejik vizyona ait okul yöneticilerinin algıları incelendiğinde “ara sıra” düzeyinde, düşük seviyede bir katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu algılar, okulların stratejik yönetilmediğini göstermektedir.
- Okul yöneticilerinin okullarının geleceğe ait vizyonları hakkındaki görüşleri; akademik başarı, performans, iletişim, değerler, katılım, sosyalleşme, kültürel miras, bilgi toplumu ve hedefler olmak üzere 9 alt tema şeklinde ifade edilmiştir. Bu görüşlerle stratejik vizyonun, okul performansını artırmak için okul yöneticileri tarafından oldukça önemli görüldüğü söylenebilir.
- Okul yöneticilerinin, duygusal zekâ algılarının da performans değerlendirme algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ile ilgili maddelere verilen yanıtlara göre, okul yöneticilerinin algıları ortaya yakın, yüksek düzeyde bulunmuştur.
- Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarının da performans değerlendirme algıları üzerinde orta düzeye yakın anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Okulun bürokratik kuralları

ön planda tutup tutmamasıyla ilgili sorulan soruya okul yöneticileri “ara sıra” düzeyinde görüş belirtmeleri, okullarda hala az da olsa bürokratik okul kültürü davranışlarının sergilendiğini göstermektedir.

- Okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel zekâ boyutlarından karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi boyutlarının tamamının, *performans değerlendirme* algıları üzerinde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Performansı, pozitif yönde en çok etkileyen boyutun, karar verme boyutu olduğu görülmektedir.
- Okul yöneticilerinin takım çalışması boyutuna ilişkin algıları, orta düzeyde olmasına rağmen diğer boyutlardan daha düşük çıktığı görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin takım çalışmasının önemine inandıklarını, ancak okullarında istenilen ölçüde takım çalışması organizasyonunu gerçekleştiremediklerini göstermektedir.
- Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre takım çalışması algısı, hizmet süresi fazla olan 18-23 yıl grubu, diğer gruplamalara göre oldukça yüksek çıkmıştır. Bu durum da yöneticilerin deneyimi ile ilintilendirilebilir.
- Okul yöneticileri, okulda eğitim-öğretimin sağlıklı yürütülmesinde ve okul performansının artması noktasında mevzuatı; değişip güncellenmediği ve uygulanabilir olmadığı takdirde bir engel olarak görmektedirler.
- Okul yöneticilerinin, örgütsel zekâ ile performans değerlendirme kavramları ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için kurulan tüm modeller, anlamlı bulunmuştur.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar bağlamında geliştirilen öneriler maddeler halinde sunulmaktadır.

- Araştırmanın, uygulamada faydalı olabilecek en önemli genel bulgusu “örgütsel zekâ özelliklerinin okul ve yönetici performansını desteklemeleridir. Yöneticiler okuldaki örgütsel zekâ unsurlarını geliştirmek için somut programların tasarlanmasını ve hayata geçirilmesini sağlamalıdır.
- Örgütsel zekâ unsurları olan değişim, stratejik vizyon, okul kültürü, duygusal zeka, karar verme, sürekli öğrenme, takım çalışması ve bilgi yönetimi konuları, hiç şüphesiz aynı zamanda başlı başına eğitim yönetimi alanında da geniş yer kapsamaktadır. Bu unsurların, mevcut okul yöneticilerine ve okul yönetici adaylarına, hizmetiçi eğitim seminerleriyle, konferanslarla, çalıştaylarla ya da sempozyumlarla eğitimi verilerek farkındalık yaratılmalıdır.
- Okul yöneticilerinin örgütsel zekâ ve performans değerlendirme algılarına göre mevcut okul yöneticilerinin ve yönetici adaylarının lisansüstü eğitim almaları teşvik edilmeli ve atamalarda lisansüstü eğitimin esas alınması sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerinin hizmet süreleri göz önüne alındığında mesleğin ortalarında sistemsel sorunların neden olduğu performans düşüklüğü görülmektedir. Bunu önlemek amacıyla okul yöneticilerini yeniden şevklendirmek için motive edici etkinliklere yer verilmelidir.
- Okuldaki değişimin ve stratejik yönetimin önündeki temel engellerin; genellikle mevzuatın esnek, güncel, anlaşılabilir ve uygulanabilir olmadığı, sistemsel sorunların ve dağınıklığın olduğu, yanlış planlamaların yapıldığı iletişim problemlerin yaşandığı, idari esneklikten

yoksunluk gibi faktörlerden oluştukları ifade edilmiştir. Bu konuda okul yöneticileri örgütsel zekâ unsurlarından faydalanabilirler.

- Okulların sürekli öğrenen okullar olabilmesi, örgütsel zekâyı anlamlandırma ve okul performansı açısından önemli görülmektedir. MEB ve okul yöneticileri, yıl içerisinde örgütsel öğrenme noktasında yapacakları planları, projeleri ve çeşitli etkinlikleri *iş takviminde* göstererek, sürekli öğrenme konusunu güncel tutmaları bu bağlamda fayda sağlayabilir.
- Okul yöneticilerinin stratejik vizyona ilişkin algıları, okulların stratejik yönetilmediğini göstermektedir. Bu bağlamda performansın artması için okul yöneticilerinin stratejik vizyona gereken önemi vermeleri, okulu stratejik yönetmeleri ve iyi bir vizyoner lider olmaları için okul yöneticileri gerekli eğitimlerden geçirilmelidirler.
- Örgütsel zekâ boyutlarından karar verme, performansı etkileyen en önemli boyut olarak dikkat çekmektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin iyi bir karar mekanizması oluşturmaları, karar sürecini olumsuz etkileyen nedenleri iyi bilmeleri, katılımı artıran etkenleri dikkate almaları, sağlıklı kararların alınması için uygun ortamların hazırlanması noktasında tüm paydaşlarla ortak hareket edilmelidir. Bu noktada özendirici kurumsal etkinliklere yer verilmelidir.
- Okullarda bürokratik okul kültürü davranışlarının sergilendiğine dair bulguların, okul başarı ve performansını olumsuz yönde etkileyeceğinden dolayı bunu izole ederek, demokratik okul kültürünün yerleşmesi noktasında okul yöneticilerine yönetsel anlamda esneklik tanınmalıdır.
- Okul yöneticilerinin takım çalışması boyutuna ilişkin algıları, diğer boyutlardan daha düşük çıkması, okul yöneticilerimizin takım çalışmasının önemine inandıklarını, ancak

okullarında istenilen ölçüde takım çalışması organizasyonunu gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Okullarda takım çalışmasını özendirici etkinliklere ağırlık verilerek, kurumlarda takım ruhu ve dolayısıyla sinerji oluşturulmalıdır.

- Okullarda okul kültürü ve iklimi doğrultusunda, eleştiri kültürü üzerinde durulmalıdır.
- Okul yöneticileri, mevzuatın esnek, güncel, anlaşılabilir ve uygulanabilir olmadığını, sistemsel sorunların ve dağınıklığın olduğunu, yanlış planlamaların yapıldığını, bürokratik engellerle karşılaştığını, uygulamada çelişkilerin yaşandığını, tüm bunların performansı olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Bu noktada yapılacak eğitim politikalarında, okul yöneticilerinin mutlaka görüşleri alınmalıdır.
- Okul yöneticileri, okullardaki mevcut teknolojiyi sürekli iyileştirerek, teknoloji okuryazarlığına ve etkin kullanıma ilişkin farklı eğitim programları ve uygulamaları gerçekleştirmelidirler.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından örgütsel zekânın geliştirilmesine yönelik, okul yöneticileri ve yönetici adayları uzaktan ya da yüz yüze olarak hizmetiçi eğitime alınmalıdır.
- Örgütsel zekânın farklı bileşenleriyle, daha farklı değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılırken, farklı kurumlarda örgütsel zekânın boyutlarının da değişebileceği, farklı zekâ kuramlarından yola çıkılarak farklı bir örgütsel zekâ kavramına ulaşılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Örgütsel zekâ konusu, kavramsal ve kuramsal çerçevede, eğitim yönetimi alanında, ders olarak eğitim fakültelerinde ve eğitim bilimleri enstitülerinde okutulmalıdır.
- Benzer araştırma; farklı örneklemeler üzerinden tekrar yapılarak, sonuçların genellenebilirliği karşılaştırılabilir.

- Aynı araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'nın, merkez ve taşra teşkilatlarındaki yöneticileri üzerinde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, yönetici ve öğretmen yeterliliklerini belirlerken örgütsel zekâ özelliklerinden yararlanabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, performans yönetim sistemini geliştirirken, veri sağlama noktasında örgütsel zekânın eylemsel boyutlarından yararlanarak, okulların performans görünümünü ortaya koyabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yakın gelecekte uygulamaya geçilmesi öngörülen performans yönetim sistemi sayesinde, bakanlığa bağlı tüm okul ve birimlerin performans haritalarına göre belirlenen sorunlar, örgütsel zekâ unsurları ile çözülebilir.

Kaynakça

- Abramson, R. ve Halset, W. (1999). *İşletmelerde performans artırma planlaması (Yöneticiler ve Danışmanlar İçin Uygulama Kılavuzu)*. Ankara: Uluslararası Çalışma Örgütü.
- Açıkalın, A. (1981). *Türk milli eğitim örgütü* (Ders Notları). A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, Teksir No:7.
- Açıkalın, A. (1999), *İnsan kaynağının geliştirilmesi*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akal, Z. (1998). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi*. Ankara: Mert Yayınevi.
- Aktan, C. C. (1999). *2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri*. İstanbul: TÜGİAD Yayını.
- Aktan, C. C. (2006). *Organizasyonel değişim yönetimi ve değişim mühendisliği*. www.canaktan.org.tr, adresinden 12.01.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji T. Baş, ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Al, H. (2002). *Bilgi toplumu ve kamu yönetiminde paradigma değişimi*. Ankara: Bilim Adamı Yayınları.
- Albrecht, K. (2002). *Seven traits of the intelligent organization*, <http://karlalbrecht.com/downloads/OI-WhitePaper-Albrecht.pdf> adresinden 26.03.2016 tarihinde elde edilmiştir.
- Albrecht, K. (2003). *The power of minds at work: organizational intelligence in action*. American Management Association.
- Aldemir, C. ve Barbato, R. (1983). Yönetim biçimleri, örgüt yapısı ve başarımları. *Amme İdaresi Dergisi*, 16, 4.
- Aldemir C., Ataol, A. ve Budak, G. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi* (Dördüncü Basım). İzmir: Barış Yayıncılık.

- Alıç, M. (1991). Eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar. *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayın No:203.
- Alstynne, M. V. (1997). *The state of network organizational*. <http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP192/CCSWP192.html> adresinden 01.02.2016 tarihinde elde edildi.
- Altınay, A., Mercan, N., Aksanyar, Y., Sert S. (2012). İşletme körlüğü, silo sendromu ve çözüm önerisi olarak örgütsel zekâ. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 13-19.
- Altok, T. (2009). *Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin hizmet ve imalat işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Altun, S. (2007). *Örgütlerde performans değerlendirme ve polis meslek yüksek okullarında bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunbaş, A. (2008). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel zekâ düzeylerinin çok boyutlu analizi: İstanbul İli- Avrupa Yakası Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Armstrong, M. (1998). *Strategies for human resource management*, İnkade-haberler, Çev: Engin Turan, Yıl:1, sayı:6.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, S. (2002). *İlköğretim okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydıntan, B. (2009). *Örgüt zekâsı ve yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, 76, 77-99.

- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar, okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balay, R. (2004). Öğrenen örgütlerin dinamikleri. Kamile Demir ve Cevat Elma (Ed.), *Öğrenen örgütler*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Baş, İ. M. (1999). Şirket toplam performans yönetimi: Kimya sektöründe bir uygulama. 8. *Ulusal Kalite Kongresi*. 11-12 Kasım 1999. İstanbul.
- Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi* 5, 7-15.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Baştürk, S. (Ed.) (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for multiple intelligence classrooms*. USA: IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

- Beltekin, N., Şahin-Özdemir, B., Yılmaz, G., Akkalkan, H. ve Cemaloğlu. N. (2014). Sürekli gelişim için e-performans yönetim sistemi: Bir model önerisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 4 (Özel Sayı 1), 149-170. <http://ebad-jesr.com> adresinden 06.08.2015 tarihinde elde edildi.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 18(2), 191-223.
- Bilgen, N. (1990) *Örgüt iklimi*: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu. Ankara: TODAIE Yayını.
- Book, H. E. (2000). One big happy family: The emotionally intelligent organization. *Ivey Business Journal* 65(1): p:44.
- Braham, B. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (Çev. A. Tekcan). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Budak, G. (2008). *Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Budak, G. (2013). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bursalıoğlu. Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk O. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byars L. L. & Rue, L. W. (1997). *Human resource management* (Fifth Edition). Chicago: Irwin.
- Canman, D. (1995). *Çağdaş personel yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Castetter, W. (1992). *The personnal function in educational Aadministration* (Fifth Edition). New York: McMillan Publishing Co.

- Cook, S, Macaulay S. & Coldicott H. (2004). *Change management excellence: Using the four intelligences for succesful organizational change*. London: Kogan Page Business Books.
- Costello, S.J. (1994). *Effective performance management*. New York: McGraw-Hill.
- Choo, C.W. (2002). *Information management fort he intelligent organization: The art of scanning the environment*. New Jersey: Information Today Inc.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (p. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakar, U, (2002). *Duygusal zekânın dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, R. (2008). *Örgütsel zekânın geliştirilmesine ilişkin yapılan bir çalıştayın örgütsel zekâ düzeyinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Çam, S. (2002). *Öğrenen organizasyon ve rekabet üstünlüğü*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dağdeviren, M. (2005). *Performans değerlendirme sürecinin çok ölçütlü karar verme teknikleri ile bütünleşik modellenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, C. (2011). *Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan performans değerlendirme sistemleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir*

- araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, Z. (2004). *İlköğretim okulu yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesinde yeni bir model önerisi üzerine uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dengiz, G.M. (2000). *Takım çalışması teknikleri*, Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Döngel, A. (2006). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının web üzerinden iyileştirilmesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düzer, A. (2008). *Yükseköğretimde kurumsal öz değerlendirme aracı olarak örgütsel zekâ ölçeğinin kullanılması (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Ekici, Ö. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erçetin, Ş. (2001). *Örgütsel zekâ*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001) *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. (2004). *Örgütsel zekâ ve örgütsel aptallık*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. (2004). Okullarda örgütsel zekânın eylemsel boyutları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1-11.
- http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2sayi_1/1-11.pdf adresinden 10.11.2015 tarihinde elde edildi.

- Erçetin, Ş. ve Demirbulak, D. (2002). Organizational intelligence. *Educational Research Quarterly* 26 (1), 41-49.
- Eren, E. (2001). *Organizasyonel davranış ve yönetim psikolojisi* (Genişletilmiş 7. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi* (8. Baskı) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 2 (1), 65-86. [Online]: www.enadonline.com, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garvin. A. David (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71 (4), July-August, 78-91.
- Geylan, R. (1996). *Personel yönetimi*. Eskişehir: Birlik Ofset.
- Glynn, M.A. (1996). Innovative genius: A framework for relating individual and organizational intelligences to innovation. *Academy of Management Review*, 21 (4), 1081-1111.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goodson, I., & Walker, R. (2005). Putting life into educational research. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 108-121). London: Routledge Falmer.
- Göztür, E. (2000). *Performans yönetim sistemi ve amaçlara göre yönetim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Halal, William E. (2006). *Organizational intelligence: What is it, and how can managers use it?* <http://www.strategy-business.com/article/12644> adresinden 14.12.2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi* (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Horn. J.L., Cattell, R.B.(1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Horn. J.L. (1988). Thinking about human abilities. In J.R.Nesselroade & R.B. Cattell (Eds.). *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*, New York: Plenum Press
- Hoşcan Ensari, (2005). *21.yy. okulları için etkili bir stratejik yönetim aracı: Balanced scorecard*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (7.Baskıdan Çev.Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Jenkins, L. (1998). *Sınıflarda öğrenmenin iyileştirilmesi*, (Çev. Gönül Yenersoy) İstanbul: Rota Yayınları.
- Jung, Y. (2009). *An approach to organizational intelligence management: a framework for analyzing organizational intelligence within the construction process* (Degree of Doctor of Philosophy). Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Kalkan, V.D. (2004). *Örgütsel öğrenme çalışmalarında yeni açılımlar: Örgütsel zekâ ve bilgi üretimi*, 3.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Eskişehir.
- Kalkan, V.D. (2008), *Örgütsel zekânın yenilik yeteneğine ve firma performansına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Kalkan, V.D. (2006). Öncülleri ve sonuçlarıyla işletmelerde örgütsel öğrenme süreci. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* 8 (2), 86-104.
- Kane, M.J. (2003) . The intelligence brain in conflict. *Trends in Cognitive Science*, 7, 375-377.
- Karadağ, N.ve Özdemir, S. (2015). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*. http://www.iscsjournal.com/Makaleler/56230357_si4_24_387.pdf adresinden 28.03.2016 tarihinde elde edilmiştir.
- Karakaş, S. (2002). *Zekâ: Ülkemizdeki durum, işlevsel yapı ve unsurları*. Yaratıcı Eğitim ve Zekâ Sempozyumu, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama* (7.Baskı.). Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaynak, T.; Adal, Z.; Ataay, İ.; Uyargil, C.; Sadullah, Ö.; Acar, A. C.; Özçelik, O; Dündar, Tortop, N. ve Aykaç, B. ve Yayman, H. ve Özer, M. A. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleş, H. N. ve Kırıl Özkan, T. (2010). Liderlik, kültür ve performans arasındaki ilişkinin örgütsel zekâ modelinden hareketle incelenmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 65-70.

- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Larsen A.T. (1996). *Değişim sürecinin rotasını çizmek*. İnsan yönetimi. Rosen, R.H. (Ed). İstanbul: Mess Yayınları.
- Liang, T.Y. (2002). The inherent structure and dynamic of intelligent human systems. *Human Systems Management*, 21 (1), 9-19.
- Liebowitz, J. (2001). Knowledge management and its link to artificial intelligence. *Expert Systems With Applications*, 20 (1), 1-6.
- Lortie, D.C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Matheson, D. & Matheson, J. (1999). *Akıllı örgüt* (Çev. Meral Tüzel). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- MacGilchrist, B., Myers, K.& Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Paul Chapman Publishing.
- MEB. (2010). *XVIII. Millî eğitim şûrası kararları* (01-05 Kasım 2010). [http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf] adresinden 25.03.2016 tarihinde elde edilmiştir.
- MEB-EARGED. (2000). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB. (2006). *Okulda performans yönetimi modeli*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2005). “*Araştırma planlama ve koordinasyon kurulu başkanlığı 2006 yılı mali bütçesine ilişkin rapor*”, Ankara: Devlet Kitapları Müd. Basımevi.

- Montgomery, D.C., Peck, E.A. and Vining G.G. (2001). *Introduction to linear regression analysis*. 3rd Edition, New York, New York: John Wiley & Sons.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. Gündüz Bulut). İstanbul: Türkiye Metal Sanayiciler Sendikası.
- Mitu, N. E., Dracea, R. & Popa, A. (2007). *The quantification of the performances of public institutions—basics concepts*. Munich Personal RePEc Archive. http://mpra.ub.uni-muenchen.de/10712/1/MPRA_paper_10712.pdf. adresinden 06.08.2015 tarihinde elde edildi.
- Oğuz, E. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 227-258.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education* (2.nd. Edition). New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Özdemir, İ. (2007). *Performans değerlendirme yöntemleri, performans değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma ve model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın, A, (2002). *İnsan kaynakları yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Palmer, Margaret, J. (1993). *Performans değerlendirmeleri* (Çev. D. Şahiner). İstanbul: Rota Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti.
- Palmer, M. & Winters, K. T. (1993). *İnsan kaynakları*. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pinchot, G. & Pinchot, E. (2002). Higher intelligence. *Executive Excellence*, 19 (4), 6-7.
- Prokopenko, J. (1992). *Verimlilik yönetimi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları:476.
- Recepoğlu, E. ve Kılınc, A.Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 1817-1845.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Selçuk, Z., Kayalı, H. ve Okut, L. (2003). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senge, P.M. (2011). *Beşinci disiplin* (15. Baskı), (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sertgöz, S. (2006). *Performans değerlendirme motivasyonu nasıl etkiler?*
http://ishukuku.blogcu.com/performans-degerlendirmemotivasyonu-nasil-etkiler_281461.html adresinden 01.08.2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Simic, I. (2005). Organizational learning as a component of organizational intelligence. *Information and Marketing Aspects of the Economically Development of the Balkan Countries*, 189-196.
- Sternberg, R.J.& Grigorenko, E.L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice*, 43 (4), 274-279.
- Sternberg, R.J. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Bussiness Venturing*, 19, 189-201.

- Şahin, F. ve Gürbüz, S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: Çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. "*İş, Güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14, (2), 123-140.
- Şimşek, M. (2004). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2007). *Stratejik ve uluslararası boyutları ile insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Şimşek, M. ve Nursoy, M. (2002). *Toplam kalite yönetiminde performans ölçme*. İstanbul: Hayat Yayınları .
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Tanrikulu, F.Z. (2014). *Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâyâ ilişkin algı düzeyleri, Çanakkale ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tat, M. ve Gürel, E. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 336-356.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Takav Matbaası.
- Titrek, O. (2004). Öğrenen örgütlerde duygusal zekâyı geliştirme. Kamile Demir ve Cevat Elma (Ed.), *Öğrenen örgütler*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Toktamışoğlu, M.(2001). *Kot pantolonlu yönetici*. Ankara: MediaCat Yayınları.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Uçar, Y. (2005). *Performans değerlendirme ve eğitim kurumlarında bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uyanıktürk, B.B. (2009). *İlköğretim okullarında performans değerlendirme sisteminin uygulanabilirliği: öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No: 262.
- Wechsler, D. (1958). *Measurement and appraisal of adult intelligence* (4. Baskı). Baltimore: Williams & Wilkens.
- Wilensky, Harold L. (1967). *Organizational intelligence: knowledge and policy in government and industry*. New York: Basic Books.
- Yavuz, K. E. (2003). *Eğitim ve öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yener, H. (2007). *Personel performansına etki eden faktörlerin yapısal eşitlik modeli (yem) ile incelenmesi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen örgüt (okul) algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zekâ: teori ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Yörük, S. (2006). *İlköğretim okullarının örgütsel zekâ özelliklerini yansıtma düzeyleri, Elâziğ ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâziğ.

Yumuşak, S. ve Yıldız, H. (2011). Eğitim örgütleri öğrenen organizasyon özellikleri göstermekte midir? Kamu ve özel ilköğretim okullarının Balıkesir ili örneğinde karşılaştırmalı bir analizi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 159-177.

Ekler

Ek A: Ölçek Formları ve İzinler

ÖLÇEKLER

“İLKÖĞRETİM OKULLARININ (OKUL YÖNETİCİLERİNİN) ÖRGÜTSEL ZEKÂ ÖZELLİKLERİNİ YANSITMA DÜZEYLERİ” ÖLÇEĞİ ve “İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİLERİNİN PERFORMANS DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ OLARAK ALGILARI” ÖLÇEĞİ

Sayın meslektaşım;

Örgütlerde en önemli kaynak insan kaynağıdır. Bu kaynak zeki bir kaynaktır. Okullarda çalışan bireylerin bir zekâsı olduğu gibi örgütlerin de bir hafızası vardır. Son yıllarda üzerinde çalışılan konulardan birisi de zeki organizasyonlardır. Bilginin rekabet aracı olarak kullanıldığı günümüz dünyasında okullar da bu bilgiyi etkili kullanmak zorundadır. Aşağıdaki Örgütsel Zekâ ile ilgili Yörük, (2006) ve performans değerlendirme ile ilgili Uyanıktürk, (2009) tarafından geliştirilen ölçeklerle ilgili gerekli izinler alınmıştır. Ölçek maddelerine vereceğinizi umduğumuz yanıtlar, okullarımızın gelişmesine ciddi katkı sağlayacaktır. Araştırmanın arzu edilen sonuçlara ulaşması, sizlerin ölçekleri tam ve doğru olarak doldurmanıza bağlı olduğunu lütfen unutmayınız. İlginize ve katkınıza teşekkür eder saygılar sunarım.

İbrahim İZCİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Doktora Öğrencisi

ÖLÇEK-1 Yörük, (2006)

Bölüm I

Yanıtlarınızı değerlendirirken, karşılaştırma yapabilmek için, gerekli bazı bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıda belirtilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : A) Kadın B) Erkek
2. Medeni durumunuz : A) Evli B) Bekar
3. Yaşınız : A) 21-30 B) 31-40 C) 41-50 D) 51-60 E) 61 ve üzeri
4. Unvanınız : A) Müdür B) Müdür Başyardımcısı C)Müdür Yardımcısı
5. Çalıştığınız kurum : A) Anaokulu B) İlkokul C)Ortaokul D)Ortaöğretim
6. Yöneticilikteki hizmet yılınız:
A) 1-5 yıl B) 6-11 yıl C) 12-17yıl D) 18-23 yıl E) 24 yıl ve üzeri
7. En son mezun olduğunuz eğitim düzeyiniz;
A) Eğitim Enstitüsü B) Ön Lisans C) Lisans D) Yüksek Lisans E) Doktora
8. Mezun olduğunuz bölüm (branşınız) ;
() Sınıf Öğretmenliği, () Türkçe, () Matematik, () Sosyal Bilgiler, () İlahiyat, () Din K. Ve Ahlak Bilg.
() Coğrafya, () Tarih, () Bilgisayar, () Beden Eğitimi () Felsefe, () Diğer (Belirtiniz)
.....
- 9) Katıldığınız hizmetiçi eğitim sayısı kaçtır?
A) 1-3 B) 4-6 C) 7-10 D)11 ve üzeri
- 10) Yönetici olarak kaç kez teftiş geçirdiniz?
A)0-3 B) 4-6 C) 7-10 D)11 ve üzeri

Bölüm II

Bu bölümde örgütsel zekâ özelliklerine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu bölümdeki görüşlere **Her zaman, Sık sık, Ara sıra, Nadiren, Hiçbir zaman** seçeneklerinden size uygun olanı **işaretleme** yaparak belirtiniz.

SORU NO	SORULAR	HER ZAMAN	SIK SIK	ARA SIRA	NADİREN	HIÇBİR ZAMAN
1	<u>(DEĞİŞİM BOYUTU 1-11. Maddeler)</u> Okulda değişimin gerekliliği yeterince anlaşılmıştır.					
2	Okulda değişim sürecinde öğretmenler etkin rol oynamaz .					
3	Okulda değişim konusunda personelin motivasyonu sağlanır.					
4	Örgütümüzde değişime karşı belirgin bir direnç söz konusudur .					
5	Değişimden azami yarar elde etmek için stratejik planlar yapılır.					
6	Değişimin örgüt üzerindeki olası etkileri tüm örgüt üyelerinin katılımıyla enine boyuna tartışılır.					
7	Okul yöneticisi değişim sürecinde etkili liderlik sergiler.					
8	Okulda neyin nasıl değişeceği hakkında kimsenin bilgisi yoktur .					
9	Örgütte değişimlere karşı kişilerin çabuk uyum sağlama yeteneği gelişmiştir.					
10	Aileler okul geliştirme etkinliklerine bir ortak olarak yer alır.					
11	Değişim süreci çevreyle bütünleşerek yürütülür.					
12	<u>(STRATEJİK VİZYON BOYUTU: 12-17. Maddeler)</u> Okulumuz kendi geleceğiyle ilgili insan kaynaklarını geliştirme konusunda planlar yapar.					
13	Okulda, okulun geleceğiyle ilgili stratejiler üzerinde tartışmalar yapılmaz .					
14	Okulumuzun vizyonu okul çalışanlarına güç ve enerji vermektedir.					
15	Okulumuzun geleceğe yönelik bir vizyonu yoktur .					
16	Okul vizyonunun gerçekleştirilmesine yönelik okul mensupları arasında sık sık fikir alışverişinde bulunulur.					
17	Okul vizyonunun gerçekleştirilmesine yönelik olarak okul mensupları, birtakım görevleri iş birliği içinde gerçekleştirir.					
18	<u>(DUYGUSAL ZEKÂ BOYUTU: 18-23. Maddeler)</u> Çalışanlar okula bağlılıklarından gurur duyar ve bunu ifade ederler.					
19	Çalışanlar örgütün başarısı ve hedeflerine ulaşması için olağanüstü güç harcarlar.					
20	Okulumuzda yaşanan üzüntü ve sevinç verici durumlar herkes tarafından paylaşılır.					
21	Okulda herkes kendinin değerli olduğunun farkındadır.					
22	Okulda çalışanlar olaylara başkalarının gözüyle bakmazlar .					
23	Okulda çalışanlar arasındaki anlaşmazlıklar kişiler arası husumet yaratır .					
24	<u>(OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTU: 24-31. Maddeler)</u> Okulda bürokratik kurallar ön planda tutulmaktadır.					
25	Okulumuzda yaratıcılığa imkan veren okul kültürü mevcuttur.					
26	Okulda yeni bir zihniyet değişimi oluşturmak mümkün değildir .					
27	Okulumuzda iyi uygulamalar desteklenmektedir.					
28	Okulda paylaşılan güçlü değerler vardır.					

29	Okulumuzda etkili bir öğrenme kültürü yoktur.					
30	Okulumuzda ortak aklın kullanılması konusunda yaygın bir anlayış hakimdir.					
31	Okulumuzda insanların davranışları korkudan çok saygı ve sevgi temeline dayanır.					
32	<u>(KARAR VERME BOYUTU: 32-40. Maddeler)</u> Okulda karar verilirken birçok seçenek göz önünde bulundurulur.					
33	Okulda karar verme sürecinde kararı etkileyen bütün etkenler dikkate alınır.					
34	Okulda insanların farklı düşünceleri saygıyla karşılanır.					
35	Okulda karar verilirken en iyi uygulamalardan yararlanır.					
36	Okulda verilen kararların sonuçları değerlendirilmez.					
37	Verilen kararlarda velilerin görüşlerine de başvurulur.					
38	Karar verme sürecinde öğrenci temsilcilerinin de yer almasına çalışılır.					
39	Okul yönetimi tarafından verilen kararlarda diğer okul mensuplarının katılımı istenmez.					
40	Okulumuzda kararlar verilirken daima gelecekteki belirsizlikler de göz önünde tutulur.					
41	<u>(SÜREKLİ ÖĞRENME BOYUTU: 41-48. Maddeler)</u> Okulumuzda herkes birbirlerinin deneyiminden yararlanır.					
42	Okulumuzda çalışanlar yapılan hatalardan ders alır.					
43	Okulumuzda bulunan bireylerin sürekli öğrenmesi paylaşılan amaçtır.					
44	Okulumuzda çalışanlar eleştirileri hoş karşılamaz.					
45	Okulumuzda çalışanlar kapasitelerini sürekli geliştirir.					
46	Okulumuzda teknolojiden etkin şekilde yararlanılmaz.					
47	Öğrenmede paylaşım ve iş birliğine dayanan bir yaklaşım sergilenir.					
48	Olumsuz eleştiriler gelişme için bir araç olarak kullanılır.					
49	<u>(TAKIM ÇALIŞMASI BOYUTU: 49-52. Maddeler)</u> Okulumuzda gerçekleştirilen takım çalışmaları kişiler arası iletişimi artırır.					
50	Okulumuzda takım çalışması ile işler daha kolay halledilir.					
51	Okulumuzda oluşturulan takım çalışmalarında anlaşmazlıklar yaşanır.					
52	Okulumuzda takım halinde çalışma uygulamalarına yer verilmez.					
53	<u>(BİLGİ YÖNETİMİ BOYUTU: 53-63. Maddeler)</u> Okulumuzda üretilen yeni bilgiler karar verme sürecinde kullanılır.					
54	Okulda bilgiye hızlı ulaşmada internet yoğun olarak kullanılır.					
55	Okulda insanlar sahip oldukları bilgileri meslektaşlarıyla paylaşmaktan kaçınırlar.					
56	Okulumuza ulaşan bilgiler hayata geçirilir.					
57	Okulumuzda sorunları en etkili çözecek bilgiler aranır.					
58	Okulda bilgiye ulaşım kanalları kısıtlanmıştır.					
59	Okulumuza değişik kaynaklardan sürekli bilgi gelir.					
60	Okulda en yararlı bilginin kullanılmasına çalışılır.					
61	Okulumuzda deneyimli öğretmenler yol göstericidir.					
62	Gerekli olan bilgilere nasıl ulaşılacağını herkes bilmez.					
63	Ulaşılan bilgiler yeni bilgi üretmek için araç olarak kullanılır.					

SORU NO	<p style="text-align: center;">ÖLÇEK-2 <i>Uyanıktürk, (2009)</i> “İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİLERİNİN PERFORMANS DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ OLARAK ALGILARI” ÖLÇEĞİ</p> <p style="text-align: center;">SORULAR</p>	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAM KATILYORUM
1	<p>(ALAN BİLGİSİNİ EĞİTİM ÖĞRETİME YANSITMA)</p> <p>Türk eğitim sistemi ile ilgili mevzuat ve politikaları bilirim ve uygulamırım.</p>					
2	Görevlerime ilişkin mevzuatı bilir, uygulamalarıma yansıtırım.					
3	Okulumun sorunlarını bilir, zamanında çözümlerim.					
4	Öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin sonuçlardan yararlanırım.					
5	Kurumun amaçları doğrultusunda odaklanmasını sağlarım.					
6	<p>(KAYNAK KULLANIMI)</p> <p>Kurumun kaynaklarının verimli kullanılmasını sağlarım.</p>					
7	Kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinde, eşgüdümü sağlarım.					
8	Gerektiğinde yetki alanım içinde inisiyatif kullanarak sorumluluk alırım.					
9	Okulda düzen ve disiplini sağlarım.					
10	Okulda ekip çalışmasını destekler ve özendiririm.					
11	<p>(İLETİŞİM KOORDİNASYON)</p> <p>Öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine duyarlılık gösteririm.</p>					
12	Çalışanlara, bireysel ve mesleki gelişmelerini destekleyici rehberlikte bulunurum.					
13	Personelin verimli çalışmasını sağlamaya uygun, olumlu bir örgüt iklimi yaratırım.					
14	Öğrenciler, benim performansımı değerlendirebilir.					
15	Kararların uygulanmasında, öğrenci, öğretmen ve velilerle iş birliği yaparım.					
16	Öğretmenler, benim performansımı değerlendirebilir.					
17	Veliler, benim performansımı değerlendirebilir.					
18	<p>(PLANLAMA VE UYGULAMA ALANLARI)</p> <p>Adalet ilkelerini temel çalışma anlayışı olarak benimserim.</p>					
19	Kılık kıyafetime özen göstererek çevreme örnek olurum.					
20	Türkçe'yi açık ve anlaşılır biçimde kullanırım.					
21	Eğitimin nitelik yönünden geliştirilmesi için, toplumu izleyip değerlendiririm.					
22	Okulun içinde ve çevresinde gerekli güvenlik önlemleri alınmaktadır.					
23	Okulumuzda dersler, öğretmenlere dengeli şekilde dağıtılmaktadır.					
24	Öğrenciler sınıf ve şubelere dengeli şekilde dağıtılmaktadır.					
25	Yönetimin koyduğu kurallar okulun şartlarına göre uygulanabilir niteliktedir.					
26	Eğitim-öğretim çalışmaları TKY ilkeleri doğrultusunda yönetilmektedir.					
27	Okul düzeyimde öğrencilerin ödüllendirilmesinde adil davranılmaktadır.					
28	Okulda yeterli sayı ve nitelikte mevzuat ve kaynaklar bulundurulmaktadır.					
29	Tebliğler dergisi okunup incelenmektedir.					
30	Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yönetimine yaptığı her türlü başvurunun gereği zamanında yerine getirilmektedir.					



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75879793/355.02/2483963
Konu: Anket Çalışması

05/03/2015

VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğünün 16/02/2015 gün ve 1728 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi İbrahim İZCİ' nin " Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Örgütsel Zeka İle Performansları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışması yapmak isteği hususundaki ilgi yazı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçenin belirtilen alanda tez çalışmak üzere ilimizdeki okul yöneticilerine anket uygulaması yapması, Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/03/2015

Ahmet TÜRKÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

"Güvenli Elektronik İmza"

Aslı ile Aynıdır.
e.Ş.Ş.0.320.15.."

Ercan ŞENER
V.H.K.İ.

E K İ : Yazı (1 Sayfa)

ÖLÇEK İZNİ-1

Gelen Kutusu x



İbrahim

İZCİ <ibrahimizci2425@gmail.com>

5 Ocak 2015

Alıcı: banubilge17@gmail.com

Merhaba Banu Bilge Hocam;
 Nasılsınız umarım iyisinizdir. Ben Erzincan'dan İbrahim İZCİ,
 Çanakkale Onsekiz Mart Ünv. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Tez Aşaması Öğrencisiyim.
 Aynı zamanda Meb'de sınıf öğretmeniyim. "İlköğretim Okullarında Performans Değerlendirme Sisteminin Uygulanabilirliği: Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" adlı Yüksek Lisans tezinizde hazırlayıp kullanmış olduğunuz "İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme İle İlgili Olarak Algıları " ölçeğini izniniz olursa eğitim yöneticileri üzerinde ben de kullanabilir miyim? Yardımcı olursanız çok sevinirim şimdiden teşekkürler...

İbrahim İZCİ
 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Yönetimi ve Denetimi
 Doktora Öğrencisi



Banu Bilge Çelik UYANIKTÜRK

Alıcı: bana

**Merhaba İbrahim Bey referans göstererek kullanabilirsiniz.
 İyi günler, iyi çalışmalar dilerim.**

5 Ocak 2015 10:46 tarihinde İbrahim İZCİ <ibrahimizci2425@gmail.com> yazdı:

ÖLÇEK İZİNİ-2

İbrahim
İZCİ <ibrahimizci2425@gmail.com> 30. 11. 2014

Alıcı: syoruk

Merhaba Sinan Hocam; Nasılsınız umarım iyisinizdir. e-mail adresinizi Afyon Kocatepe Üniv'den aldım. Ben Erzincan'dan İbrahim İZCİ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Tez Aşaması Öğrencisiyim. Aynı zamanda Meb'de sınıf öğretmeniyim. Doktora tezinizde hazırlayıp kullanmış olduğunuz Örgütsel Zekâ Ölçeğini izniniz olursa bire-bir olmasa da üzerinde biraz uyarlama çalışması yaparak ben de kullanabilir miyim? Yardımcı olursanız çok sevinirim şimdiden teşekkürler...

Sinan YÖRÜK <syoruk@aku.edu.tr> 1.12.2014

Alıcı: bana

İbrahim bey;

bilimsel çalışmalar insanlığın malıdır. kaynak kullanmak şartıyla tabi ki kullanabilirsiniz başarılar diliyorum.

sinan yörük

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "İbrahim İZCİ" <ibrahimizci2425@gmail.com>

Kime: syoruk@aku.edu.tr

Gönderilenler: 30 Kasım Pazar 2014 21:42:58

Konu: TEZ ÖLÇEK İZİNİ

Örgütsel Zekâya İlişkin Yetenekler ve Eylemsel Boyutları

İbrahim İZCİ <ibrahimizci2425@gmail.com>

24.11.2015

Alıcı: Prof

Merhaba Hocam;

"Örgütsel Zeka ve Örgütsel Aptallık" kitabınızda yer verdiğiniz Örgütsel Zekaya İlişkin Yetenekler ve Eylemsel Boyutları Tablosunu uygun görürseniz doktora tezimde kullanmak istiyorum. Kullanma izni noktasında yardımcı olursanız sevinirim, şimdiden teşekkürler...

Saygılarımla



Prof Dr Ş. Şule Erçetin <sefikasule@gmail.com>

25.11.2015

Alıcı: bana

Değerli İzci,

Umarım çok iyisinizdir.

"Örgütsel Zeka ve Örgütsel Aptallık" kitabımda yer verdiğim "Örgütsel Zekaya İlişkin Yetenekler ve Eylemsel Boyutları tablosunu atıfta bulunarak ki zaten bunu yapacağınıza eminim kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Ayrıca bu linkteki bölümden de yararlanabilirsiniz.

<http://www.igi-global.com/chapter/edge-chaos-organizational-intelligence-health/70889>

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum

Sağlıkla kalın

Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin

Ek B: Yönetici Görüşme Formları**Yönetici Kişisel Bilgiler Formu**

YÖNETİCİNİN;	
Adı-Soyadı	
Cinsiyeti	
Mezun Olduğu Okulun	
Adı : (Lisans ve Lisansüstü)	Lisans :..... Lisansüstü :.....
Yönetici Hizmet Süresi	

Yönetici Görüşme Bilgilendirme Formu

Bu bilgilendirme formunun hazırlanma amacı doktora tez çalışması kapsamında sizi gerçekleştirilecek araştırma hakkında bilgilendirmek ve buna bağlı olarak sizden yazılı izin almaktır. Öncelikle yapacağım araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için size teşekkür ederim.

Bu çalışma, “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ile Performans Değerlendirme Algıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezi kapsamında planlanmıştır. Bu konuda sizinle görüşme yapılacaktır. Görüşmelerde dijital ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Araştırma esnasında kayıtları dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır. Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Sizin gerçek isminiz, araştırma raporunda belirtilmeyecek, bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. Ancak, dijital ses kayıt cihazından isminizi silmek olanaksızdır. Bu araştırmada elde edilecek bilgileri benden başka, tez danışmanım ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılacak, alan uzmanları ve tez bitirme sınavına katılabilecek öğretim üyeleri isterlerse görecektir. Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim. Araştırma sürecine ilişkin sormak istediğiniz sorularınızı her zaman yanıtlamaya hazırım. Saygılarımla...

Yönetici Görüşme Yazılı İzin Formu

Yönetici görüşme bilgilendirme yazısını okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, aşağıdaki imzama kabul ettiğimi bildiririm./..../.....

Adı-Soyadı ve İmza:.....

Yönetici Görüşme Soruları

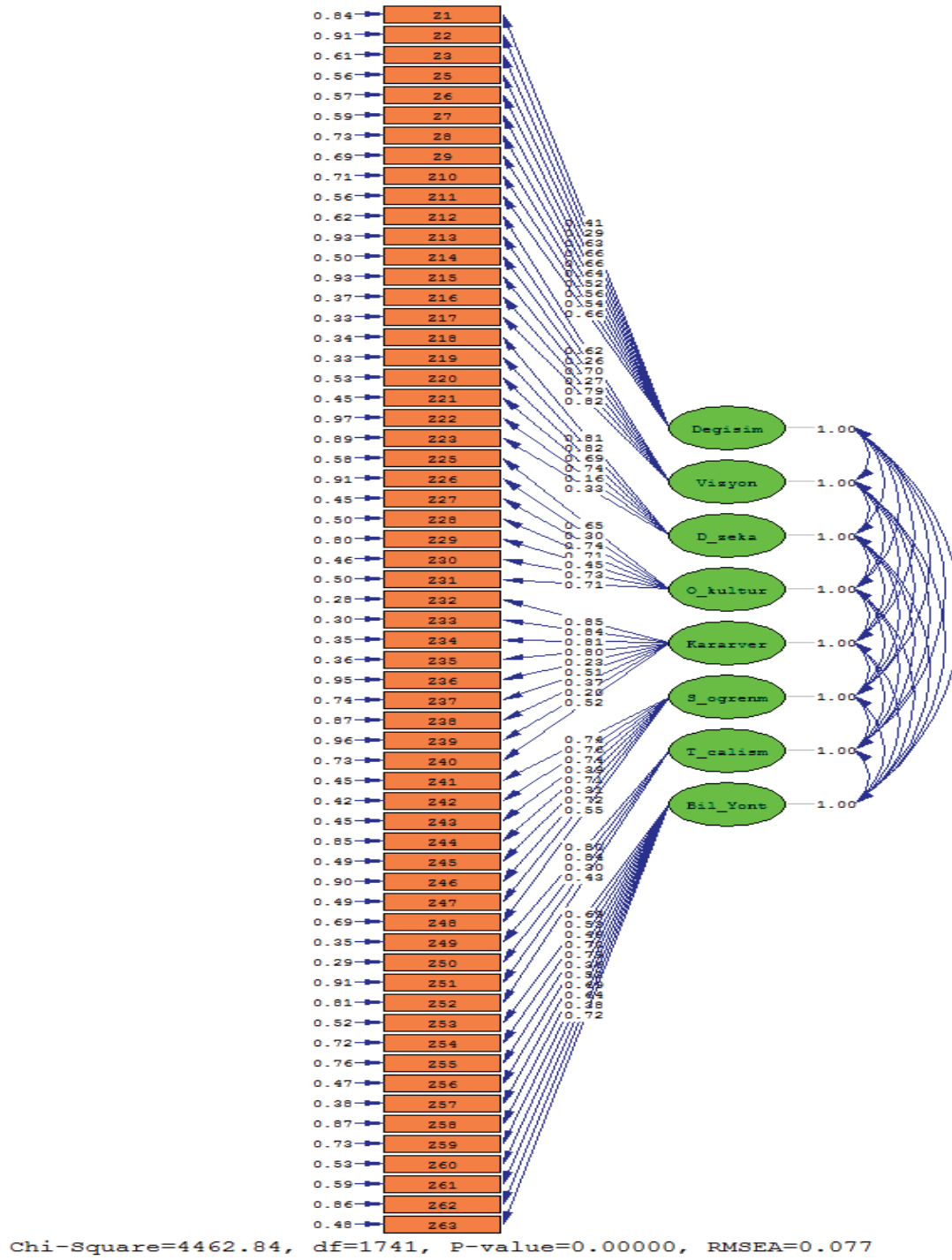
..... görüşme yapmak üzere
 bulunmaktayım. Sayın sizinle “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zekâ ve Performans Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri” konusunda görüşme yapmak istiyorum. Daha önce görüşme bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmenin dijital ses kaydını onaylıyor musunuz? Teşekkür ederim. Hazırsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

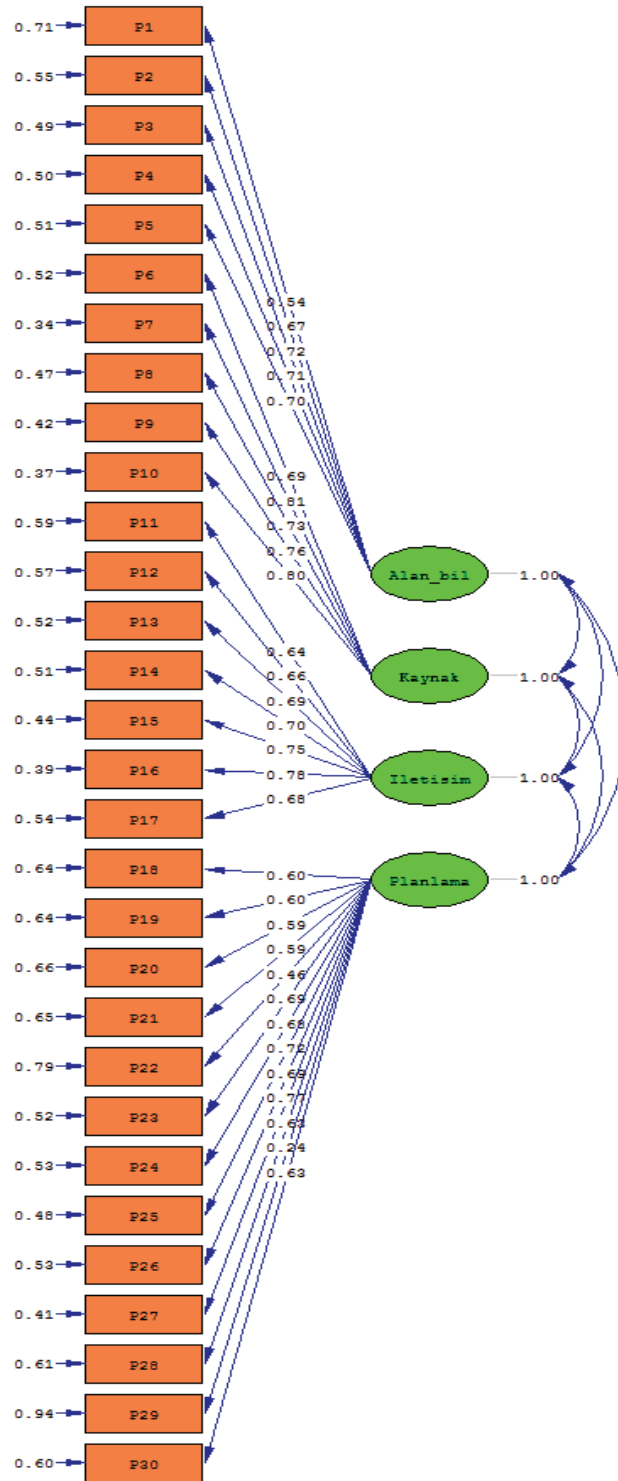
1. Okulunuzun geleceğe ait vizyonu hakkında neler söylersiniz?
2. Okulda değişim konusunda personelin motivasyonunu nasıl sağlarsınız?
3. Türk eğitim sisteminde uygulanan mevzuatları bireysel olarak uygulamada ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
4. Kurum içindeki almış olduğunuz kararları bireysel mi yoksa katılımcı bir yönetim anlayışıyla mı alırsınız?
 - A) Paydaşların karar sürecine katılmalarını nasıl sağlarsınız?
 - B) Karar verme sürecinde kararı etkileyen hangi etkenler dikkate alınır?
 - C) Alınan kararların, uygulama sonrası sonuçları nasıl değerlendirilir?

5. Kurum içerisinde paydaşlar tarafından eleştiriye açık mısınız?
 - A) Kurumunuzda eleştiri sürecini nasıl yönetiyorsunuz?
 - B) Eleştiri kültürünün, nitelikli eğitim, okulun işleyişi ve çalışan performansı açısından önemini açıklar mısınız?
6. Okuldaki işlerin planlanmasında yürütülmesinde ve sonlandırılmasında katılımcılığa ne derece önem verirsiniz? Örneklerle açıklar mısınız?
7. Kurum içerisinde çalışanların özel günleri ile ilgili (doğum, ölüm evlilik nişanlılık yaş günü vb. gibi) yapılan programlara katılımın sağlanması için bir yönetici olarak ne tür çabalar gösterirsiniz? Örneklerle açıklar mısınız?
8. Okulunuz çalışanları arasında başarılı ve gayetli olan kişilerin çabaları diğer çalışanlar tarafından örnek alınması konusunda bireyler yeterince hazırlanmış mıdır?
 - A) Kurumunuzda örnek almasını istediğiniz bireylerin, örnek alınacak kişilere bakış açısı nasıldır? Açıklar mısınız?
 - B) Yüksek performans gösteren çalışanlarınızı nasıl onure ediyorsunuz? Açıklar mısınız?
9. Kurum içerisindeki bireylerin, teknoloji kullanımı konusunda ne tür çabalarınız vardır?

Ek C: Ölçek Maddelerine İlişkin Yol (Path) Grafikleri



Şekil 29. İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri Ölçeğine İlişkin Yol (Path) Şeması



Chi-Square=920.31, df=399, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil 30. İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Performans Değerlendirme İle İlgili Olarak Algıları Ölçeğine İlişkin Yol (Path) Şeması