

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİNE
İLİŞKİN SOSYAL YETERLİLİK ALGI DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eyüp ÖZDEMİR

KOCAELİ 2019

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİNE
İLİŞKİN SOSYAL YETERLİLİK ALGI DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eyüp ÖZDEMİR

Prof. Dr. Soner POLAT

KOCAELİ 2019

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİNE
İLİŞKİN SOSYAL YETERLİLİK ALGI DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Eyüp ÖZDEMİR
Tezin kabul edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar No..26.06.2019/18

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Sener POLAT

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Aynur KOLBURAN GÖĞER

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Celal Teyyar MÖRÜLÜ



ÖNSÖZ

Eğitim örgütleri, toplumun her kesiminin ihtiyaç duyduğu eğitim faaliyetlerini yerine getirmek amacıyla oluşturulmuş örgütlerdir. Bu örgütler toplumdan girdi alıp ve yine topluma çıktı sağlayan açık sistemlerdir. Toplumla sürekli ilişki içerisine giren eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesi çok önemlidir. Bu amaçların başarıya ulaşabilmesinde en önemli unsur öğretmendir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmesi için uygun eğitim ortamının ve okul ikliminin oluşturulması gerekmektedir. Bu ortamı oluşturacak olan kişi de okulun lideri konumundaki okul müdürleridir. Bu nedenle okul müdürlerinin kendilerini birçok yönden yeterli hale getirmesi gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerle ve diğer paydaşlarla sürekli etkileşim halinde olan okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarını (olumlu sosyal/ iletişim becerileri, duygusal düzenleme becerileri, akademik becerileri) ele almaya çalıştım. Bu çalışma sürecinde birçok kişinin desteğini gördüm.

Öncelikle, yüksek lisans programına ilk başladığım günden beri bize yeni ufuklar açan, samimiyetiyle her zaman yanımızda olan özellikle tez çalışmam süresi boyunca bilgisini, vaktini ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Soner POLAT'a; araştırma verilerimin analizinde bana katkı sağlayan ve beni yönlendiren Dr. Öğr. Üyesi FATİH KEZER'e; yüksek lisans ders dönemim sürecinde mesleki ve bilimsel anlamda bana katkı sağlayan diğer bölüm hocalarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca beni her anlamda sabırla destekleyen anneme teşekkür ediyorum ve ellerinden öpüyorum. Fedakarlığı, ilgisi ve desteğiyle her an yanımda olan eşim Merve ÖZDEMİR'e ayrıca teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. PROBLEM DURUMU	5
1.1. PROBLEM DURUMU	5
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	9
1.2.1 Problem Cümlesi	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	10
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	12
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	12
1.6. TANIMLAR	12
İKİNCİ BÖLÜM	13
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI	13
2.1.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri.....	16
2.1.1.1. Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik	16
2.1.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi.....	17
2.1.1.3. Öngörü Kapasitesi	17
2.1.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi	17
2.1.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi.....	18
2.1.1.6. Öz Yansıtma Kapasitesi	18
2.1.1.7. Öz-Yeterlik	18
2.1.1.8. Öz-Yeterlik ve Sonuç Beklentisi.....	19
2.2. SOSYAL ZEKÂ	20
2.3. YETERLİLİK KAVRAMI	26
2.3.1. Mesleki Yeterlilik	27
2.3.2. Yeterlilik Türleri.....	31
2.3.2.1. Ana dilde İletişim.....	31

2.3.2.2. Yabancı Dillerde İletişim.....	32
2.3.2.3. Matematiksel Yeterlilik ve Bilim/Teknolojideki Temel Yeterlilikler	32
2.3.2.4. Dijital Yeterlilikler	32
2.3.2.5. Öğrenmeyi Öğrenmek	33
2.3.2.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilikler.....	33
2.3.2.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	33
2.3.2.8. Kültür Bilinci ve İfadesi	34
2.4. SOSYAL YETERLİLİK.....	34
2.4.1. Sosyo-Duygusal Yeterlilik Modeli.....	40
2.4.1.1. Kişisel Yeterlilikler	44
2.4.1.2. Sosyal Yeterlilikler.....	44
2.4.2. Sosyal Yeterliliğin Boyutları.....	45
2.4.2.1. Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri.....	45
2.4.2.2. Duygusal Düzenleme Becerileri	48
2.4.2.3. Akademik Beceriler.....	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	61
3. YÖNTEM.....	61
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	61
3.2. EVREN-ÖRNEKLEM.....	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	63
3.3.1. Sosyal Yeterlilik Ölçeği (SYÖ).....	64
3.3.1.1. SYÖ'ye Ait Geçerlilik Bulguları	66
3.3.1.2. SYÖ'ye Ait Güvenirlilik Bulguları	68
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	69
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	70
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	72
4. BULGULAR.....	72
4.1. ARAŞTIRMANIN 1. ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	72
4.2. ARAŞTIRMANIN 2. ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	73
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	79
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	96
Ek 1. Araştırma Verilerine ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Sonuçları	96
Ek 2. Araştırma İzni.....	97

Ek 3. Ölçek Kullanım İzni.....	98
Ek 4. Kullanılan Ölçekler.....	99
ÖZGEÇMİŞ	100



ÖZET

Sosyal yeterliliğe bağlı iletişim becerileri, duygusal dzenleme becerileri ve akademik beceriler örgüt ve örgütsel yönetim anlayışında giderek artan bir literatür oluşturmaya başlamıştır. Sosyal yeterliliğe ilişkin bu beceriler örgütün amaçlarının başarıya ulaşması açısından önemlidir. Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik algılarını belirlemek ve okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik ve alt boyutları algı düzeylerini belirli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın evrenini Sakarya ili, Akyazı ve Karapürçek ilçelerine bağlı resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Akyazı ilçesine bağlı 31 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 379 öğretmen, Karapürçek ilçesine bağlı 6 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 74 öğretmen bulunmaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin hepsine ulaşılabilceğinden örneklem seçimine gidilmemiş ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri “Sosyal Yeterlilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U-testi, ANOVA ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyal yeterliliğın alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde olumlu sosyal/iletişim becerilerinin çok yüksek, duygusal dzenleme ve akademik becerilerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ek olarak ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet (duygusal dzenleme becerileri alt boyutu hariç), yaş, kıdem, son okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik ve alt boyutları algı düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul müdürü, öğretmen, sosyal yeterlilik, sosyal yeterlilik ölçeği

ABSTRACT

Communication skills, emotional regulation skills and academic skills related to social competence have started to generate an increasing literature in the understanding of organization and organizational management. These skills concerning social competence are important to achieve the objectives of the organization. This research aims to determine the perception of social competence of school principals according to the teachers and to examine the perception levels of social competence and sub-scales of it belonging to school principals in terms of certain variables. The scope of this research -which is figured in the descriptive survey model- consists of the secondary school teachers who are officially working at secondary schools in Sakarya province and the Akyazı and Karapürçek districts. There were 31 secondary schools and 379 teachers working in these schools in Akyazı district and 6 secondary schools and 74 teachers in Karapürçek district in the academic year of 2016-2017 in which this research was conducted. Since all the teachers were reachable, no sample selection was made and the whole scope was tried to be reached. Research data were collected with "Social Competence Scale". Arithmetic mean, standart deviation, Mann Whitney U-test, ANOVA and Kruskal Wallis H-test were used to analyse the data.

According to the research results, secondary school teachers have a high social competence perception about school principals. Besides, when teachers' perception of sub-scales relating to the social competence is examined it has been found out that prosocial/communication skills are very high, emotional regulation and academic skills are high. In addition, it has been observed that secondary school teachers' perception of social competence and sub-scales relating to the school principals in terms of gender (except emotional regulation skills sub- scales), age, seniority, working time in the last school and branch is not differentiated significantly.

Key words: School principal, teacher, social competence, social competence scale

KISALTMALAR

bkz. : Bakınız

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

SYÖ : Sosyal Yeterlilik Ölçeği



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bandura'nın Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik Kavramsal Modeli	14
Şekil 2. Zekâ Modelinin Yapısı.....	21
Şekil 3. Sosyal Zekânın Yapısal Performans Modeli	24
Şekil 4. Anahtar Yeterlilikler (Yaşam Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlilikler)	31
Şekil 5. Sosyo-Duygusal Yeterlilik Modeli	44
Şekil 6. Duygusal Düzenleme Süreç Modeli	51
Şekil 7. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	67



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Son Okuldaki Çalışma Süreleri ve Branşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	63
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları için Alpha Kat Sayıları.....	65
Tablo 3. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarına Yönelik Güvenirlilik Katsayıları	68
Tablo 4. Ölçeklerin Dağıtım, Dönüş ve İşlenme Bilgileri.....	70
Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 6. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu	73
Tablo 7. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu.....	74
Tablo 8. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu.....	75
Tablo 9. Sosyal Yeterlilik, Olumlu Sosyal/İletişim ve Duygusal Düzenleme Becerileri Alt Boyutlarının Son Okuldaki Çalışma Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu	76
Tablo 10. Akademik Beceri Alt Boyutunun Son Okuldaki Çalışma Süresine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	77
Tablo 11. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu.....	78

GİRİŞ

Sosyal insan olmak, insanlığın tüm varoluşsal dönemlerinden itibaren önemli olmuştur. Yaşamının her anında farklılıklara sahip bir insan, doğumundan hayatının sonuna kadar diğer insanlarla etkileşim içine girmektedir. Her insan doğuştan farklı özelliklere, kişiliğe, zihinsel yeteneğe, güce ve duygularını farklı ifade etme şekline sahip olmakla birlikte tüm insanlar sosyal yeterliliğe ihtiyaç duymaktadır.

İnsanların birbirleriyle olan etkileşimi kapsamlı bir kendini gerçekleştirme ve tam sosyalliği gerektirir. İnsanlar birbirleriyle iletişim içerisine girip etkileşim geliştirmeye çalışır (Mill, 1995). Černius'a (2007) göre, sosyal yeterliliği besleyen temel ilkelere biri, başkaları ile birlikte öğrenme ve birbirinden öğrenme yeteneğidir. Bu ilke, birlikte çalışmaya ve paylaşılan etkinliklere odaklanmaktadır. İnsanlar arasındaki bu etkileşim rastgele veya derin şekilde gerçekleşebilir. Rastgele gelişen etkileşim bazen uzun süre devam edebilir fakat bazen de hızlı bir şekilde sonlanabilir. Rasgele iletişim, zamanla istikrarlı bir ilişki haline gelebilir. Derin etkileşim için günlük temaslar önemli değildir ancak günlük temaslar sosyal etkileşimi teşvik etmek ve desteklemek için önemlidir. Böylece, insanlar etkileşim içerisine girerek aktif katılım sağlar, istek ve arzularını etkinliklerle ifade edebilme yeteneğine erişir ve sosyal yaşamlarını ifade ederler. Günümüzde sosyal yeterliliğin, hayatta kalma güvencemiz olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü sosyal yeterliliğin varlığı, diğer insanlarla sağlıklı şekilde iletişim kurmamıza, gelişmemize, yeni bilgiler edinmemize, kariyer ve yaşam memnuniyetimizi artırmamıza yardımcı olur.

Sosyal yeterliliğin başarılı bir şekilde gelişimi açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı çok önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımın destekçilerinden, Gardner (1995), öğrenmenin anlam aramak olduğunu savunur. Öğrenciler geçmiş deneyimlerini kullanarak bilgilerini oluşturur, yeni bilgileri mevcut bilgilerle birleştirerek öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu tezin savunucuları, bilgi inşasının toplumsal bir bağlamda gerçekleştiğini savunur. Onlara göre bilgi ve öğrenme faaliyetleri, gerçek bir sosyal etkileşim ve iş birliği bağlamında sunulmalıdır. Bu model, öğrenci odaklı faaliyetlerin uygulanmasına ve probleme dayalı öğrenmeye olanak tanır. Yapılandırmacı bir öğrenme ortamı, öğrencilerin sosyal beceriler

eğitimine en uygun olanıdır ve sosyal yeterliliğin gelişmesini sağlamak, onu desteklemek için önerilmektedir. Öğrenme, öğrencilerin düşünce ve duygularını içerir. Bilgi ve becerilerin aktarımı bireysel ve grup düzeyinde gerçekleşir, böylece birlikte hareket etmeyi öğrendikten sonra ortaya çıkan sorunları çözmek için daha fazla güç elde edilmiş olur. Sosyal yeterlilik, kişisel özelliklerden, kişilerarası ilişkilerden ve sosyal çevreye uyum yeteneğinden oluşur. Sosyal yeterlilik, topluluk içinde birbirleriyle iletişim kurma ve iş birliği yapma yeteneği olarak tanımlanabilir. Yaşam koşullarına göre kişilerarası ilişkiler formel (resmi) ve informel (gayri resmi) olarak ikiye ayrılır. Resmi ilişkiler toplum tarafından şekillendirilirken, gayri resmi ilişkiler kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bazen gayri resmi ilişkiler resmi ile birlikte ortaya çıkar ve yalnızca onları değil çevreyi de etkiler. Gerçek hayatın tecrübe edildiği ortamlar, sosyal yeterliliğin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerde, öğrencilerde ve toplumun tüm üyelerinde gerçekleşen psiko-sosyal süreçler çok önemlidir. Psikolojik açıdan kendini daha güvenli hisseden öğretmenler ve öğrenciler fikirlerini, görüşlerini ifade eder, deneyimlerini daha özgürce ve daha sık paylaşır.

Böyle bir ortam, topluluk üyelerinin duygularını etkiler, ortak faaliyetlere katılımlarını ve iş birliğini destekler veya engeller (Fromas, 1990). Güvenli bir ortam, kişilerin kendini gerçekleştirmesini, fikirlerini özgür ve serbestçe ifadesini etkileyen çok önemli bir faktördür. Çevre güvenli olmadığında ve korku davranışları belirlediğinde, topluluk üyeleri (öğretmenler, öğrenciler ve diğerleri) fırsatları kaybeder, ayrışır ve kendi içlerine kapanır. Sosyal çevre, öğretmenlerin, öğrencilerin ve tüm toplumun duygularını etkiler ve örgütün ortak faaliyetlerine katılımlarını destekler veya engeller. Güvenli ve dostça bir ortam oluşturmak amacıyla kişilerin birbirlerinin isimlerini bilmesi, onlara isimleriyle hitap etmesi, onları yıkıcı şekilde eleştirmemesi ya da girişimlerini engellememesi, alay etmekten kaçınması, muhtemel anlaşmazlıklarda katı genellemeler yapmaması tavsiye edilmektedir.

Güvenli ve dostça bir çevreyi oluşturmak ve sürekli desteklemek amacıyla okul liderlerine büyük işler düşmektedir. Okul liderlerinin bunu gerçekleştirebilmeleri sahip oldukları sosyal ve duygusal yeterlilikleriyle ilişkilidir. Bu noktada Goleman sosyal farkındalık kavramı üzerinde durmaktadır. Sosyal

farkındalık, kişilerin çevrelerindeki düşüncelere ve duygulara uyum sağlamayı içermektedir. Sosyal olarak farkında olan bireyler çevrelerindeki kişileri yalnızca anlamakla kalmaz, aynı zamanda başkalarının bakış açısıyla empati de kurabilir. Ayrıca sosyal olarak farkında olan birey, örgütsel düzeyde karar verme ve politika geliştirme açısından büyük resmi görebilir. Bu beceri seti, başkalarının ne düşündüğü ve nasıl hissettiği konusunda bir farkındalığa sahip olan ve duruma göre neyin uygun olduğunu söyleyebilen liderler açısından karşılıklı anlayışı sürdürmede çok önemlidir (Goleman vd. 2002).

Okul liderleri iyi okulların basit bir şekilde oluşmadığının farkındadır. İyi okulda meydana gelen durumların, okul hedeflerine ulaşmayı teşvik edecek şekilde işlev görmesi önemlidir. Bu nedenle, okul liderleri olarak okul müdürleri, okulun nereye gittiğine dair kişisel görüşlere sahip olmalı ve okulun ihtiyaç duyduğu gereklilikleri yerine getirmek için çaba göstermelidirler. Okulun verimliliğini ve etkililiğini belirleyen tüm unsurları göz önünde bulundurmalarıdır.

Bununla birlikte, duygusal ve sosyal açıdan yetkin olan okul liderlerinde güçlü bir benlik duygusu bulunmaktadır. Hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını anlama ve yönetme konusunda yeterliliğe sahiptirler. Etkin bir şekilde yüksek performans gösteren liderler; problemleri çözmeye, çatışmayla başa çıkma, değişime hızla uyum sağlama ve engelleri aşma yeteneğini kolayca gerçekleştirecektir. Yüksek performansa sahip liderler, rollerinin gereği artan talepleri ve karmaşık durumları olumlu, iyimser bir bakış açısıyla dengeleyeceklerdir (Goleman, 2006).

Sosyal ve duygusal zekâ okul liderinin performansını önemli ölçüde etkilemektedir. Yüksek sosyal ve duygusal zekâyâ sahip bir lider, bu zekâ alanı düşük olan bir lidere göre bulunduğu eğitim örgütü üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olacaktır. Okul liderleri, örgütlerini amaçları doğrultusunda yönlendirmek istiyorlarsa, duygularla etkin bir şekilde başa çıkabilmeleri gerekmektedir (Goleman, 2006). Bir örgütte liderlik etkili bir işleyişe sahipse o örgüt amaçları doğrultusunda emin adımlarla ilerlemektedir ancak örgütteki lider gerekliliklerini etkin bir biçimde yerine getiremezse örgütün etkililiği azalır ve verimsizleşir. Böyle bir durumda

sosyal ve duygusal zekâ, okul sistemini yeniden inşa etme ve düzenleme girişimi için gerekli becerileri sağlar (Moore, 2009).

Sosyal yeterlilik kişilerin kişisel yeteneklerini sosyal bir alana taşır ve böylece insanlar etkileşim içerisine girer. Bu etkileşimin kalitesini ve bağlantısını geliştirmek için başkalarının ruh hallerini, davranışlarını ve onları nelerin motive ettiğini anlamak güçlü bir yetenek gerektirir. Sosyal yeterlilik bu yetkinliği sağlamak için önemlidir. Sosyal açıdan yetkin liderler başkalarını motive etmeli ve onlara ilham vermeli, örgütteki kişilerin olumlu tutumlarını teşvik etmelidir. Hem takipçileri ile hem de takipçilerinin kendi arasında olumlu bir atmosfer oluşturarak önem duygusu yaratmalıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlamalar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde, insanların kişisel, mesleki ve sosyal koşullarını değiştiren ve hatta tehdit eden yeni bir yirmi birinci yüzyıl toplum yapısı mevcuttur. Bu ifade abartılı olmamakla birlikte dünyanın her yerinde kendisine karşılık bulmaktadır. Harris ve Morrison (2003), son zamanlarda, savaş korkusunun arttığını, çünkü nükleer silahların, insan uygarlığının varlığını tehdit ettiğini ifade etmektedir. Ayrıca, “savaşların ve çatışmaların eskisi gibi sadece ulus devletler arasında görülmediğini, ülkeler ve bölgeler arasında modern savaşların çok fazla olduğunu ve gerilla savaşlarının, terörist saldırılarının yakın ve uzun vadede daha fazla şey ifade ettiğini” iddia etmektedir (Harris ve Morrison, 2003: s. 4). Dünyada meydana gelen birçok küresel çaplı sorunlara ek olarak bireyler çevreleriyle ve çevrelerinde bulunan insanlarla da anlaşmazlıklar yaşayabilmektedir. Bireyler arasında yaşanan bu anlaşmazlıklar genel manada çatışma şeklinde tanımlanmaktadır (Borisoff ve Victor, 1989). Corvette (2007) “bireylerin kendi içinde veya bireyler arasında biliş veya duyguların uyumsuzluğu durumlarında çatışmaların her yerde ve her zaman yaşanabileceğini” belirtmektedir ayrıca, “kişisel ilişkilerde, mesleki ilişkilerde, örgütlerde, gruplar, kuruluşlar ve uluslar arasında çatışma”ların yaşandığını eklemektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de yapıldığı bir dünyada öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bu problem, tehlike, tehdit ve çatışmalardan etkilenmemesi imkânsız görünmektedir. İnsanlar, gruplar, örgütler ve hatta devletler

arasında görülen bu çatışmaların eğitim örgütlerinde de görülmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, okulun en önemli paydaşlarından olan okul müdürlerinin hem günlük hem de mesleki hayatlarında bu çatışma durumlarından kaçınmasının imkânsız olduğu sonucunu kabul etmekle birlikte, problemleri ortadan kaldırmak, çatışmalarla başa çıkabilmek ve çatışma yönetimini başarılı ve güvenli bir şekilde yürütebilmek için belirli yeteneklerle donatılmaları gerekmektedir.

Bilginin üretildiği ve sosyal etkileşimin yoğun bir şekilde yaşandığı okullar günümüzde sosyal yeterliliğe en çok ihtiyaç duyan örgütlerin başında gelmektedir. Öğretmenler ve okul müdürleri açısından düşündüğümüzde onlar bu konuda diğer kişilere oranla başkalarıyla daha çok etkileşim ve iletişim içerisine girmektedirler. Bunun için her şeyden önce geleceğimizin teminatı olan öğrencilerin girişimlerini, iç motivasyonlarını, iletişimlerini ve iş birliği içinde olabilme yetenekleri gibi sosyal yeterliliklerini güçlendirmek için onlarla sürekli etkileşim halinde olan öğretmenlere ve okul müdürlerine çok iş düşmektedir. Sürekli öğrencileriyle etkileşim içinde olan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin sosyal yeterliliklerinin bilinmesi ve onlara bu konuda farkındalık kazandırılması bu yüzden çok önemlidir.

Sosyal yeterlilik genel manada, bireylerin farklı zamanlarda ve sosyal bağlamlarda kişisel hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken başkalarıyla etkili olumlu ilişkiler geliştirmek şeklinde tanımlanabilir. Sosyal yeterlilik, bireylerin sosyal açıdan etkileşime girme ihtimalini ve kalitesini etkileyen çeşitli içsel faktörleri ve dış davranışları içine alan geniş bir kavramdır. En genel manada, Spence (2003: s. 84) sosyal yeterliliği “sosyal dünyanın başarılı yönetimi” biçiminde tanımlamıştır. Araştırmacılar tarafından sosyal yeterliliğin tanımlamaları değişik şekillerde yapılsa da onun, davranışsal, duygusal ve bilişsel alanları birleştirme yeteneğini barındırdığı konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Bu bakımdan sosyal yeterlilik; çeşitli olumlu sosyal etkileşimleri başlatmak ve devam ettirmek, bireyler arası problemleri yönetmek, bireyin kendine ve başka bireylere zarar vermektan kaçınması, bireyin arkadaşlarına, ailesine, içinde bulunduğu çevreye ve hatta daha kapsamlı şekilde topluma yapıcı şekilde iş birliği içerisinde katkı sağlama yeteneği şeklinde tanımlanabilir (Bremner ve Topping, 1998).

Okul müdürlerinin olumlu bir okul iklimi oluşturmak, okula liderlik ederek okulu yönetmek, okul müfredatını geliştirerek etkililiğini artırmak, müdür yardımcısı, ğretmen, hizmetli vb. paydaşları yönetmek, okulun gelir giderleriyle ilgili mali işleri idare etmek ve yönetmek, öğrencileri yönetmek, paydaşların ve kendisinin mesleki gelişimini sağlamak ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini yönetmek, ebeveyn ve toplumla ilişkileri sağlamak, problemliler durumlari çözmek ve yerinde karar vermek gibi pek çok görevi vardır (Pashiardis, 2001). Bu temel görevlerini başarıyla yerine getirebilmek, problemliler durumlari ortadan kaldıarak çatışmaları okulun hedefleri doğrultusunda yönetebilmek için okul müdürleri kendilerini sosyal açıdan geliştirmelidir. Sosyal açıdan yeterli bir birey düşünme ve hissetme yöntemiyle, “sosyal açıdan hangi davranışların diğer insanlar tarafından kabul edilebileceğini ya da hangi davranışların çeşitli ortamlarda gösterilmemesi gerektiğinin farkında olur ayrıca yeterli birey belirlenen amaçlara ulaşmak için bu davranışları seçebilir ve kontrol altına alabilir (Scottish Office, 1998). Sosyal açıdan yetersiz bireylerin ise çoğu zaman sosyal çevrelerindeki düşünceleri ve duyguları yanlış değerlendirdiği ve çoğu zaman kişilerarası ikilemlerle baş etmek için sınırlı sosyal stratejiler gösterdiği ifade edilmektedir (Dodge ve Feldman, 1990).

İletişim yeteneği, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Bireyleri birbirinden ayıran özellik ise etkili iletişim kurma becerisidir. İletişim, iki ya da daha fazla kişinin ihtiyaçlarını, inançlarını, değerlerini, varsayımlarını, duygularını, davranışlarını, deneyimlerini, beklentilerini, yorumlarını, kültürel, manevi ve ailevi farklılıklarını, geçmiş ve şimdiki düşüncelerini içeren karmaşık bir süreçtir (Long, 1996). Genel olarak iletişimin kendiliğinden yani otomatik şekilde gerçekleştiği varsayılmakla (Longaretti ve English, 2008) birlikte iletişim otomatik olmaktan daha büyük bir çaba gerektirir. İletişim karşılıklı etkileşim için gerekliler ancak tek başına yeterli değildir. Çünkü Corvette’in (2007) de öne sürdüğü gibi, söylediklerimizin alıcı tarafından amaçladığımız şekilde anlaşılması önemlidir. İnsanlar arasındaki etkileşimin amacına ulaşabilmesi için etkili iletişim gerekmektedir. İletin hedefine ulaşabilmesi adına doğru şeylerin, doğru şekilde, uygun zaman ve mekanda ifade edilmesinin yanında alıcının da iletiyi doğru şekilde anlaması gerekmektedir.

Etkili iletişim becerisi, bireylerin ifade ettiklerinin başka anlamlara gelmeyecek şekilde anlaşılmasını içermektedir. Hem kaynak hem de alıcı etkili iletişim becerilerini kullanmazsa birbirlerinin söylediklerini anlayamaz ve iletişim gerçekleşmemiş olur. Corvette (2007) etkili iletişimin ilkelerini dinleme, konuşma, filtreleme ve izleme şeklinde dört genel gruba ayırmıştır. Bunlardan “dinleme ve konuşma”nın alıcı ve kaynağın kimlerden oluştuğuna bakılmaksızın önemli olduğunu, “filtreleme ve izleme”nin ise iletişime girilen kişinin en az iletişime giren kadar iletişim özelliklerine sahip olduğunda önemli olduğunu belirtmiştir.

İletişim becerilerini okul müdürleri açısından ele alan bazı çalışmalar etkili iletişimin okul kültürü oluşturmak açısından önemini ortaya koymaktadır. Yavaş vd. (2014) Şanlıurfa’da 2013-2014 eğitim öğretim yılında çeşitli okullarda öğrencisi olan 100 öğrenci velisiyle nitel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda okul müdürlerinin yeterliliklerini veli görüşlerine dayanarak ele almıştır. Okul müdürlerinin sahip olması gereken niteliklere yönelik veli görüşlerinden bazıları şunlardır: “Okul müdürlerinin diyalogları velilerle iyi olmalıdır, okul müdürü kendine güvenen, hoşgörü sahibi, insanın durumundan anlayan, yüzü gülen, şefkatli ve başkalarının hak ve hukukunu koruyup gözeten biri olmalıdır, okul müdürü çeşitli düşüncelere, kimliklere, cinsiyetlere, sosyal yapılara eşit davranmalı, üstlerinin değil öğrenci ve velilerinin müdürü olmalıdır, okul müdürleri öğrenci problemlerine anne ve baba şefkatiyle yaklaşmalıdır.”

Yine aynı araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinde gözlemlenen bazı yetersizlikler iki farklı kategori altında incelenmiş ve bazıları araştırmacılar tarafından şu şekilde sıralanmıştır (Yavaş vd. 2014): (1) Müdürlerin kişisel özellikleriyle ilgili yetersizlikleri: paydaşlarıyla iletişim kopukluğu yaşamaları, kendilerini paydaşlarından soyutlamaları, hoşgörüsüz davranmaları, insani ilişkilerde iyi olmamaları, itici ve asabi olmaları, asık suratlı olmaları, kendilerini beğenmiş olmaları, dürüst davranmamaları, tutarsız davranmaları, yeniliklere açık olmamaları. (2) Müdürlerin işleriyle ilgili yetersizlikleri: paydaşlar arasında ayırım yapması ve tarafsız davranmamaları, liderlik gösterememeleri, öğrencilere sahip çıkamamaları, öğretmenlerin fikirlerini dinlememeleri, inisiyatif almamaları. Görüldüğü gibi bir müdürün nitelikli olarak

değerlendirilebilmesi için etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, paydaşlarıyla daha fazla etkileşim içerisine girmeleri, insani ilişkilerinde hoşgörü sahibi ve başkalarının fikirlerine saygılı olmaları, tarafsız davranıp paydaşları arasında ayırım yapmamaları gerekmektedir.

Örgütsel açıdan ele alındığında okul müdürlerinin görevi, paydaşlarını ve örgütü hedefler doğrultusunda verimli şekilde örgütlemektir. Pozisyonu ve elinde bulundurduğu yetkilerinden bağımsız şekilde okul müdürü toplumdaki sosyal düzeni, bir nevi okul boyutuna uyarlama görevini üstlenmektedir (Fullan, 2004: s. 72). Spence'in (2003: s. 84) de sosyal yeterlilik tanımında -sosyal dünyanın başarılı yönetimi- ifade ettiği gibi sosyal düzeni okul boyutuna uyarlama sürecinde müdürlerin sosyal yeterliliklere sahip olması elzemdir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin sosyal yeterliliklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için iletişim, duygusal düzenleme ve akademik beceriler gibi sosyal yeterlilik bölümlerini gösteren bir model ortaya konulmuştur. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlarıyla olan karşılıklı etkileşim ve iletişim becerilerinin, duygusal düzenleme ve akademik becerilerinin nasıl algılandığı araştırma konusu olarak seçilmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik algılarını belirlemek ve okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik ve alt boyutları algı düzeyini belirli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır.

1.2.1 Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilikleri hangi düzeydedir?

a. Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına (olumlu sosyal/iletişim becerileri, duygusal düzenleme becerileri, akademik beceriler) ilişkin algıları hangi düzeydedir?

b. Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, son okuldaki çalışma süresi ve branşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yöneticiler örgütsel verimliliği ve etkinliği artırabilmek adına örgütün insan unsuruna daha çok değer vermeye başlamıştır. İnsan unsuru üzerinde duran araştırmacılar iş görenlerin sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesine sıkça değinmeye başlamıştır. İş görenlerin sosyal yeterlilik düzeyleri, girdi ve çıktılarının insan unsurundan oluşması nedeniyle toplumu her yönüyle etkisi altına alan eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için önem arz etmektedir.

Eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin olumlu sosyal/iletişim becerileri, duygusal düzenleme becerileri ve akademik becerileri geliştirilerek sosyal açıdan yetkin olmaları sağlanabilir. Her insanda sosyal yeterlilik seviyeleri aynı değildir. Bu durumda okul müdürlerinin sosyal açıdan daha yeterli hale gelmesi hem örgüt hem de örgütün diğer paydaşları için faydalı olacaktır.

Fullan (2002), sosyal ve duygusal açıdan zeki liderlerin kendi duygusal yapılarının farkında olduklarını, başkalarına duyarlı ve ilham verici olduklarını ve örgüt kültüründe daha temel değişiklikler üzerinde etkinlik gösterirken günlük sorunlarla kolaylıkla başa çıkabildiklerini vurgulamıştır. Liderlik, eğitim örgütleri için önemli bir bileşendir. Eğitim örgütleri, başarılarının büyük ölçüde okul müdürlerinin sosyal yeterliliğine bağlı olduğunun farkında olmalıdırlar. Eğitimin anlamının zamanla değişmesine bağlı olarak öğretmenlerin rolleri de değişmektedir (Polat, 2009: s. 155). Okul müdürlerinin temel görevleri arasında bu değişimi yakalayabilmek için öğrencilerin ve öğretmenlerin en iyi şekilde çalışmalarını sağlayacak eğitim ortamlarını oluşturmak vardır. Bu nedenle, okul müdürleri, bir

bütün olarak okulun sosyal ve duygusal iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca okul müdürleri öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için elverişli bir okul kültürünü teşvik edecek sosyal açıdan yetkin bir liderlik anlayışına sahip olmalıdırlar. Sosyal açıdan yeterli olan liderlerin diğerlerine göre belirgin bir avantajı vardır. Aslında, büyük diyebileceğimiz yetkin liderler ile ortalama liderler arasındaki önemli farkı oluşturan etken zekâ (IQ) değil, duygusal ve sosyal zekâ ile ilişkili yeterliliklerdir (Goleman vd. 2002).

Konuyla ilgili alanyazın ele alındığında gerek Türkiye gerekse diğer ülkelerde sosyal yeterlilik konusunun eğitim örgütleri dışındaki örgütlerde -hemşirelik, hekimlik, satış temsilciliği gibi mesleklerde- çalışıldığı ancak eğitim örgütlerinde çocukların ve öğrencilerin sosyal yeterliliklerini belirlemek amacıyla çalışıldığı ancak özellikle okul müdürleri bağlamında çok fazla çalışılmadığı görülmektedir. Bu araştırma alanyazındaki bu boşluğa katkı sağlamayı hedeflemektedir. Sosyal yeterlilikle ilgili alanyazında genellikle çocukların, öğrencilerin yetenek ve becerilerini ölçmeye yönelik kısıtlı sayıda ölçek bulunması bu araştırmanın önemini daha da artırmaktadır. Bu araştırma kapsamında Corrigan'ın (2003) geliştirmiş olduğu Sosyal Yeterlilik Ölçeği-Öğretmen Versiyonu'nun (sınıf 3/ yıl 4) araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanması çalışmasının bu boşluğa katkı sağladığını söyleyebiliriz. Özellikle bu çalışmada sosyal yeterliliğin okul müdürleri bağlamında ele alınması okul müdürlerinin sosyal yeterlilik yönünden eksikliklerinin giderilmesi ve yeterli hale gelmeleri açısından önem arz etmektedir.

İşleyenin ve hammaddesinin insan unsuru olduğu eğitim örgütleri toplumsal açık sistem olarak faaliyet gösterdiğinden toplumu etkilemekte ve ondan etkilenmektedir. Bu yüzden eğitim örgütlerinin hedeflerini yerine getirme düzeyi geniş halk kitlelerini etkilemektedir. Örgütsel hedeflerin belirlenmesi, uygulanması ve denetlenmesi bakımından okulun yöneticisi olan müdürlerin sosyal yeterliliğinin incelenmesi okulların etkililiği açısından çok önemlidir. Bu nedenle bu araştırma okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerini belirlemesi açısından önemlidir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmaya dâhil olan katılımcıların ölçekteki maddelerde kendi gerçek fikirlerini belirttikleri varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

a. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Akyazı ve Karapürçek ilçelerinin ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle,

b. çeşitli değişkenleri ölçmek için Türkçeye uyarlanan ölçekle toplanan bilgilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu araştırmada kullanılan terimlerden bazılarının tanımları şu şekildedir.

Lider: Ortak bir hedef doğrultusunda bireyleri yönlendiren, belirlenmiş hedefleri takipçilerine benimseten ve takipçiler arasında köprü oluşturan, örgütte dağılık halde bulunan gücü ve bilgiyi bir araya getirip örgüt içinde sinerji yaratan kişi olarak tanımlanabilir.

Okul Müdürü: Ortaokul seviyesinde eğitim-öğretim verilen kamuya bağlı okulların müdürleridir.

Sosyal Yeterlilik: Sosyal dünyanın başarılı yönetimi. (Spence, 2003: s. 84).

Yeterlilik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik, kifayet (Türk Dil Kurumu[TDK], 2019).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

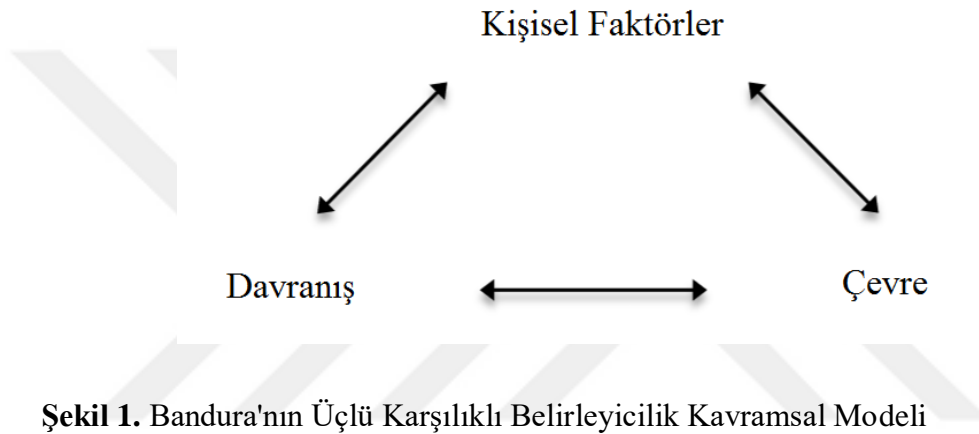
2.1. SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI

İnsanlar hayatlarını devam ettirirken ailesiyle, arkadaşlarıyla çevresindeki diğer insanlarla ve çeşitli kitle iletişim araçlarıyla sürekli etkileşim içerisinde girmektedir. Onları etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir. Bu etkileşim esnasında bireyler kendi davranışlarını şekillendirir ve birbirlerinden yeni şeyler öğrenir. Bireylerin bu şekilde birbirinden öğrendiği varsayımına ilk olarak John Dewey dikkat çekmiştir. Bu etkileşim sırasında birey kendi fikir ve düşüncelerini deneyimleyerek kendine özgü belleğini meydana getirir. İnsanların başkalarını gözlemleyerek öğrenmesi süreci araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Bu öğrenme sürecinin diğer insanların davranışlarının basitçe taklit edilmesinden ziyade çeşitli karmaşık süreçleri içerdiğini bulmuşlardır. Bandura'nın öncülüğünü yaptığı bu araştırmalar sonucunda “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı” meydana gelmiştir.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, insanların kasıtlı şekilde davranış biçimi (human agency: insanların seçim yapma ve bu seçimleri yaşam içerisinde uygulama kapasitesi) arayışı içinde olduklarını ve bu tür davranışın üçlü karşılıklı nedensellik diye adlandırılan bir süreçte işlediğini varsaymaktadır. Başka bir ifadeyle, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (Bandura, 1977; 1986; 1997), insan davranışını “çevre, kişisel faktörler ve davranış”ın üç yönlü, dinamik ve karşılıklı etkileşimi olarak açıklamaktadır. Bu kurama göre, bir bireyin eylemleri bu üç faktörün her biri tarafından benzersiz şekilde belirlenir. Bu üç özelliğin her bir parçası (bkz. Şekil 1) diğer iki parçayı karşılıklı olarak etkiler. Bandura ayrıca, bu üç özelliğin, insanların kendileri hakkında neye inandıklarını belirlediğini, yaptıkları seçimleri ve yaptıkları

eylemleri etkilediğini öne sürmektedir. Başka bir deyişle, insanlar bu karşılıklı etkileşim faktörleri ağı içinde kendi motivasyonlarına, inançlarına ve davranışlarına katkıda bulunur.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramında merkezi yapı olarak, Bandura (1997) öz-yeterlik inançlarının; insanların takip etmeyi seçtikleri davranış biçimlerini, verilen etkinliklerde ne kadar çaba sarf ettiklerini, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar sebat gösterdiklerini açıklamaktadır.



Davranışçılığı savunan kuramlardan sonra gelişen Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ile “ceza ve ödül” kavramlarına farklı bir anlayış getirilmiştir. Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, insan değişimini çevresel ya da dış uyaranların ürünü olarak gören davranışçı kuramlardan farklıdır. Davranışçı bakış açılarının aksine, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda, insan değişimi dış uyaranların sonucuna indirgenemez, çünkü insan düşünceleri içebakış yoluyla davranışları da etkiler. Benzer şekilde, Pajares (2002), Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın biyolojik faktörlerin insan değişimi ve uyumu üzerindeki etkilerini aşırı vurgulayan teorilerden farklı olduğunu, çünkü onların sosyal ve bağlamsal etkileri yeterince dikkate almadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, insan etkililiğini (human agency) ve sosyal yapı arasındaki ikiliği reddederek insan değişimini ve uyumunu kavramsallaştırmada, insan etkililiğini ve çevresel etkileri eşit derecede vurgulamaktadır (Bandura, 1997).

Bandura ortaya koymuş olduğu ilk çalışmalarında bilişsel süreçler üzerinde durmamıştır. Bu nedenle çalışmasına ilk başta sosyal öğrenme kuramı adını vermiştir. Ancak kişiliğin gelişiminde bilişsel süreçlerin etkisini anladıktan sonra, bu etkiyi vurgulamak, davranışçı ve psikanaliz yaklaşımların ilkelerinden duyduğu hoşnutsuzluğa cevap olarak “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı”nı ortaya koymuştur. Bu iki kuramda, bilişin motivasyondaki rolü ve durumun rolü büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Bandura bunu şu şekilde özetlemiştir:

Tek yönlü çevresel determinizm (belirleyicilik), davranışçılığın daha radikal biçimlerinde uç noktalara taşınır... fakat bilinçli karar ve kasıtlı davranış için insan yeteneğini vurgulayan hümanistler ve varoluşçular, bireylerin kendi özgür seçimleriyle ne olduklarını belirlediklerini ileri sürerler. Çoğu psikolog, tek yönlü kişisel determinizm açısından insan davranışı kavramlarını, tek yönlü çevresel determinizmi destekleyen kişiler kadar tatmin edici bulmamaktadır. Zihnin gerçekliği yarattığını iddia etmek, çevresel etkilerin kısmen insanların neye katıldıklarını, algıladıklarını ve düşündüklerini belirlediğini kabul etmemektedir (Bandura, 1977: s. 344-345).

Buna ek olarak Nevid (2009), Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’nda, bireylerin yalnızca çevresel etkilere tepki vermediğini, bunun yerine aktif olarak bilgi aradıkları ve yorumladıklarını ifade etmektedir. Bireyler, karşılıklı etkileşim ağı içinde kendi motivasyonlarına, davranışlarına ve gelişimlerine katkıda bulunur (Bandura, 1977). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ahlaki yargı ve fizyolojik uyarılma gibi pek çok konuyu kapsamakla birlikte, çoğu araştırma öncelikle öz-yeterlik veya kişilerin görev ve hedefleri başarıyla tamamlama yeteneklerine ilişkin inançlara odaklanmaktadır (Locke ve Latham, 2002). Bandura'ya (2006) göre, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı değişime, gelişmeye ve uyuma yönelik aracı bir bakış açısına (agentic perspective) sahiptir. Bandura bu görüşünde, insanların kendilerini organize ettiğini, proaktif, öz düzenleyici ve öz yansıtıcı kişiler olduğunu ayrıca sadece sonuçlara değil yaşam koşullarına da katkıda bulduklarını belirtmektedir.

2.1.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri

Bu bölümde Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın doğası ile ilgili temel ilkeler (üçlü karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme, öngörü, dolaylı öğrenme, öz düzenleme ve öz yansıtma kapasiteleri ayrıca öz yeterlik ile sonuç beklentisi) ayrı ayrı açıklanacaktır.

2.1.1.1. Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, insan davranışının, çevrenin ve kişisel faktörlerin karşılıklı olarak etkileşimde bulunduğunu ve birbirlerini belirlediklerini varsaymaktadır. Bununla birlikte, bu üçlü karşılıklı belirleyiciliğin bu ilkesi, bu faktörlerin birbirlerini aynı anda veya eşit şekilde etkiledikleri anlamına gelmemektedir. Etki gücü, faaliyetlere, bireylere ve koşullara bağlı olarak değişmektedir (Bandura, 1986).

Kişilerin inançları, beklentileri ve hedefleri davranışlarını şekillendirdiği için davranışları ile kişisel faktörleri arasında çift yönlü bir etkileşim meydana gelir. Böylece davranışlarının sonuçları da kişisel özelliklerini etkiler. Karşılıklı belirleyiciliğin “kişisel faktörler ve çevre” unsurlarının etkileşimi de çift yönlüdür. İnsanların beklentileri, inançları ve bilişsel yeterlilikleri çevreleri tarafından geliştirilip değiştirilmekle kalmaz, aynı zamanda insanlar da çevrelerini etkiler ve değiştirir. Son olarak, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim, insanların çevrelerinin hem üreticisi hem de ürünü olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986, 1997).

Karşılıklı belirleyiciliğin temel bir parçası insan etkililiği (human agency) kavramıdır. Etkililik (agency) “kasıtlı olarak yapılan eylemler” anlamına gelir (Bandura, 1997). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, insanların eylemlerini etkileme ve değiştirme gücüne sahip olduğunu varsaymaktadır. Bandura (1997) yeterlilik inançlarının insan etkililiğinin en etkili özellikleri olduğunu vurgulamış ayrıca “insanlar eylemleriyle istedik etkileri üretebileceklerine inanmadıkça, onları

harekete geçirmek için çok az güdüleyici etmen vardır. Etkinlik bu nedenle etkililiğin temelidir.” diye belirtmiştir.

2.1.1.2. Sembolleştirme Kapasitesi

İnsanlar hayatlarına şekil, anlam ve süreklilik vermelerini sağlayacak sembolleştirme kapasitesine sahiptir. Bandura’ya (1989) göre semboller düşünce aracı olarak hizmet etmektedir. Zihinsel görüntüler (imajlar) veya kelimeler gibi sembollerle, bireyler olası çözümleri varsayımsal olarak test ederek yeni davranış biçimleri geliştirebilir. Bu yetenek ayrıca gelecekteki eylemleri ve başkalarıyla iletişimi yönlendiren içsel modellerin oluşturulmasına da olanak sağlar (Bandura, 1986; 1989).

2.1.1.3. Öngörü Kapasitesi

Bandura, insanların deneyimlerini çeşitli kodlamalarla zihinlerinde depoladıklarını belirtir. Bu kodlar gerektiği zaman aktifleşir ve bireyler bu sayede gelecekle ilgili tasarımlarda bulunabilir. Bu öngörü kapasitesini ifade etmektedir yani insanlar kendilerine hedefler belirleyebilir ve çeşitli davranış biçimlerinin muhtemel sonuçlarını tahmin edebilirler. Bu beklentiler sayesinde insanlar, zararlı sonuçlardan ziyade istenen sonuçları ortaya koyabilecek davranış biçimlerini seçer (Bandura, 1986; 1989). Bu kapasite insanlara gelecek hedefleri ile ilgili çıkarımlar yapabilmesine olanak tanır. Kişilerin diğer insanlardan göreceği olası davranışlara karşı nasıl tepki vereceği ile ilgili zihinsel hazırlık yapmasını sağlar. Bu durumda düşüncenin davranıştan önce geldiği kabul edilir (Yeşilyaprak vd. 2002: s. 208).

2.1.1.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Bu kapasite insanların, başkalarının eylemlerini ve bu eylemlerinin sonuçlarını gözlemleyerek dolaylı bir şekilde öğrenebileceğine işaret etmektedir. Bu yetenek, insanların deneme-yanılma yolundan ve büyük hatalardan kaçınarak yeni davranışlar geliştirmelerini sağlar. Ayrıca dolaylı öğrenme kapasitesi kişinin normal şartlarda zaman ve mekan sınırlılıklarından dolayı elde edemeyeceği yeni bilgileri

öğrenebilmesi için yeni durumlar ve etkinlikler keşfetmesine olanak tanır. Başkalarının eylemlerini gözlemleyerek öğrenme, öğrenmenin kapasitesini ve hızını artırır (Yeşilyaprak vd. 2002: s. 208).

2.1.1.5. Öz Düzenleme Kapasitesi

İnsanlar, kendi motivasyonları ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan öz düzenleme yeteneğine sahiptir. Bireyler kişisel standartlar geliştirir ve performanslarını bu standartlara göre sürekli olarak değerlendirir. Böylece kendilerini, daha sıkı çalışmaya ve başarılı eylemlerde bulunmak için davranışlarını değiştirmeye motive eder (Bandura, 1986; 1989).

2.1.1.6. Öz Yansıtma Kapasitesi

İnsanlar kişisel yansıtma kapasitesine sahiptir, yani deneyimlerini ve kendi düşünce süreçlerini analiz eder ve değerlendirir. Öz değerlendirme yaparak davranışlarını değiştirir ve buna göre düşünürler.

İnsanları diğer canlılardan ayıran bu beş temel yeterlilik alanı ve potansiyel olarak insan işleyişini etkileyen sayısız faktörle “insan etkililiği” insan davranışlarında öz yönelimli değişikliklerin potansiyel merkezindedir. Sosyo-bilişsel çerçevede, davranış için en hayati düzenleyici mekanizma, bir bireyin “belirli kazanımları üretmek için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve yürütme” yeteneklerini değerlendirmesi (Bandura, 1997) yani kişinin öz yeterlik inançlarıdır.

2.1.1.7. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik inançları, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’nda Bandura’nın bu kavram üzerinde durmasından beri sadece eğitimde değil, aynı zamanda tıp ve işletme gibi birçok alanda da araştırılmıştır. Bandura (2006) öz-yeterlik inançlarını Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’nda en merkezi insan etkililiği mekanizması olarak görmüştür. İnsan etkililiğin mekanizmaları arasında hiçbiri kişisel öz-yeterlik

inancından daha merkezi ya da yaygın değildir. Bu temel inanç, insan etkililiğinin temelidir. İnsanlar eylemleriyle istenen etkileri üretebileceklerine inanmadıkları sürece, zorluklar karşısında harekete geçmeleri ya da sebat etmeleri konusunda çok az güdüleyicileri vardır. Rehberlik ve motive edici diğer faktörler ne olursa olsun, kişinin eylemlerinin değişiklikleri etkileme gücüne sahip olduğu inancına dayanır (Bandura, 2006). Öz-yeterlik inançları, kişinin belirlenmiş seviyelerde eylemler gerçekleştirme kabiliyeti hakkındaki kişisel yargılara atıfta bulunmaktadır. Yeterlik inançları, sahip olunan becerilerin sayısıyla değil, çeşitli koşullar altında sahip olunan becerilerle yapabileceklere olan inançla ilgilidir (Bandura, 1997).

2.1.1.8. Öz-Yeterlik ve Sonuç Beklentisi

Öz-yeterlik teorisi ayrıca, sonuç beklentilerinin, motivasyonel davranış ve etki ile ilgili ikinci bir yapı oluşturduğunu önermektedir. Sonuç beklentileri, bir kişinin davranışı ile beklenen sonuç arasındaki olasılıkla ilgili yargı veya inançlardır. Tepki ve sonuç arasındaki bu olasılık kavramı, Rotter'in (1966) davranış ve pekiştirici arasındaki olasılığa ilişkin denetim odağı yapısına benzer. Bandura'nın (1986) belirttiği gibi "Bir kişinin altı fit (182,88 cm) yüksek atlama yapabilmesine olan inancı bir yeterlik değerlendirmesidir; böyle bir performans için beklenen sosyal tanınma, alkış, kupa ve kendini tatmin etme sonuç beklentilerini oluşturur." Kişiler, çeşitli görevlerde uzmanlaşmak için yetenekleri, becerileri ve bilgileri ile ilgili yeterlik yargılarına sahiptir ancak aynı zamanda bu görevlerden alabilecekleri dereceler konusunda beklentileri de olacaktır. Yeterlik inançları ve sonuç beklentileri genellikle pozitif yönde ilişkili olsa da bir kişinin bir görev için göreceli olarak yüksek yeterlik inancına sahip olması ancak düşük sonuç beklentilerine sahip olması da mümkündür. Bandura, sonuçların eylemlere bağlı olduğunu belirtir; birinin nasıl davrandığı gerçek sonucu büyük ölçüde belirler aynı şekilde, sonuç beklentileri hakkındaki inançlar öz-yeterlik yargılarına bağlıdır. Bandura (1986), sürücülerin dolambaçlı bir dağ yolunu aşma yeteneklerinden emin olmadıklarında (düşük yeterlik) kaza ve yaralanma görüntülerini hayallerinde canlandırabileceklerini (bir tür sonuç beklentisi), oysa yeteneklerinden emin olanların dağlardaki görkemli manzarayı düşleyecekleri örneğini vermektedir.

2.2. SOSYAL ZEKÂ

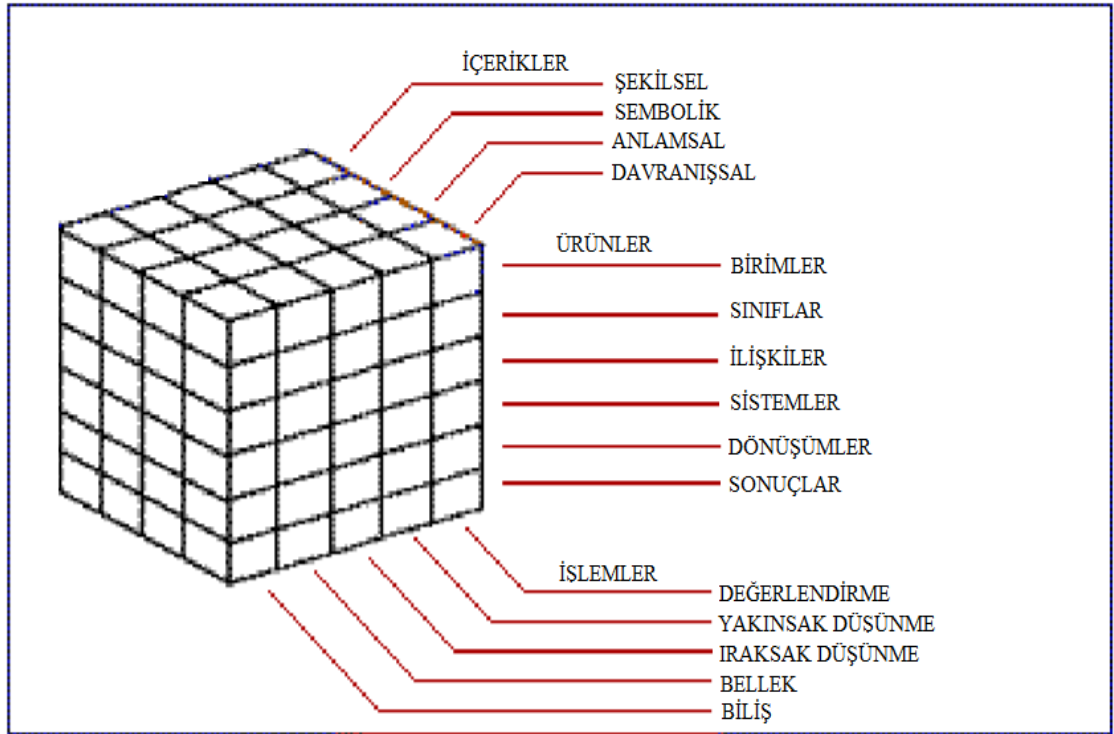
Zekâ kavramı araştırmacılar tarafından uzun zamandır araştırılan bir olgudur. Farklı araştırmacılar zekânın farklı boyutlarını ele alıp tanımlamaya çalışmıştır. Genel manada zekâ zihninin sahip olduğu güç şeklinde tanımlanabilir. Zekâ kavramı yıllar boyunca geniş halk kitleleri tarafından ve bilimsel çalışmalarda farklı manalarda kullanılmıştır ancak daha sonra, yirminci yüzyıla gelindiğinde Binet günümüzdeki anlamı ile zekâyı ele alan ve alanda zekâ ile ilgili ilk testi oluşturan kişi olmuştur. Zekâyı, “çeşitli koşullara uyum sağlama yeteneği” (Binet ve Simon, 1905) olarak tanımlamıştır. Carroll (1993) ise zekâyı, heterojen görevlerin, sorunların ve durumların gerçeleştirilebilmesine yönelik genellikle geçerli olan bilişsel yetenek yapıları şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, daha geniş anlamda, Gottfredson zekâyı şöyle tanımlamıştır:

Zekâ, diğer şeylerin yanı sıra, akıl yürütme, plan yapma, problem çözmeye, soyut düşünme, karmaşık fikirleri anlama, hızlı öğrenme ve deneyimlerden öğrenme yeteneğini içeren çok genel bir zihinsel yetenektir. Bu sadece kitap öğrenme, dar bir akademik beceri veya sınavda başarılı olma değildir. Aksine, çevremizi anlamayı yani “farkına varmayı”, şeyleri “anlamlandırmayı” veya “ne yapacağını” düşünmeyi içeren daha geniş ve derin bir yeteneği yansıtır (Gottfredson, 1997: s. 13).

Bu tanımların çeşitliliğine rağmen, araştırmacılar arasında zekânın ne olduğu ile ilgili net bir fikir birliği yoktur. Zekâ teorilerinden bazıları, onu genel ve tek bir yetenek olarak yorumlarken, bazıları ise zekâyı çeşitli yetenek alanlarının bir birleşimi olarak yorumlamaktadır. Bu konuda Spearman (1927) tarafından ortaya konulan g faktörü modeli, zihinsel yeteneklerin altında yatan tek bir genel zekâ faktörü olduğunu varsaymaktadır. Bu teoride, herhangi bir görevi başarıyla yerine getiren bir kişinin diğer görevleri de başarıyla yerine getirmeleri beklenmektedir. Spearman’ın bu fikrine karşılık, Sternberg, Thurstone, ve Gardner gibi bazı psikologlar, zekânın tek ve genel bir yetenekten ziyade çok yönlü ve çok bileşenli olduğunu çeşitli araştırmalarla ortaya koymaya çalışmışlardır. Sternberg (1996) analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ gibi üç faktörü birleştiren “başarılı zekâ”

teorisini önermiştir. Thurstone (1938) ise ortaya koymuş olduğu zekâ teorisinde, sözel anlama, akıl yürütme, algısal hız, sayısal yetenek, kelime akıcılığı, ilişkisel bellek ve mekânsal görselleştirme gibi yedi “birincil zihinsel yetenek” üzerinde durmuştur. Bu araştırmacılara ek olarak Gardner da tek ve genel bir zekâ görüşünü reddederek çoklu zekâ kuramını önermiştir (Gardner ve Hatch, 1989). Çoklu zekâ kuramına göre insanlar sekiz farklı zekâ tipine sahiptir. Bu zekâ tiplerini “görsel-uzamsal, sözel-dilbilimsel, bedensel-kinestetik, mantıksal-matematiksel, müzikal, kişilerarası, içsel ve doğal zekâ” şeklinde sıralamaktadır. Her insanın bu sekiz zekâ tipine değişen seviyelerde sahip olduğunu ifade etmektedir.

Konu ile ilgili Guilford (1967) yapısal bir zekâ kuramı önermiştir. Zekâ kuramının *işlem*, *ürün* ve *içerik* olmak üzere üç yöne bulunmaktadır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Zekâ Modelinin Yapısı

Zekânın *işlem* yönü, insanların bir görevi yerine getirmek için ihtiyaç duydukları bilişsel gereklilikleri tanımlar ve beş unsur içerir: biliş, bellek, iraksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme. Zekânın *içerik* yönü zihinsel sürecin

görev materyalinin özelliklerini ifade eder ve dört öge içerir: anlamsal, davranışsal, sembolik ve şekilsel. Son olarak, *ürün* yönü, her biri zihinsel bir görevle ilgili bir sonuç türünü tanımlayan altı ögeden oluşur: birimler, dönüşümler, sınıflar, sistemler, ilişkiler ve sonuçlar. Bu üç yönden birinin dahi olmaması durumunda zekânın mevcudiyetinden söz edilemez.

Sonuç olarak, bu “yön”lerin çapraz sınıflandırması, Guilford'a (1967) göre farklı insanların zihinsel yeteneklerini tarif eden 120 ayrı yetenek faktörüne neden olmaktadır. Guilford kişilerin farklı zihinsel yeteneklere sahip olduğunu belirtmiştir. Ona göre bireyler 120 faktörlü yapıdan oluşan yetenek yelpazesine eşit derecede sahip değildir, bazı alanlarda güçlü yeteneklere bazı alanlarda ise zayıf yeteneklere sahiptir. Ayrıca bireylerin sahip olduğu güçlü yeteneklerinin sayısı ile zayıf yeteneklerinin sayısı birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Belli bir görevde başarılı olan bir birey başka bir görevde başarısız olabilir. Özellikle sosyal zekâ yapısı ile ilgili olarak Guilford'un (1967) zekâ modelinin yapısı, sosyal zihinsel yetenekleri, yani davranışsal içeriklerle ilgili olan ve 30 faktörlü sınıflandırmayı temsil eden bir yetenek alt kümesini de içermektedir. Davranışsal içerikler “dikkat, algı, düşünce, istek, duygu, ruh hali, his, niyet ve diğer kişilerin ve kendimizin eylemlerinin önemini farkında olduğu insan etkileşimlerinde yer alan esasen sözel olmayan bilgiler” olarak tanımlanmıştır (Guilford, 1967: s. 77).

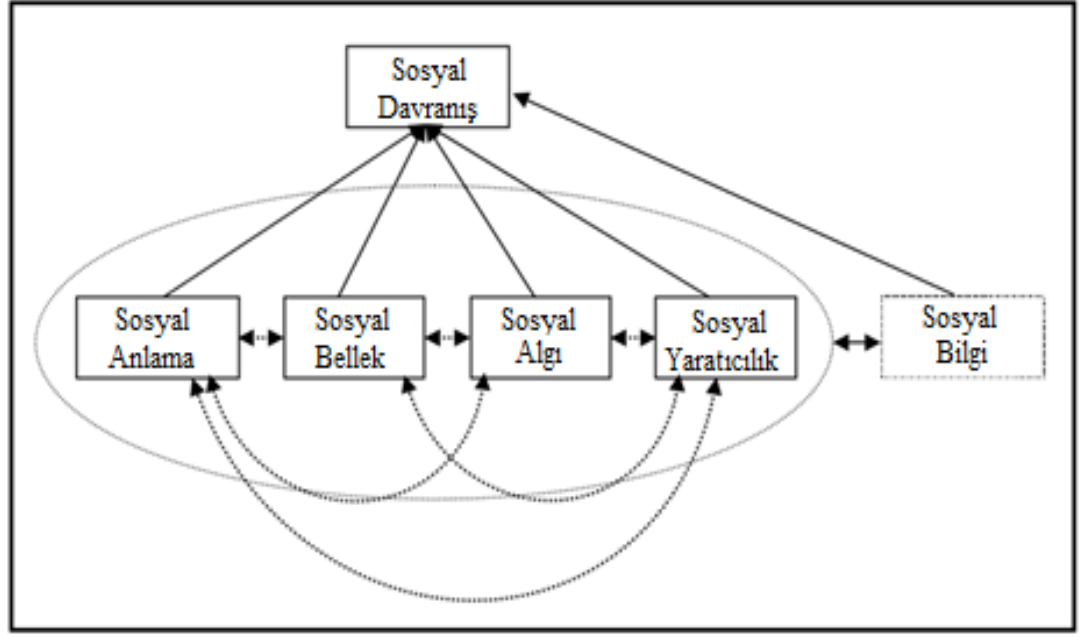
Yakın geçmişte alanyazına örgütsel zekâ, varoluşsal zeka, iş zekası, duygusal zeka, kültürel zeka, bilişsel zekâ ve sosyal zeka gibi çeşitli zeka türleri araştırmacılar tarafından eklenmiş ve bunlarla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu zekâ türlerinden biri de sosyal zekâdır. Sosyal zekâ, sosyal ilişkileri geliştirmenin ve sürdürmenin önemli bir yapı taşıdır.

Sosyal zekâ ile ilgili çalışmalar Thorndike'in (1920) sosyal zekâyı genelleştirilmiş zekânın bir parçası olarak kabul etmesi ve onu insanları anlama ve insan etkileşimlerinde akıllıca hareket etme yeteneği olarak tanımlaması ile başlamıştır. Thorndike'in yapmış olduğu tanım zekâyla ilgili bilişsel ve davranışsal boyutu içermektedir. Zekânın bilişsel boyutu insanları anlama yeteneğini davranışsal boyutu ise insan etkileşimlerinde akıllıca hareket etme yeteneğini içermektedir

(Doğan vd. 2009). Thorndike’ın sosyal zekâyı tanımlamasından sonra günümüze kadar birçok araştırmacı sosyal zekâyı tanımlamaya çalışmıştır. Örneğin, Snow (2010) sosyal zekânın, bireylerin sosyal dünyalarında gezinmelerine olanak tanıyan bilgi birikimi, bilişsel yetenekler ve duygusal duyarlılık olduğunu açıklayarak Thorndike’nin tanımını genişletmiştir. Honeywill (2015) ve Albrecht (2005) sosyal zekâyı başkalarıyla birlikte olma, karmaşık sosyal ilişkiler ve çevrelerde bulunma kapasitesi olarak tanımlamıştır. Marlowe ise sosyal zekâ ile sosyal yeterlilik arasında bir fark gözetmeden sosyal zekâyı “kişilerarası ilişkilerde bireyin kendisi de dahil olmak üzere, diğer bireylerin duygusunu, düşüncesini ve davranışını anlama ve ayrıca bu anlayışla davranma yeteneği” olarak tanımlamıştır (Marlowe, 1986: s. 52).

Öte yandan sosyal zekânın tek kapsamlı teorisi, Guilford’un (1967) Zekâ Modelinin Yapısı alışmasıdır. Zekâ Modelinin Yapısı’nda, davranışsal içerik alanı sosyal zekâyı yansıtmaktadır. Guilford, sosyal ve genel zekânın yalnızca görevlerin içeriğinde farklılık gösterdiğini ancak aynı çapraz sınıflandırmaları işlemler ve ürünlerle paylaştığını ima eden şekilsel, sembolik ve anlamsal görev içeriğini vurgular. Böylece sosyal zekâ; biliş, yakınsak ve iraksak düşünme, bellek ve davranışsal içeriğin değerlendirilmesini içerir. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu içerikler çoğunlukla, diğer kişilerin ve kendimizin düşünceleri, arzuları, duyguları, ruh halleri, hisleri, niyetleri ve eylemleri hakkında sonuç veren sosyal etkileşimler ile ilgili sözsüz bilgilerden oluşur.

Bu çalışmalara ek olarak Weis ve Süş (2005), bilişsel yeteneklerin yapısını içeren Sosyal Zekânın Yapısal Performans Modeli’ni önermiştir. Modeli, değerrişkenlerin veya testlerin tanımlanması ve sınıflandırılması için bir ereve olarak yönlü bir zekâ fikrine dayanmaktadır. Modelin sosyal anlama, sosyal bellek, sosyal algı, sosyal yaratıcılık (veya esneklik) ve sosyal bilgi olmak üzere beş bilişsel yönü bulunmaktadır:



Şekil 3. Sosyal Zekânın Yapısal Performans Modeli

Sosyal Anlama

Sosyal anlama sosyal zekânın temel yetenek alanını oluşturur. Akıl yürütme gereklilikleri altında verilen bilişsel işlemleri içerir (Weis ve Süß, 2005). Sosyal anlama yetenekleri ile bireylerden duruma ve bunların temel özelliklerine, kendi karmaşıklıklarına göre değişiklik gösterebilecek belirli sosyal uyarınları yorumlamaları veya anlamaları beklenir.

Sosyal Bellek

Guilford (1967) davranışsal içerik belleğini sosyal bellek olarak belirtmiştir. Weis ve Süß (2005) ise sosyal belleği, karmaşıklık içinde değişebilen nesnel olarak verilen sosyal bilgilerin depolanması ve hatırlanması olarak tanımlamıştır. Sosyal belleğin yönü, hem anısal hem de anlamsal bellek içeriğinin kasıtlı olarak saklanmasını ve hatırlanmasını gerektirir.

Sosyal Algı

Sosyal algı, ilgili bir yetenek alanını temsil etmektedir. Hem sosyal anlama hem de sosyal bellek, ilgili uyarıcıların önceden algılanmasını gerektirir (örneğin, bir

kişinin gözlerini büyüterek bakması sonucunda, kişinin ne tür zihinsel bir durumda olduğu hakkında bir sonuca varmak için algılanması gerekir). Bu algı genellikle çok kısa bir süre içinde olur. Buna göre Weis ve Süß (2005) sosyal algıyı, az ya da çok karmaşık durumlarda sosyal olarak alakalı bilgileri algılama yeteneği (hızlı) olarak tanımlamıştır ve bu yeteneğin, sosyal olarak zekice davranışın sergilenmesi ile ilgili daha fazla bilgi işlemeyi belirlediğini ifade etmiştir.

Sosyal Yaratıcılık

Guilford (1967), davranışsal içerikle ilgili iraksak düşünmeyi sosyal zekânın bir yetenek alanı olarak sunmuştur. Hendricks vd. (1969) sosyal yaratıcılığı bir sosyal durumun olası sonuçlarını hayal etme veya fark edilebilir davranış kategorileri oluşturma yeteneği olarak tanımlamıştır. Katılımcıların performansı tek bir doğru cevaba değil, fikirlerin sayısına ve çeşitliliğine dayanmaktadır. Weis ve Süß (2005) ise sosyal yaratıcılığı, bir sosyal durum veya problem için mümkün olduğu kadar çok sayıda, farklı çözümlerin veya açıklamaların üretimi olarak tanımlamıştır.

Sosyal Bilgi

Zekâ modellerinde bilgi farklı şekillerde değerlendirilir. Bazı modeller, zekânın bir yetenek alanı olarak bilgiyi açıkça içerdiğini belirtirken bazı modeller ise ayrı bir bilgi faktörünü hesaba katmaz. Cattell (1987) bilgi görevlerindeki performansın her zaman bir bireyin öğrenme deneyimlerine bağlı olduğunu kabul etmektedir. Öğrenme ortamları aile, akran grubu, okul veya işle ilgili gruplardır. Elde edilen bilgi içeriği kültürel ortama bağlıdır (Weber ve Westmeyer, 2001). Her sosyal varlık (aile veya ulus) kendi sosyal standartlarına sahiptir, böylece çeşitli sosyal içerikleri “doğru” bilgi olarak çevresindekilere öğretir. Böylece, “doğru” sadece mevcut sosyal bağlamlara ve sosyal gruba göre değerlendirilebilir. Vernon (1933) tarafından sosyal bilgi; sosyal kurallar, sosyal konular yani sosyal dünya hakkındaki bilgi olarak tanımlanmaktadır.

2.3. YETERLİLİK KAVRAMI

Yeterlilik, bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler şeklinde ifade edilebilir. Güncel Türkçe Sözlük'te yeterlilik kavramı “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik, kifayet.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Yeterlilik, üzerinde çokça durulan bir kavramdır. Keen (1992: s. 115) yeterliliği “bir durumu (öngörülemez dahi) ele alma yeteneği” olarak kabul eder. Stoof (2005) ise yeterliliği, bireylerin tutum ve bilgilerinin yanı sıra becerilerinin de bulunduğu, iş görenlerin yerine getirmesi gereken işlerde veya görevlerde kendilerine göre gerekli gördükleri önemli yeterlilik unsurlarının olduğu bir yeterlilik tanımı yapmıştır. Sveiby'ye (1997) göre yeterlilik “gerçek bilgi, beceri, deneyim, değer yargılarını ve sosyal ağları kapsamaktadır”. Bu sosyal ağlar, örgüt içerisinde örgütsel bilginin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Örgütsel bilginin oluşturulmasını Nonaka ve Takeuchi (1995) şu şekilde açıklamaktadır: “Örgütte var olan gizli bilgilerin örgüt içinde iletilmesi ve paylaşılması için, örgütte bulunanlar tarafından anlaşılabilir şekilde kelimelere veya sayılara dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu dönüşüm örtük bilgidan açık bilgiye ardından tekrar örtük bilgiye şeklinde gerçekleşir ve böylece örgütsel bilgi oluşturulur.”

Örgüt içerisinde liderler iş görenlerinin motivasyonlarını artıracak faaliyetlerde bulunarak örgüt içerisinde bir sinerji oluşturur, böylece örgütün hedefleri doğrultusunda bilgiler oluşturulur ve hedeflere daha kolay ulaşılır. Gibb'in tanımı diğerlerinin açıklamasına benzer ancak motivasyonu da içermektedir ve yeterliliği “bilgi, beceri, tutum ve motivasyonların gerekli olduğu belli görevleri yerine getirme yeteneği” (Gibb, 1990: s. 21) olarak tanımlamaktadır.

Reinhardt ve North (2003) önceki tanımlamalarda göz önüne alınmayan ancak yeterliliğin özünde bulunan gereksinim kavramının önemini vurgulamaktadır. Onlar yeterliliği “Bir kişi veya gruptan beklenen gereksinimler ya da kişinin kendi kendine oluşturduğu gereksinimler ile bu kişilerin bu gereksinimleri yerine getirme becerileri ve potansiyelleri arasındaki ilişkiyi açıklar.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Ayrıca, yeterliliğin bilginin ne zaman uygulandığına odaklandığını ve eylemlerin sonucunda ölçülebildiğini vurgulamaktadırlar.

Kirschner ve Thijssen (2005: s. 70-75) yeterlilik kavramını, açıkça tanımlanmış bir problem durumuyla başa çıkabilmek için bir kişi ile ilgili nitelikler kümesi olarak tanımlamaktadır. Tanımları, mantıklı olarak kabul edilebilir düzeyde üç yeterlilik özelliğini içerir:

a. Yeterlilik kişi ile ilgilidir. İnsanlar farklı derecelerde farklı yeterliliklere sahiptir.

b. Yeterlilik kriterler ile ilgilidir. Bir yeterliliğin kazanılmasını değerlendirmek için farklı kriterler belirlenmeli ve kullanılmalıdır.

c. Yeterlilik bağlam ile ilgilidir. Bir yeterlilik, bağlamdan bağımsız olan bilginin aksine, farklı bağlamlarda farklı şekillerde kendini gösterebilir.

Yeterlilik ile ilgili yapılan tanımlardaki farklılıklara rağmen yeterlilik kavramının; bilgiyi, becerileri, tutumları, motivasyonları bir araya getiren çok geniş bir kavram olduğu ve gereklilikleri, işleri, görevleri yerine getirmek için gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

2.3.1. Mesleki Yeterlilik

Mesleki yeterlilik; bireylerin mesleğini etkili ve verimli şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum, değerler ve yetkinliklerdir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Eğitim hedeflerinin hayata geçirilmesi için bu sürecin en önemli paydaşları olan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yeterlilik ve nitelikleri çok önemlidir. Eğitimde meydana gelen yenilikler okul paydaşları tarafından benimsenmez ve öğrenme ortamlarına aktarılmazsa bu yeniliklerle planlanan hedeflere erişilemeyeceği gayet açıktır.

Geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğine ayrı bir önem atfedilmiştir. Bu konuda Eflatun, barışı yeryüzüne öğretmenlerin getirebileceğini, Farabi, faziletli bir toplumun eğitimciler tarafından oluşturulabileceğini ifade etmiştir. İbni Sina ise eğitim işinin ustalık gerektiren bir alan olduğunu ve bunu herkesin gerçekleştiremeyeceğini ifade ederken bu mesleğin önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleklerinin gereği olan temel yeterlilik alanlarına sahip olmaları okul başarısı ve öğrencilerin kişisel gelişimleri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle hızla değişen ve gelişen çağa ayak uydurmak, yenilikleri yakalamak için öğretmenlerin ve okul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterlilik alanlarını ortaya koyup gelişimlerini desteklemek, nitelik ve yeterliliklerini yükseltmek hayati derecede önem taşımaktadır. Bunun için mesleki yeterlilik kavramı ile ne ifade edildiği öncelikle üstünde durulması gereken konulardandır.

Mesleki yeterliliği en iyi şekilde tanımlayabilmek adına birçok çalışma yapılmıştır. Bunun sonucunda mesleki yeterliliğin tek boyutlu bir kavram olarak mı yoksa birçok farklı bileşeni içeren çok boyutlu bir kavram olarak mı ölçülmesi konusunda çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Yapılan deneysel çalışmalar her iki yeterlilik modelini de önermesine rağmen çok boyutlu modeller bazı nedenlerden dolayı özellikle kullanışlı olabilmektedir:

a. Bireyler meslek hayatlarında mesleklerine devam ettikçe bilgi, beceri ve yetenekleri giderek farklılaşmakta ve uzmanlaşmaktadır. Çeşitli deneyimler, çeşitli alanlarda yeterliliğin gelişmesine yol açmaktadır.

b. Çok boyutlu bir yaklaşım, çalışma ortamındaki belirli faktörlerin belirli yeterlilik alanlarındaki performansı nasıl desteklediğini veya sınırladığını incelemede yararlıdır (Kautto-Koivula, 1993).

Kautto-Koivula, mesleki yeterliliğin çoğunlukla en az iki ana alanı kapsadığını düşünmektedir: (1) Mesleğe, disipline veya örgüte özgü yeterlilikleri. Bunlar, disipline özgü bilgi tabanını, meslekte gerekli görülen teknik becerileri ve meslekte karşılaşılan problemleri çözme yeteneğini içerir, (2) Bireyin mesleki

yeterlilik geliştirmesini ve sürdürebilmesini kolaylaştıran bireyin genel özellikleri. Bunlar entelektüel yetenek, kişilik özellikleri, motivasyon, tutumlar ve değerleri içermektedir (Kautto-Koivula, 1996: s. 154).

Sonntag ve Schäfer-Rauser (1993) mesleki yeterliliklerin öz değerlendirmesini araştırmıştır. Araştırma sonucunda profesyonel, metodolojik ve sosyal yeterlilik olmak üzere üç özel mesleki yeterlilik alanı ortaya koymuştur. Mesleki yeterlilikleri temel bileşen analizi ile yeterlilik gruplarına ayıran Szabó ve Csepregi (2011) yedi farklı yeterlilik grubu belirlemiştir. Bunlar; (1) düşünme için ihtiyaç duyulan metodolojik yeterlilikler, (2) çalışma yöntemi ve stili için kullanılan metodolojik yeterlilikler, (3) iletişim becerileri ile bağlantılı sosyal yeterlilikler, (4) iş birliğine dayalı beceriler ile bağlantılı sosyal yeterlilikler, (5) mesleki yeterlilikler, (6) kişisel yeterlilikler ve (7) kültürlerarası yeterlilikler şeklinindedir.

Düşünme için ihtiyaç duyulan metodolojik yeterlilikler (1), mantıksal düşünme, sistematikleştirme, analitik beceri ve sistem analizi becerisi gibi yeterlilikleri içerir. Okul müdürleri eylemlerini mantıksal bir çerçeve içerisinde yürütürse paydaşlarını alınan kararları uygulama konusunda daha kolay ikna edebilir. Karmaşıklıkların ve belirsizliklerin arttığı günümüzde ayrıca, okul müdürleri analitik becerilere de sahip olmalıdırlar. Analitik beceriler okul müdürlerine bilimsel bir yaklaşım ile problemlerin çözümlü, fırsatların değerlendirilmesi konusunda yardımcı olur. Çalışma yöntemi ve stili için kullanılan metodolojik yeterlilikler (2), örgütsel hedeflerin farkındalığı, sonuç yönelimi ve görevlerin pratik olarak kavranması gibi yeterliliklerdir. Okul müdürlerinin okulun hedeflerinin sınırlarını belirleme, bu hedefleri paydaşlarına iletme gibi görevleri bulunmaktadır. Bunları yerine getirirken hedefleri paydaşları ile birlikte belirleme yolunu tercih ederek açık bir şekilde ortaya koymalı, görev dağılımını adil bir şekilde yapmalı ve sonuçları nesnel bir şekilde değerlendirmeye tabi tutmalıdır. İletişim becerileri ile bağlantılı sosyal yeterlilikler (3), özetleme yeteneği, kolay anlama kapasitesi ve açıklama yeteneğini içerir. İşbirliğine dayalı beceriler ile bağlantılı sosyal yeterlilikler ise (4), başlatma yeteneği, ilişki sürdürme yeteneği, nesnellik, geri bildirim ve empati yeteneği gibi yeterlilikleri içermektedir. İletişim becerisi, belirlenen hedeflere paydaşlarla birlikte ulaşmak için örgüt içerisindeki sözlü veya yazılı bilgi sağlama becerisi şeklinde tanımlanabilir. Bu

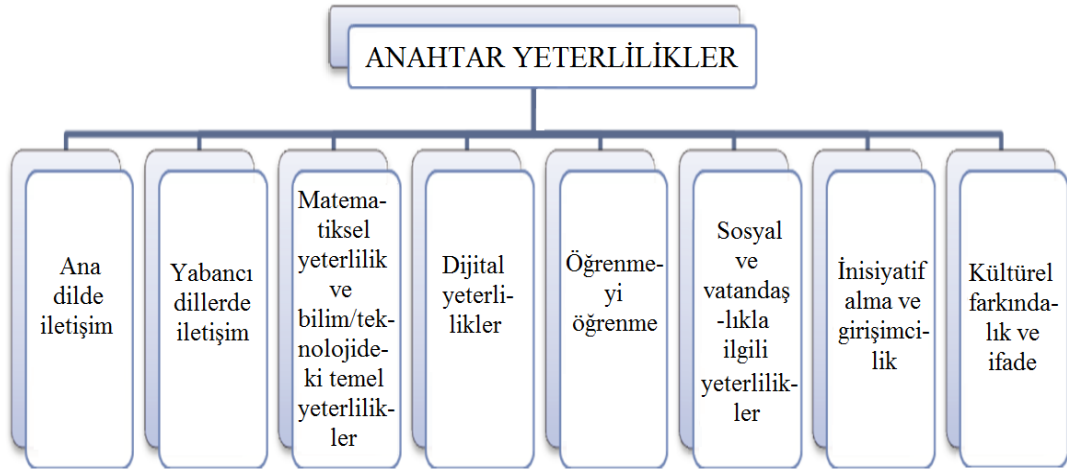
çalışmanın da alt boyutlarından olan iletişim becerileri her birey için ayrı öneme sahiptir. Fakat bir ekip olarak paydaşlarının yapıp ettikleri ile hedefleri başaran kişiler olan liderler için daha büyük öneme sahiptir. Okul müdürleri örgütteki diğer kişileri anlayabilme, onların ilgi ve ihtiyaçlarına olumlu şekilde karşılık verebilme, onlarla birlikte çalışabilme ve olumlu ilişkiler geliştirme becerilerine sahip olmalıdır. Mesleki yeterlilikler (5), diğer özel alanlarda kazanılan çalışma deneyimlerini, bireysel ilgilerle kazanılan deneyimleri, diğer örgüt türlerinde edinilen deneyimleri ve günümüze benzer örgütlerdeki deneyimleri içerir. Okul sistemi toplumdan girdi alıp yine topluma çıktı sağlayan açık bir sistemdir. Bu nedenle toplumla sürekli ilişki içerisinde. Böyle bir örgüte lider olan bir okul müdürünün kendisini birçok yönden yeterli hale getirmesi elzemdir. Görevini yerine getirirken görevinin gereği sahip olması gereken yeterlilikler haricinde bireysel ilgileri ile diğer özel alanlara, örgütlere ait bilgileri bilmesi bu konuda yetkinlik göstermesi okul sisteminin toplumla iş birliği içerisinde uyumlu olması bakımından önemli ve gereklidir. Kişisel yeterlilikler (6), dayanıklılık, görev üstlenme yeteneği ve stresi yönetme yeteneğini içerir. Liderler takipçilerini her yönden etkiler ve amaçlar doğrultusunda yol almaları için onlara örnek olur. Liderler inançlı ve kararlı bir şekilde örgütün hedeflerini gerçekleştirmek yolunda görevler üstlenmelidir. Kültürlerarası yeterlilikler (7), yurtdışındaki çalışmalarla kazanılan yeterlilikleri, yurtdışındaki işlerle ve uluslararası ortamdaki işlerle kazanılan yetkinlikleri içermektedir.

Willis ve Dubin (1990), yeterlilik düzeyi ile verimlilik düzeyi arasında ayırım yapmanın önemli olduğunu ve yeterlilik düzeyi ile verimlilik düzeyi arasında bir korelasyon olduğunu varsaymaktadır. Ancak yeterliliğin tamamen verimlilik açısından değerlendirilemeyeceğini belirtmektedir. Yeterliliğin yüksek seviyeli verimlilik için gerekli olduğunu iddia etmelerine rağmen, tek başına yeterli olmadığını ifade ederler. Çünkü bir birey yüksek derecede yeterli olsa da kişisel veya çevresel faktörler nedeniyle verimliliğini gösteremeyebilir. Bu nedenle, mesleki yeterliliğin verimliliğe dönüşebilmesi için mesleki deneyim ve kişisel özelliklerin engellenmemesinin yanında yeterliliğin gösterilebileceği bir ortam oluşturulması gerektiğini de belirtmek önemlidir.

Okul müdürleri için farklı yeterliliklere sahip olmak hem göreve başlamada hem de görevdeyken gereklidir. Bu nedenle mesleki yeterliliğin artırılması için bireyler, okullar, üniversiteler ve genel olarak toplum arasında daha fazla iş birliğinin olması gerektiği sonucunu ifade edebiliriz.

2.3.2. Yeterlilik Türleri

Bir kişinin yaşamını başarılı kılmak için birçok beceriyi harekete geçirmek gerekir. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi (2006) sekiz anahtar yeterlilik alanı belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır.



Şekil 4. Anahtar Yeterlilikler (Yaşam Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlilikler)

2.3.2.1. Ana dilde İletişim

Her vatandaşın kelimeleri, grameri ve yazım kurallarını düzgün ve doğru bir şekilde kullanmasındaki yeterlilik alanıdır. Bu yeterlilik, duygu, düşünce, kavram ve görüşleri sözlü ve yazılı bir şekilde ifade etme ve yorumlama (okuma, yazma, dinleme ve konuşma); eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortamlarda, iş yerinde, evde ve her türlü sosyal bağlamda uygun şekilde dilsel etkileşime girmek suretiyle gösterilir.

2.3.2.2. Yabancı Dillerde İletişim

Yaşına rağmen her vatandaşın görevi kültürlerarası iletişime aktif olarak katılmak olmalıdır. Yabancı dilde iletişim kurma kabiliyeti, insan yeteneklerini genişletir. Bununla birlikte, yabancı dildeki yeterlilik düzeyi kişinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine, sosyal ve kültürel geçmişine, çevresine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre değişkenlik gösterir. Günümüzde bir veya daha fazla yabancı dilin, birçok nedenden ötürü bilinmesi önemlidir. Diğer uluslarla iş birliği içinde olmak ve onlarla yakın ilişkiler geliştirme konusunda gerekliliklerden biridir.

2.3.2.3. Matematiksel Yeterlilik ve Bilim/Teknolojideki Temel Yeterlilikler

Her insanın sayıları, ölçüm birimlerini, temel matematiksel işlemleri ve günlük yaşamdaki eylemleri için gerekli matematiksel becerileri öğrenmesi gerektiğini ifade eder. Matematiksel yeterlilik mantıksal ve uzamsal düşünme ve bunları; modeller, formüller, kurgular, tablolar ve grafikler yardımıyla sunma beceri ve isteğini içermektedir. Bilim ve teknoloji yeterliliği insanın faaliyetleri sonucunda gerçekleşen değişimleri ve vatandaş olarak bireylerin kavrama gücünü kapsamaktadır.

2.3.2.4. Dijital Yeterlilikler

Günümüz dünyasındaki gelişmeler insanların aktif katılımcılar olmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum dijital okuryazarlığı bir zorunluluk haline getirmiştir. Çünkü bilgi okuryazarlığı aracı olan bilgisayar, bilgiye erişime, bilginin değerlendirilmesine, saklanmasına, üretimine, paylaşımına ayrıca iletişime ve iş birliğine dayalı ağların geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Facebook, Twitter gibi yeni sosyal ağlar, vatandaşların birbirleriyle iletişim kurmalarına, bilgi paylaşımlarına ve boş vakitlerini geçirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu beceriler, bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirir ayrıca eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine yardımcı olur.

2.3.2.5. Öğrenmeyi Öğrenmek

Tüm yeterlik alanları birbiriyle ilişkilidir. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrenme durumlarını yansıtıcı bir şekilde analiz etmeyi, onları tanımlayabilmeyi öğrendiğimiz karmaşık bir süreçtir. Etkili zaman ve bilgi yönetimini kullanarak kişinin kendi öğrenme eylemlerini bireysel veya grup halinde düzenleyebilmesi için gerekli olan yeterlidir. Bu yeterlik alanı, kişinin kendi ihtiyaçlarını göz önüne alıp var olan imkânları değerlendirerek öğrenme eylemindeki zorluklarla başa çıkabilme yeteneğini kapsamaktadır. Öğrenmeyi öğrenme sosyal bağlamlarda kullanılabilmesi için kişinin var olan bilgi ve becerilerini harekete geçirir. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenirken birey, farklı öğrenme stratejileri kullanarak güçlü ve zayıf noktalarını belirleyebilir. Bu, bir kişinin öğrenme motivasyonu, kendine güveni ve yaptığı işi güvenerek yapması bakımından önemlidir.

2.3.2.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilikler

Tüm insan hayatı, farklı sosyal işlevlerde kendini gösterir. Başka bir deyişle, kişinin doğumuyla başlar ve sosyal bütünleşmesinin başarılı olup olmaması çevreye bağlı olarak gelişir. Bu nedenle, bu yetenek kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası becerileri içerir. Bu yeteneğe sahip olan biri, hoşgörülü olmayı, kendine karşı dürüst davranmayı öğrenir. Demokratik ve adalet temelli bir ortam yaratarak yapıcı bir iletişim ve iş birliği içerisinde kendisinin ve başkalarının görüşlerini anlamayı ve değerlendirmeyi öğrenir. Sadece demokrasi, vatandaşlık, adalet, eşitlik gelişimi gibi vatandaşlık becerileri toplumsal birliği destekler, düzeni ve istikrarı korur. Kısacası yalnızca demokratik toplumda vatandaşlar özgürlük ve eşitlik ilkelerine bağlılık ile birleşirler.

2.3.2.7. İnisyatif Alma ve Girişimcilik

Bireyin düşüncelerini, hayallerini, tasarımlarını hayata geçirme becerisini ifade eder. Bu yeterlik sayesinde insanın yaratıcılığı, (yeni fikirleri formüle etme becerisi, becerikli olma, meraklı olma, yenilikler ve değişimler için girişimci olma) girişimciliği, (geleceğe iyimser bir bakış açısına sahip olma, görevleri yerine

getirmek için gayret içinde olma) ve bağımsızlık isteği (kendi düşüncelerine sahip olma, kendi başına karar verebilme yeteneğine sahip olma, bağımsız çalışabilme becerisi kazanma) ortaya çıkar. Kendine güven, kişinin başarısını ve hedeflere ulaşma yeteneğini etkiler. Başka bir ifadeyle, kişinin işine olan bağlılığını, girişimcilik becerisini yani kişinin hayatını ve işini başarıyla organize etme, yönetme ve karlı bir şekilde üretim yapma veya hizmet verme becerisini ifade etmektedir. Bu yeterlilik her insan için bir iş yeri kurabilme, rekabetçi iş piyasasında tutunabilme ve verimli şekilde üretim yapabilmesi için gereklidir.

2.3.2.8. Kültür Bilinci ve İfadesi

Bu yeterlilik, bir bireyin kültürel bilgisine vurgu yapmaktadır. İnsanın yapıp ettiklerini ve dünya üzerindeki yerini ifade eden kültür, sadece kendi ulusunda geçerli bir olgu değildir. Kültürel farkındalık kültürde ulusal ve uluslararası uyum için önemlidir. Diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olmak, öngörülü olmaya ve başarılı bir şekilde iletişim kurmaya yardımcı olur. Bu da ulusal, tarihi, dini ve kültürel gelişimdeki farklılıkları daha iyi tanımayı sağlar.

Tüm bu yeterlilikler her vatandaş için eşit derecede önemlidir. Çünkü sadece bu yeterlilikler yaşam boyu öğrenme süreçlerinde bir bilgi toplumunu yönlendirmeye yardımcı olabilir. Bu yeterlik alanları birbirleriyle doğrudan bağlantılıdır, birbirleriyle örtüşür ve birbirlerini tamamlar.

2.4. SOSYAL YETERLİLİK

Sosyal yeterlilik, sosyal etkileşim olasılığını ve kalitesini etkileyen çeşitli iç faktörleri ve dış davranışları kapsayan geniş bir terimdir. Sosyal yeterlilik, belirli sosyal ortamlarda bir kişinin veya kişilerin, sosyal çevrenin veya toplumun olumlu ya da olumsuz etkileşimine neden olan davranıştır. “Sosyal” terimi, insan toplumu ve toplumun örgütlenme biçimi anlamına gelmektedir. “Yeterlilik” belirli bir beceri, bilgi veya yetenek yelpazesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal yeterlilik ise, Spence (2003: s. 84) tarafından “sosyal dünyanın başarılı yönetimi” şeklinde tanımlanmıştır. Sosyal yeterliliğin tanımları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yapılsa da

bilişsel, duygusal ve davranışsal alanları bütünleştirme yeteneğini içerdiği konusunda geniş bir fikir birliği vardır (Bremner ve Topping, 2000). Buna göre sosyal yeterlilik:

- a. Bir dizi olumlu sosyal ilişki kurmak ve sürdürmek,
- b. Kişilerarası zorlukları yönetmek, kişinin kendisine ve başkalarına zarar vermekten kaçınması,
- c. Akranlara, aileye, çevreye ve daha geniş şekilde topluma iş birliğine dayalı ve yapıcı bir şekilde katkıda bulunma yeteneği olarak tanımlanabilir.

En basit düzeyde, sosyal yeterlilik diğer insanlarla başa çıkabilme yeteneğidir. Yani yapıcı sosyal ilişkiler kurma, sürdürme ve geliştirme becerilerini içermektedir. Sosyal olarak yeterli bir kişi düşünme ve hissetme yoluyla, hangi davranışların sosyal açıdan kabul edilebilir olduğunu ve hangilerinin herhangi bir bağlamda sergilenmemesi gerektiğini bilir ve kendileri tarafından veya başkaları tarafından belirlenen herhangi bir amacı başarmak için bu davranışları seçip kontrol edebilir.

Sosyal yeterlilik bir seyircinin, bir aktörün yetenekli davranış repertuarına bakışına dayanan “kanaate dayalı karar” olarak nitelendirilebilir (McFall, 1982). Çeşitli zaman ve bağlamlarda samimi, iş birlikçi, başarılı ve sosyal olarak kabul edilebilir davranışların tutarlı bir şekilde sergilenmesi, aktörün sosyal olarak yeterli olduğu değerlendirilmesine neden olur. Samimi olmayan, düşmanca tavırların sergilenmesi, çok az kişiyi etkilese dahi ve hatta davranış kişisel olarak başarılı sonuçlansa bile, seyirciler tarafından kabul edilemez ve aktörün yeterli olmadığı şeklinde değerlendirilmesine neden olur. Benzer şekilde, makul derecede tutarlı olsalar dahi sosyal açıdan yetersiz girişimlerin, sosyal hedefleri karşılamaya yönelik yetersiz sosyal stratejilerin ve nispeten başarısızlıkla sonuçlanan sosyal davranışların yetersiz olduğu düşünülmelidir. Bundan hareketle, sosyal yeterlilik, sosyal etkileşimde kişisel hedeflere ulaşma yeteneği, ayrıca çeşitli zaman ve bağlamlarda başkalarıyla olumlu ilişkiler sürdürme yeteneği olarak tanımlanır (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992: s. 285).

Sosyal yeterlilik kavramı, kişisel davranışları tanımlar, bir kişinin belirli sosyal durumlara uyum sağlamasını ve etkin bir şekilde etkileşimde bulunmasını ifade eder. Genellikle bir kişinin sosyal yeterliliği, kişilerarası ilişkilerinin ve hedeflere ulaşma yeteneklerinin bir ifadesidir. Diğer bir ifadeyle sosyal yeterlilik, kişinin varoluşuyla birlikte ilk yaşlarından itibaren hayatı boyunca öğrendiği ve insanın olgunluğu, zekâsı ve farkındalığı içinde kendini gösteren bir ifade sanatıdır (Weinert, 1999).

Amato, ise “insanların belirli bir çevrede ve kültürel ortamda hayatta kalmalarını ve çalışmalarını sağlayan” çok çeşitli yeterlilik biçimlerini ifade etmektedir. Gittikçe karmaşıklaşan ve değişen dünya; etkin bir şekilde ekinliklerde yer alabilme kapasitesi, dilin etkin kullanımı, etkin zaman yönetimi, başkalarıyla müzakere edebilme, üst düzey bilişsel işlevsellik ve duygusal düzenleme gibi becerileri gerektirir (Amato, 1987). Laužackas, tarafından geniş yargı yeterlilikleri olarak tanımlanan sosyal yeterlilik “birlikte yaşama ve devletin sosyal ve ekonomik hayatına faydalı bir şekilde katılmaya yardımcı olan becerileri” içerir (Laužackas, 2004: s. 52).

Sosyal yeterlilik terimi genellikle sosyal yeterliliğin bileşen alanlarına atıfta bulunmaktadır. Bu yeterlilikler, kişilerin gözlem yoluyla öğrenmeleri de dahil olmak üzere hem formal hem de informal yapıları içeren bir gelişim süreci ile öğrenilir. Genel olarak sosyal yeterliliğin alana özgü ve gelişimsel olduğu kabul edilir (Scott, 2000). Etki alanına özgü terim, farklı yeterliliklerin gerekli olduğu çevresel ve kültürel bağlamı ifade eder. Bazı davranışlar bir bağlamda işlevsiz ve kabul edilemez olarak görülse de başka bir bağlamda işlevsel ve kabul edilebilir olarak görülebilir. Bu yüzden farklı bağlamlarda çok farklı sosyal yeterliliklere ihtiyaç duyulur (Bremner ve Topping, 1998). Bu nedenle, sosyal yeterliliği yalnızca belirli beceriler veya belirli sonuçlar açısından tanımlamak, özellikle de farklı gruplar ve kültürler açısından değerlendirildiğinde basit kalır.

Sosyal yeterliliğin gelişimi ifadesi, giderek daha karmaşık ve bütünlük sosyal davranış düzeylerini öğrenmek ve bu davranışları gösterebilmek için yaşa

bağlı, ilerici bir kapasiteyi ifade etmektedir. Birbiriyle ilişkili sosyal yeterlilik gelişim yönlerinin neler olduğu, bunların nasıl öğrenildiği, sosyal davranış üzerindeki etkileri ve sosyal yeterliliğin bileşenleri Katz (1997) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- a. Çeşitli sosyal ilişkilerde iletişim kurabilme
- b. Sosyal ipuçlarını algılayabilme ve yorumlayabilme
- c. Sosyal problem çözebilme
- d. Sorumlu karar verebilme
- e. Yapıcı şekilde çatışma çözümü
- f. Duyguları tanıma ve uygun ifade edebilme
- g. Sorunlarla esnek bir şekilde baş etme becerileri
- h. Öz yönetim beceri.

Amato (1987), “yetkin kişilik” ile “yeterlilik ekipmanı” (bilgi ve beceriler) arasında bir ayrım olduğunu belirtir. Yetkin kişilik, “çevresiyle etkileşimi sırasında kişinin etkililiğinde çok önemli bir rol oynayan birbiriyle ilişkili kişisel niteliklerin çekirdeğine” sahip olması şeklinde tanımlanır. Yeterlilik ekipmanının “belirli bir duruma ve belirli bir kültüre özgü olsa da, yetkin kişiliğin temel, içselleştirilmiş özelliklerinin durumlar ve kültürler arasında ortak” olduğunu belirtir.

Geniş olumlu bir çevre ve sosyal etkiler dizisi, yeterliliğin gelişimini ve bir kişinin “yetenekli, kendine güvenen, iyimser ve becerikli” olma kapasitesini etkiler. Çevre ile olumlu etkileşim; girişimi, başarılı performansı, etkililik duygusunu, yetkinliğin öz algısını ve gelecekteki ustalık için içsel motivasyonu arttıran bir “olumlu geri bildirim döngüsüne” yol açabilir. Buna karşılık, arzu edilen etkilerin

ortaya çıkmasında başarısızlığın tekrarlanması, kişinin “başarısızlık beklentileri, çaresizlik duyguları ve beceriksizlik algısı” ile yeni etkinliklere girişimde bulunmasına neden olabilir.

Sosyal yeterlilikle bağlantılı olarak bazı araştırmacılar sosyal sermaye kavramını tanımlamıştır. Sosyal sermaye, insan toplumu için dil kadar önemlidir. Güçlü ve aktif bir sivil toplum oluşturmamızı sağlar. Demokrasiyi işler hale getirir ve daha iyi ekonomik sonuçlara yol açar. Sosyal sermayenin merkezi savı, insan ilişkilerin önemine dayanmaktadır (Smith, 2000). Sosyal sermaye, “karşılıklı yarar için eşgüdüm ve iş birliğini kolaylaştıran ağlar, normlar ve güven gibi sosyal örgütün özellikleri”ni ifade eder (Putnam, 1993).

İnsanlar, etkili iletişim kurabilmek için bir takım değerler ve kurallar oluşturması gereken ve topluluk içinde birbirine bağlı olan sosyal varlıklardır (Graycar ve Nelson, 1999). Yine Graycar ve Nelson, bu değerler ve kurallar hakkında doğal bir şeyin olmadığını, ancak toplumun yaşayacağı toplumsal bir çevre olması için toplum tarafından kabul edilmesi gerektiğini belirtir. İnsanlar birey olarak kendi haklarını elde etmeye öncelik vermelerine ve nasıl yaşayacaklarını seçme özgürlüğüne sahip olmalarına rağmen, bu bir sosyal bağlamda gerçekleşir.

Cox (1995), sosyal sermayeyi “insan gruplarını bir toplum yapan şey” ve “birbirimize bağlılığımızın direncinin bir ölçüsü” olarak ifade etmektedir. Cox (1995), yüksek sosyal sermaye seviyelerinin insanlara:

a. “İş birliği içinde birlikte çalışmak ve başkalarının değerlerine ve farklılıklarına saygı göstermek,

b. Kişilerin farklı çıkarlarının var olduğunu kabul ederek uyuşmazlıkları çözmek ancak bunu yaparken yalnızca belirli bir kesimin çıkarlarını değil, ortak yararı dikkate alarak yapmaya çalışmak,

c. Güven inşa etmenin adalet ve eşitlik gerektirdiğini, önyargıya veya sömürüye karşı çıkmayı içerdiğini kabul etmek,

d. İç uyuma sahip yapı gruplarının başkalarının dışlaması ve ötekileştirmesinden etkilenmediğinden emin olunması” konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Okullar, maddi ve sosyal kaynakları aracılığıyla, toplum tarafından kendilerine girdi olarak sunulan öğrencilerin yeterlilik biçimlerini geliştirmelerini ya da kazanmalarını kolaylaştırma veya sınırlama potansiyeline sahiptir. Okulların aileler ve toplumla kurmuş olduğu etkin ortaklıklar, bu kaynakların en uygun şekilde kullanılmasını sağlamanın önemli bir yoludur. Sosyal yorumcu Robert Putnam okulların ve sosyal çevrelerinin, “bağlanma” ve “köprüleme” yoluyla sosyal bağları güçlendirerek, toplumların “sosyal sermaye”lerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir (Putnam, 1993). Putnam'ın belirttiği gibi bağlanma, kendisiyle benzer insanlarla bağlantı kurmayı, diğer taraftan köprüleme ise, farklı insanlarla bağlantı kurmayı içerir. Bağlanma, mevcut bağlantıları ifade ederken, köprüleme, toplumsal istikrar ve esnekliğe katkıda bulunabilecek yeni ve daha çeşitli “sosyal sermaye” biçimlerini oluşturabilir. Bu nedenle köprüleme bağlanmaya göre daha zordur ve başkalarının bakış açısına sahip olmayı, empatiyi, sosyal ve kültürel yorumlar gibi sosyal yeterliliğin daha gelişmiş yönlerini içermektedir. Başkalarını anlamak için fırsatlar sunan ve destekleyici bağlantılar yaratan bir okul ortamı toplumun sosyal sermayesinin oluşturulmasına katkıda bulunur. Sosyal sermayeyi okullarda oluşturmak ve geliştirmek yetenekli bir lider aracılığıyla mümkündür.

Yetenekli lider başkalarını heyecan verici bir vizyonla motive eder. Yeni becerilerin, yeteneklerin ve performansın gelişimini desteklerken takipçilerini çeşitli taktikler ile ikna eder. İlişkiler ağı içinde çatışmayı etkili bir şekilde yönetir. Liderin bu becerisi aynı zamanda örgütü olumlu yönde ilerletme yönünde kritik öneme sahiptir.

Bu tanımlamalara ek olarak Daniel Goleman'ın ortaya koymuş olduğu Duygusal Zekâ Kuramı ile bağlantılı ve yine Goleman'ın (1998) geliştirdiği sosyo-duygusal yeterlilik çalışmaları yeterlilik kavramı üzerinde genişçe durmaktadır.

2.4.1. Sosyo-Duygusal Yeterlilik Modeli

Duygusal zekâ kısaca, duyguları tanıma ve anlama yeteneği, kişinin kendisini ve başkalarıyla olan ilişkilerini yönetme bilincini kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir. Sosyo-duygusal yeterlilik ise kişinin yaşamının sosyal ve duygusal yönlerini öğrenme, ilişki kurma, gündelik problemleri çözme, büyüme ve gelişmenin karmaşık taleplerine uyum sağlama gibi yaşam görevlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesini mümkün kılacak şekilde anlama, yönetme ve ifade etme yeteneğini belirtmektedir. Bu tanımlardan hareketle sosyo-duygusal yeterliliği insanların sosyal etkileşimlerde kendinin ve başkalarının duygularını anlamalarını ve yönetmelerini sağlayan öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi ile bağlantılı yeterlilikleri olarak ifade edebiliriz.

Daniel Goleman'ın duygusal zekâ kuramı etkin liderlerin özelliklerini ortaya koyması açısından önemlidir. Etkin liderler örgütte var olan duygularla iyi çalışır ve insanların her anlamda en iyi olabilmesi için onlara özgür bir ortam oluşturur. Duygusal zekâ, kişinin duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, bir insanı motive etme ve duyguları ilişkilerde iyi yönetebilme kapasitesidir (Goleman, 1995).

Goleman ve arkadaşları, özellikle liderlerde duygusal zekâ ve etkili performans arasındaki ilişkiyi incelemiş, duygusal zekânın örgütte liderler tarafından ne derece gösterildiğini araştırmıştır. Goleman vd. (2002), liderlerin, derin değişimler ve belirsizliklerde dahi odaklanmalarına yardımcı olan duygusal bağlar oluşturarak örgütleriyle uyumlu ilişkiler geliştirmek için duygusal zekâlarını kullandıklarını ileri sürmüştür. Yetkin liderler, örgütteki büyük resme odaklanmalı ve örgütü insanlar ve takımlar aracılığıyla dönüştürürken kavramsal olarak düşünebilmelidir. Ayrıca, başkalarıyla iyi geçinmek ve yüksek düzeyde zekâ ve enerji kullanmak için güçlü kişilerarası becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Bağlantılı olarak, Bardach (2008), duygusal zekâyâ sahip yetkin bir liderin kendi içsel motivasyonlarını tanımlayabilen biri olduğunu ve başkalarının da sık sık yetkin liderleri diğer liderlere göre örgütsel başarı açısından daha yeterli bulduğunu belirtmektedir. Böylece, duygusal zekâyâ sahip lider, örgüt paydaşlarını başarıya

doğru olumlu yönde etkiler. Goleman (1995) liderlerin başarılı özelliklerinin temelini oluşturan ve örgütte üstün performansa yol açan yeterliliklerin duygusal zekâya dayandığı sonucuna varmıştır. Bütün bir toplumu göz önüne aldığımızı düşündüğümüzde, IQ kariyer başarısının daha iyi bir göstergesi olabilir. Çünkü insanları bilişsel yeteneklerine dayanarak gerçekçi bir şekilde zekâlarına göre bulunabilecekleri alanlara ayırır. Bununla birlikte Goleman (1995), belirli meslekler içindeki bireylerin kariyer başarısını göstermesi açısından duygusal zekâ, bilişsel yeteneğe kıyasla daha güçlü bir başarı göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

Liderlik her zaman daha akıllı veya yönetim açısından daha sert olmakla ilgili değildir. Liderlik daha çok, duygusal zekânın bir parçası olan motivasyon, empati, bütünlük ve sezgisel yeteneklerin nitelikleri ile ilgilidir (Lunenburg 2011). Goleman vd. (2002), yetkin liderleri diğerlerinden ayıran şeyin, örgütteki duyguların güçlü rolünü anlamak olduğunu iddia etmektedir. Örgüt liderleri duyguların etkilerini görmezden gelmemeli veya onları önemsiz görmemelidir. Büyük liderler, duygular konusunda akıllı olmalı, örgüte kendi duygularını getirmeli ve daha güçlü duygusal zekâ geliştirmelidir. Daha güçlü duygusal zekâ geliştirmek, bir örgütün her kademesinde liderlerin karşılaştığı büyük bir meydan okumadır.

Çeşitli araştırmalar duygusal yönden yüksek zekâya sahip müdürlerin, duygusal yönden düşük zekâya sahip meslektaşlarına göre daha fazla liderlik başarısı sergilediklerini göstermiştir. Williams (2008), bir çalışmada olağanüstü ve tipik/olağanüstü olmayan okul müdürlerinin duygusal ve sosyal zekâ yeterliliklerini karşılaştırmıştır. Olağanüstü müdürlerin duygusal ve sosyal zekâ yeterliliğini tipik okul müdürlerine göre daha sık gösterdiğini ve duygusal zekânın şu alanlarda olağanüstü müdürler açısından önemli farklılıklar ortaya koyduğunu keşfetmiştir: kendine güven, öz kontrol, vicdan sahibi olma, başarı yönelimi, girişkenlik, örgütsel farkındalık, başkalarını geliştirme, analitik düşünme, liderlik, takım çalışması, değişime öncülük etme becerileri ve çatışma yönetimi.

Stone vd. (2005) duygusal zekâ ve okul liderliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için bir araştırma yapmıştır. Müdürler ve müdür yardımcılarının mesleklerinin gereklilik ve sorumluluklarını yerine getirirken başarılı olmalarına

yardımcı olacak belirli duygusal ve sosyal yeterlilikleri tanımlamaya çalışmışlardır. Ortalama liderlik grubunun üstünde yer alan liderler kişilerarası ilişkiler, adaptasyon ve stres yönetimi gibi duygusal zekâ boyutunun dört alanında ve genel duygusal ve sosyal zekâ boyutunda, ortalama liderlik grubunun altında yer alan liderlere göre daha yüksek puan almıştır. Çalışmaya göre duygusal ve sosyal zekâ, okul liderlerinin başarısının önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Moore (2009) yapmış olduğu bir vaka çalışmasında okul yöneticileri için duygusal zekâ koçluğunun algı ve etkilerini araştırmıştır. Elde edilen veriler, okul yöneticilerinin işlerinde çeşitli duygular yaşadıklarını ortaya koymuştur. Nitel ve nicel veriler duygusal zekâ koçluğunun yararları olduğunu göstermiştir. Okul yöneticileri, birkaç haftalık koçluk sonrasında duygusal zekâ puanlarında iyileşme göstermiştir. Daha da önemlisi, her yönetici işlerinde duygusal zekânın önemini vurgulamıştır. Diğer taraftan, Durango (2008) duygusal zekâ ve manevi zekâyâ sahip liderlerin hoşgörü, atılganlık ve empati gibi liderlik becerilerinin başarısında önemli rol oynadığını belirtmiştir. İnsani duygular ve aşkın liderlik, birebir etkileşim ve ekip çalışmasının çok önemli yönleridir. Liderler bu yönlerini iyileştirebilmek için duygusal zekâ açısından kendilerini geliştirmelidir.

21. yüzyıl liderleri, kendi okullarında elverişli bir öğretim-öğrenme ortamı yaratmak için sosyo-duygusal yeterliliğin kritik önemini kabul etmelidir. Bu noktada bütün bu çalışmalar, okul liderleri açısından sosyo-duygusal yeterliliğin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal dünyayı anlama ve yorumlama konusundaki yeterlilik kavramını tanımlarken, bazı yazarlar sosyal yeterlilik, bazıları ise duygusal yeterlilik terimini kullanmışlardır. Bu yeterliliğin adlandırılmasına yönelik her iki yaklaşımın analizi, yazarların çoğunun aşağıda belirtilen aynı alanlara atıfta bulunduğunu göstermektedir.

a. Öz düzenleme; dürtüleri kontrol etme, baskıya direnme, hazzı erteleme, duygularını yansıtma ve kendini izleme kapasitesidir.

b. Başkalarının ihtiyaç ve duygularını anlama; kendi fikir ve ihtiyaçlarını ifade etme, iş birliği yapma, müzakere etme, problem çözme, duyguları ifade etme,

sosyal durumları doğru anlama ve arkadaşlık kurmaya olanak sağlayan kişilerarası bilgi ve becerilerdir.

c. Olumlu öz kimlik; yeterlilik ve kişisel güç, öz değer duygusu ve amaç duygusu içermektedir.

d. Kültürel yeterlilik; farklı etnik köken ve ırktan insanlarla etkili ve rahat bir şekilde etkileşimde bulunma, başkalarının haksız muamelesini görme, sorgulama ve sosyal adalet için hareket etme kapasitesidir.

e. Yardımseverlik, eşitlik, dürüstlük, sosyal adalet, sorumluluk, esneklik, sağlıklı yaşam tarzları gibi sosyal değerleri benimsemektir.

f. Planlama ve karar verme becerileri; sosyal hedeflere ulaşmak için seçimler yaparak, planlar geliştirerek, sorunları çözerek ve olumlu eylemler yaparak amaçlarla hareket etme yeteneğidir (Han ve Kemple, 2006).

Sosyo-Duygusal Yeterlilik Modeli (bkz. Şekil 5), kişinin duygusal açıdan yeterli olduğu düşünülen tüm yeterlilik alanlarından aynı anda yüksek puan almasını öngörmemektedir. Her küme içindeki yeterlilikler birbiriyle ilişkilidir, bu nedenle bir yeterliliğin gösterilmesi diğerinin daha az gösteriliyor olmasını telafi edebilir. Çünkü bazı yeterliliklerin kullanımı konum ve duruma göre değişebilir. Sosyo-duygusal yeterlilik, son derece etkili bir lider ile ortalama bir lider arasında fark oluşturur. Yetkin liderlerin performans, yenilikçilik ve ekip çalışmasını artırıp zaman ve kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayarak, motivasyon ve güven ortamında örgüt için rekabet avantajı elde etmelerine yardımcı olur.

Duygusal zekâ, liderde veya örgütte dinamik bir durum olarak sunulur ve ilişkili duygusal yeterlilikleri ele alarak öğrenilebilir. Bu yeterlilikler, iki genel etki alanıyla ilişkili dört kategori altında listelenir (Goleman vd. 2002):

Kişisel Yeterlilikler	Sosyal Yeterlilikler
Öz-farkındalık Kendini anlamak	Sosyal-farkındalık Diğer İnsanları anlamak
Öz-yönetim Kendi davranışını yönetmek	İlişki yönetimi İletişimi yönetmek

Şekil 5. Sosyo-Duygusal Yeterlilik Modeli

2.4.1.1. Kişisel Yeterlilikler

a. Öz-farkındalık: Kişinin duygularını, düşüncelerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ihtiyaçlarını ve dürtülerini derinlemesine anlamayı ve davranış üzerindeki etkileri de dahil olmak üzere öz güven sağlayan doğru öz değerlendirmeyi ifade eder.

b. Öz-yönetim: Bir kişinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlarda etkin bir şekilde düzenleme yeteneği ve liderlerin hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları odaklanmış itici güç olarak tanımlanabilir. Öz-yönetim Goleman'a göre dürtülere hayır diyebilme yeteneğidir.

2.4.1.2. Sosyal Yeterlilikler

a. Sosyal farkındalık: Başkalarının bakış açısını alma, onlarla farklı geçmiş ve kültürlerden gelen özelliklerle empati kurabilme yeteneğidir. Sosyal farkındalık liderlik için gerekli bir bileşendir. Liderlere kişilerin beden dilindeki inceliklerini görebilme ve insanların sözlerinin ardındaki duygusal mesajları duyabilme yeteneği sağlar.

b. İlişki yönetimi: Farklı bireyler ve gruplarla sağlıklı ve ödüllendirici ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğidir. İlişki yönetimi; motive etme, ikna etme,

çatışma yönetimi, iş birliği içinde ekip oluşturma, rehberlik yoluyla başkalarını geliştirme ve diğer insanların duygularını yönetmeyi içerir. Liderlerin duygusal zekâlarını kullanmalarını sağlar. Duygusal zekâ üzerine yapılan bir iş analizi çalışması, duygusal zekânın bir örgütün idari seviyelerinde önemli rol oynadığını göstermiştir (Goleman vd. 2002).

2.4.2. Sosyal Yeterliliğin Boyutları

Sosyal yeterlilik Corrigan (2003) tarafından üç alt boyutta incelenmiştir. Bu çalışmada da sosyal yeterlilik olumlu sosyal/iletişim becerileri, duygusal düzenleme becerileri ve akademik beceriler şeklinde üç alt boyutta ele alınmıştır.

2.4.2.1. Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri

İletişim hayatımızda anlamlı ve çok önemli bir yere sahiptir, çünkü hiç kimse başkalarıyla iletişim kurmadan tek başına yaşayamaz. Eğer insanlar birbirleriyle iletişim kurmasaydı toplum bugüne gelemeyebilir ve dağılıp yok olabilirdi. Toplumun bütün üyelerinin etkileşimi sayesinde toplum var olmuştur. Günümüz modern dünyası, farklı uluslarla, etnik gruplarla, bireylerle ve topluluklarla birlikte yaşayabilen, sürekli etkileşim halinde olan ve yakın ilişkiler geliştiren bir toplum olarak karakterize edilebilir. Bu ilişki, farklı insan grupları arasında karşılıklı hoşgörü ve başarılı iletişim kurma yeteneği gerektirir.

İletişim, duyguların ve düşüncelerin gönderici tarafından çeşitli kodlamalar yardımıyla alıcıya bir kanal ile iletilmesi, alıcının göndericiden aldığı iletiyi açarak göndericiye geribildirim vermesiyle gerçekleşmektedir. Görüleceği gibi iletişim unsurları gönderici, alıcı ve mesaj olarak karşımıza çıkmakta fakat iletinin alıcı tarafından uygun bir şekilde alınması ile iletişim oluşmaktadır. Doğru bir şekilde kodlanmayan iletiyi alıcı doğru bir şekilde açamayacağından geribildirim, kısaca iletişim oluşmayacaktır. Etkili iletişim becerileri burada önemli hale gelmektedir. Alıcıya doğru bir şekilde kodlama yapılması iletişimin etkililiğini ve başarı seviyesini belirlemektedir.

Etkili iletişim, birçok farklı türden bilgi ya da yetkinliğin ustalığını gerektiren karmaşık bir konudur (Clark ve Delia, 1979). İlk olarak insanlar, etkili bir şekilde iletişim kurmak için belirli bir dilde cümleler üretmeyi ve kavramayı sağlayan dilsel veya dil bilgisel kuralları bilmelidir. Bu bilgi, dilsel yeterlilik olarak adlandırılır. İkincisi, etkili iletişimciler, farklı durumlar ve insanlar için dilin uygun kullanımını sağlayan sosyal kuralları bilmelidir. Bu, ifadelerin sosyal olarak doğru ya da uygun şekillerde nasıl kullanılacağını ve yorumlanacağını bilme (ilgili topluluk veya grubun kurallarına göre) yeterliliğini belirtmektedir. Üçüncü olarak, etkili iletişimciler, mesajları kişisel ve sosyal hedefleri verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayacak şekilde nasıl üreteceklerini ve işleyeceklerini bilmelidir.

Yetenekli iletişimciler, başkalarını açıkça bilgilendiren, onları inandırıcı bir şekilde ikna eden ve hassas bir şekilde rahatlatan mesajlar üretmeyi bilmelidir. Yetenekli iletişimciler ayrıca başkalarının mesajlarındaki nüansları değerlendirebilmeli ve hatta amaçlanan anlamları çıkarmak için satır aralarına gizlenmiş mesajları fark edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.

Örgütler çeşitli hedeflere ulaşmak için oluşturulmuş ve geliştirilmiştir. Bu hedefler, uygun eylemler doğru bir şekilde gerçekleştirildiğinde elde edilir. Ayrıca, bu faaliyetleri yürütmek için örgütlerin araçlara, malzemelere, sermayeye, bütçeye ve insan kaynaklarına sahip olması gerekir. Bu kaynaklar arasında, tüm örgütlerde en önemli kaynak insan kaynağıdır ve örgütsel davranış yönetiminde özel bir yere sahiptir. Eğitim örgütlerinde de bu durum farklı değildir ve başkalarıyla ilişki büyük öneme sahiptir. Yöneticiler iş görenlerle etkin bir ilişki kurmanın ve onların iletişimsel amaçlarını anlamının örgütsel hedeflere ulaşmada etkili faktörler olduğunu ve iletişim yetersizliğinin ise bireysel, örgütsel ve sosyal problemlere neden olduğu bilmelidir. Bu nedenle, etkili iletişim becerileri tüm yönetim durumlarında iyi performans için ön şarttır.

Herhangi bir örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de, formal veya informal etkili iletişim, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olan etkili yönetimin oluşmasını sağlar. Etkili personel yönetimi, örgütsel hedeflere ulaşmak için başkaları ile birlikte çalışmayı içerdiğinden, etkili iletişimin bir işlevidir. Okul

hedeflerinin gerçekleştirilmesi, örgütteki iş görenlerin arasındaki etkin iletişime dayanmaktadır. Eğitimin temel işlevi neredeyse tamamen iletişime dayanır. Bir okul müdürü, etkin bir iletişim kurmadan, iş görenleri eşgüdümleyemez, faaliyetlerini koordine edemez ve kontrol edemez, aynı zamanda sorumluluklarını da paydaşlara devredemez (Ijaiya, 2000). İletişim, ilişki kurmaya yardımcı olur ve hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırır. Bu nedenle, bir eğitim örgütünün gelişmesi için etkili iletişim stratejilerine olan ihtiyaç göz ardı edilemez.

İletişim, bir arada yaşamak için duygu ve düşüncelerin paylaşılması anlamına gelir. Göndereni ve alıcıyı içeren iki yönlü bir süreçtir. Bu nedenle iletişim, planlama, kontrol etme, problem çözme, karar verme, motive etme, görüşme ve diğer yönetim faaliyetleriyle olsun, örgütsel yaşamın tüm yönlerinin anahtarı olan bilgilerin paylaşılması ve alınmasıyla ilgilidir (Weldy, 2009). Örgütlerde oluşturulan bilgilerin paylaşımında örgütün önemli rolü bulunmaktadır. Nonaka ve Takeuchi (1995: s. 13), “bireyin girişimi ve grup içinde meydana gelen etkileşim ve iletişim olmadan örgütlerin tek başına bilgi oluşturamayacağına” işaret eder. Ayrıca örgütsel bilgi oluşturmanın köklerinin bireylerin örtük bilgilerine uzandığını ve “bireyler tarafından oluşturulan bilgileri örgütsel olarak güçlendiren ve onu örgütün bilgi ağının bir parçası olarak belirginleştiren bir süreç olarak anlaşılması” gerektiğini vurgulamaktadır (Nonaka ve Takeuchi, 1995: s. 59). Örgütsel bilginin oluşturulması etkileşimleri oluşturduğundan, yönetimin en önemli görevlerinden biri, iş görenler arasında meydana gelen etkileşim sürecini (bilgi paylaşımı) teşvik etmektir. Bu, bireysel bilginin paylaşılmasının, örgütsel bilgi dinamiğinin bir parçası olmasının yanı sıra (Bratianu ve Orzea, 2010), örgütsel faaliyetlerde, hem bireyin hem de örgütün büyümesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Spender, 1996). Bir örgüt içinde bilgi paylaşımının bu kadar önemli olmasının nedeni Dunford (2000: s. 296) tarafından da şu şekilde ifade edilmektedir: “Anahtar bilginin çoğunu örgütsel hafızada tutmak için örgüt içerisinde bir yapı yoksa bilgiler bireyler tarafından tutulur”. Ancak, eğer bireysel bilgi iletilmiyor ya da örgüt içinde etkili bir şekilde paylaşılmıyorsa, bilginin yok olması muhtemeldir. Veya bir başka olası sonuç olarak bilginin paylaşılmaması, örgütsel etkililik ve örgütsel bilgi tabanı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olacaktır (Chou vd. 2007).

İletişim, herhangi bir insan örgütlenmesinin yaşam kaynağı olarak kabul edilir. İletişimin örgüt için öncelikli işlevi, hedeflere ulaşmada davranışları elverişli şekillerde etkilemesidir. Bireyin, örgütün neyi başarmak istediği, amaçlarına nasıl ulaşacağı, bunun için ne yapacağı ve çalışmalarının tatmin edici olup olmadığı konusundaki anlayışı iletişim sisteminin etkililiğine bağlıdır. Bu noktada eğitim örgütlerinde öğretme ve öğrenmenin gelişebilmesi için okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması hayati önem taşımaktadır. Müdürlerin okullarda yerine getirmesi gereken birçok görevi vardır: öğretimin denetlenmesi, okulun genel yönetimi, okul ve toplum ilişkilerinin sürdürülmesi, müfredatı zenginleştirmek, mesleki gelişimi sağlamak, mali işleri yürütmek vb. Müdürler bu görevlerini yerine getirirken sosyal yeterliliğe dahil olan bazı iletişimsel becerilere sahip olmalıdır. Bu becerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

a. Genel sözlü iletişim becerileri: kendini tanıtmak, kibarca başkasının sözünü bölmek, konuşmayı başlatmak, başkalarını suçlamadan veya azarlamadan duyguları ifade etmek, başkalarına saldırmadan fikirlerini ifade etmek ve ilginç bir konuşma yapmak,

b. Genel dinleme becerileri: sözlü ve sözsüz ipuçlarına dikkat etmek, göz temasını korumak, başkalarının söylediklerini özetleyebilmek ve anlamaya çalışırken onları dinleyebilmek,

c. Samimiyet ve saygı: izin istemek, memnun olmak, yardım teklif etmek, duyulan kaygıları ifade etmek, iltifat etmek, gülümsemek ve iş birliği yapmak.

2.4.2.2. Duygusal Düzenleme Becerileri

Duygular, genellikle yaşamımızı kolaylaştırmamıza yardımcı olur. Dikkatleri çevrenin temel özelliklerine yönlendirebilir, duygusal yoğunluğu uygun hale getirebilir, karar vermeyi ayarlayabilir, davranışsal tepkileri hazırlayabilir, sosyal etkileşimleri kolaylaştırabilir ve önemli olaylar için hafızayı geliştirebilir. Bununla birlikte duygular, özellikle belirli bir durum için yanlış türde, yoğunlukta veya sürede

olduklarında, yardımın yanı sıra yaşamımıza zarar da verebilir. Bu gibi duyguların zarar verici durumlarından duygularımızı düzenleyerek kurtulmaya çalışırız.

Duygusal düzenlemenin anlaşılmasının ayrılmaz bir parçası, öncelikle neyin düzenlendiğini anlamaktan geçmektedir. Bu nedenle öncelikle “duygu” ile ne ifade edildiği üzerinde durulmalıdır. İşlevsel bakış açısına göre duygular bir kişinin hayatta kalmak için çevreye uyum sağlayarak sorunları çözmesine, işbirlikçi sosyal ilişkileri sürdürmesine ve fiziksel tehditlerden kaçınmasına yardımcı olmaktadır (Keltner ve Gross, 1999). “Duyguları” tam olarak kavramsallaştırmak ve tanımlamak için hiçbir altın standart bulunmamaktadır (Campos vd. 2004). Bununla birlikte duygular genellikle bir insanın hedefleri için önemli veya ilgili bir duruma katıldığında ortaya çıkan çok yönlü, vücudunda gelişen tüm fenomenler şeklinde tanımlanır (Gross ve Thompson, 2007). Duygular, bir olayın veya dış uyaranların içsel, zihinsel temsillerine cevap olarak üretilir; bu tepkiler fiziksel, öznel ve davranışsal değişiklikleri içerir (Cacioppo vd. 2000).

Duyguların ilk temel özelliği, ortaya çıktıkları zamanla ilgili olmalarıdır. Değerlendirme teorisine göre duygular, bir kişinin bir duruma halihazırda aktif olan belirli bir hedefle ilgili olarak katıldığında ve değerlendirdiğinde ortaya çıkar (Lazarus, 1991). Bu değerlendirmenin altında yatan hedefler kalıcı veya geçici olabilir. Bilinçli ve karmaşık veya bilinçsiz ve basit olabilir. Yaygın bir şekilde paylaşılabilir ya da çok özel olabilir. Amaç ve birey için durumsal anlamın kaynağı ne olursa olsun, duyguya yol açan bu anlamdır. Bu anlam zamanla değiştiğinde (ya durumun kendisindeki değişiklikler ya da durumun birey için taşıdığı anlamdaki değişiklikler nedeniyle) duygu da değişecektir. Duygunun ikinci temel özelliği, çok yönlü doğasıyla ilgilidir. Duygular, öznel deneyim, davranış, merkezi ve çevresel fizyoloji alanlarındaki gevşek birleşimli değişiklikleri içeren tüm vücut fenomenleridir (Mauss vd. 2005). Duygunun öznellik yönü, birçok duygu örneği için o kadar merkezidir ki, “duygu” ve “his” terimlerinin sıklıkla birbirinin yerine kullanılmasına yol açar. Fakat duygular sadece bizi hissettirmekle kalmaz, aynı zamanda eyleme geçmemize de neden olur (Frijda, 1986). Bu dürtüler, yüz davranışı ve vücut duruşu değişikliklerinin yanı sıra, bakış, vurma veya koşma gibi duruma özel araşsal eylemleri de içerir. İşlevsel bakış açısının duygu ile ilgili ifadelerinde

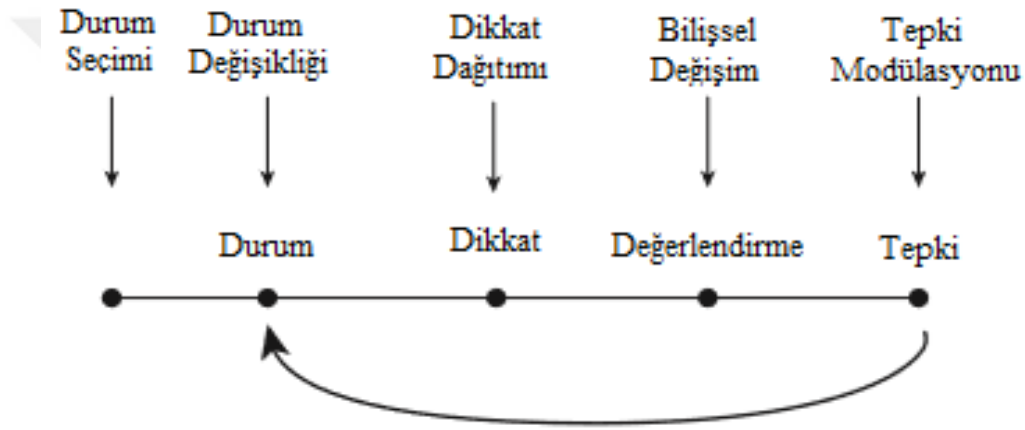
açıklandığı gibi, sık sık (ancak her zaman değil) duygu içeren çok yönlü tepkiler, ilk başta duyguların ortaya çıkmasına neden olan hedeflere ulaşmak için faydalıdır (Levenson, 1999). Üçüncüsü, duygu ile ilgili çoklu sistem değişikliklerinin nadiren de olsa zorunlu olmasıdır. Duygular, Frijda'nın (1986) "kontrol önceliği" olarak adlandırdığı zorunlu bir niteliğe sahiptir, yani yaptığımız işi yarıda bıraktırabilir ve bizi kendilerinin farkında olmamız yönünde zorlayabilirler. Duygu düzenlemesinin analizi için en önemli olan duygunun bu üçüncü yönüdür, çünkü böyle bir düzenlemeyi mümkün kılan bu özelliktir.

Duyguları diğer duyuşsal süreçlerden ayırt etmek için onları daha derinlemesine ele almakta fayda vardır. Öncelikle hem stres hem de duygu, önemli olaylara karşı tüm vücut tepkilerini içerir ancak stres genellikle olumsuz duyuşsal tepkileri ifade ederken, duygu hem olumsuz hem de olumlu duyuşsal durumları ifade eder (Lazarus, 1993). Duyguları ayrıca genel ruh halinden de ayrı düşünmeliyiz (Parkinson vd. 1996). Çünkü duygular, genellikle tepkiyi üreten belirli, tanımlanabilir, ilgili tetikleyicilere sahip oldukları için ruh halinden farklıdır (Gross ve Thompson, 2007). Ek olarak, ruh halleri daha uzun sürelidir ve duygulardan daha yaygındır, ayrıca duygular uyarılara karşı öğrenilebilir veya öğrenilmemiş tepkiler şeklinde olabilir (Ochsner ve Gross, 2008).

Duygular, zamanla ortaya çıkan çok bileşenli süreçler olduğundan, duyuşsal düzenleme, "duygu dinamikleri"ndeki değişiklikleri (Thompson, 1990) ve davranışsal, deneyimsel veya fizyolojik alanlardaki tepkilerinin dengelenmesini içerir. Duyguşsal düzenleme, bireyin hedeflerine bağlı olarak, duyguyu azaltabilir, yoğunlaştırabilir veya basitçe varlığını koruyabilir. Duygular, şekil verilebilir, dinamik ve geçici tepki eğilimleridir. Bu da, sürelerinin ve büyüklüklerinin yanı sıra ne kadar sürdüklerine bağlı olarak farklı şekillerde ortaya çıkmalarına neden olabilir ve bu şekilde, duygular düzenlenebilir (Gross, 1998).

Gross (1998), çağdaş psikoloji araştırmalarında, duyguların oluşumunu ve düzenlenmesini anlamada bir temel olarak kullanılan bir Duyguşsal Düzenleme Süreç Modeli önermiştir (bkz. Şekil 6). Model bireylerin duygularını düzenleyebilecekleri beş noktayı vurgulayan süreci ifade etmektedir. Bu beş nokta, beş duyuşsal

düzenleme süreci ailesini temsil eder. Bu aileler, birincil etkilerine sahip oldukları duygusal-üretkenlik sürecindeki noktadan ayırt edilir. Şekil 6'daki soldan sağa doğru hareket, zaman içindeki hareketi temsil eder: Belirli bir durum seçilir, değiştirilir, sürece dahil olunur, değerlendirilir ve belirli bir dizi duygusal tepki verilir. Bununla birlikte duygu üretimi, tek bir bölümün ötesine uzanan, devam eden bir süreçtir. Duygunun ve duygu düzenlemenin bu dinamik yönü, Şekil 6'daki geri besleme okuyla duruma verilen duygusal tepkiden kaynaklanmaktadır. Duygu düzenleme süreçlerinin beş ailesini Gross (1998) şu şekilde ifade etmiştir: durum seçimi, durum değişikliği, dikkat dağıtımı, bilişsel değişim ve tepki modülasyonu.



Şekil 6. Duygusal Düzenleme Süreç Modeli

Durum Seçimi

Duygu üretme durum aşamasında, belirli insanları, yerleri veya duyguları düzenlemeye yardımcı olacak şeyleri önlemek veya bunlara yaklaşmak için durum seçimi gerçekleşir (Gross, 1998). Durum seçimi, olmasını istediğimiz bir durumun oluşmasını sağlayacak önlemlerin alınmasını içerir. Kişi, olumsuz bir duygusal tepki uyandıran bir duruma girme olasılığını azaltmak için harekete geçmektedir ve bunun tersine, olumlu bir duygusal tepki uyandıran bir duruma girme olasılığını artırmak için de harekete geçmektedir. Bir okul müdürünün sürekli şikâyette bulunan bir veliden kaçınması durum seçimine örnek olarak verilebilir. Durum seçimi, kısa ve uzun vadeli duygusal yararların ve maliyetlerin tartılmasını içerir (Gross, 1998).

Durum Değişikliği

Bir duyguyu potansiyel olarak ortaya çıkarma durumu seçildikten sonra, bir kişi durum değişikliği yoluyla duygusal etkisini değiştirmek için dışsal, fiziksel durumu aktif olarak ve doğrudan değiştirmeye devam eder (Gross ve Thompson, 2007). Örneğin, bir okul müdürüne devam etmekte olan bir projede gelinen aşamayla ilgili bir soru yöneltildiğinde müdür, proje tam hazır olmadığından başka bir şey hakkında konuşmayı tercih edebilir. Durum değişikliği, duygusal etkisini değiştirmek için doğrudan bir durumu değiştirmek anlamına gelir. “Durum” teriminin belirsizliği göz önüne alındığında, durum seçimi ile durum değişikliği arasındaki farkı belirlemek bazen zordur. Bunun nedeni bir durumu değiştirme çabalarının, yeni bir durumu etkili bir şekilde ortaya çıkarmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, “durumlar” dışsal ya da içsel olabilir de, durum değişikliği dışsal, fiziksel ortamları değiştirmekle ilgilidir.

Dikkat Dağıtımı

Duygusal Düzenleme Süreç Modeli'nin ilk iki biçimi olan durum seçimi ve durum değişikliği, bir bireyin maruz kalacağı durumu şekillendirmeye yardımcı olur. Bununla birlikte, çevreyi değiştirmeden duyguları düzenlemek de mümkündür. Durumların birçok yönü vardır ve dikkat dağıtımı, belirli bir durumda dikkati yönlendirerek duygusal tepkiyi etkilemeyi ifade eder. Bu nedenle dikkat dağıtımı, durum seçiminin içsel bir türüdür. Herhangi bir zamanda bir birey için olası birçok “içsel durum”dan hangisinin aktif olacağını seçmek için kullanılır. Herhangi bir durumda dikkat dağıtımı, özellikle birinin durumunu değiştirmek veya düzenlemek mümkün olmadığında bebeklikten yetişkinliğe kadar kullanılır (Rothbart vd. 1992). Örneğin, gecikmiş ödülleri bekleyen çocuklar tarafından kullanılır ve dikkat dağıtımının kullanımı, hazzın gecikmesi nedeniyle başarıyı güçlü bir şekilde etkiler (Mischel, 1996). Dikkat dağıtımı ayrıca, dikkatin fiziksel olarak geri çekilmesini (örn. gözlerin veya kulakların örtülmesi), dikkatin içsel olarak yeniden yönlendirilmesini (örn. oyalama yoluyla) ve dikkatin dışarıdan yönlendirilmesine (örn. çocuğa ilginç bir hikaye anlatarak ebeveynin aç çocuğunu yönlendirmesi) tepki vermeyi de içerebilir. Kullanılan iki ana dikkat dağıtım stratejisi oyalama ve

konsantrasyondur. Oyalama, bir durumun farklı yönlerine veya durumdan tamamen uzak durmaya odaklanmayı içerir (Gross ve Thompson, 2007). Oyalama aynı zamanda iç odağın değiştirilmesini de içerebilir, oysa konsantrasyon bir durumun belirli duygusal özelliklerine dikkat çeker. Bir insan iyi seçilmiş özelliklere veya duygusal tetikleyicilere dikkat çekebilir. Dikkat dağıtımının, dikkatin fiziksel olarak çekilmesi (örn. bir durum karşısında başını çevirme) veya dikkatin oyalama veya konsantrasyon yoluyla içsel olarak yönlendirilmesi gibi birçok formu olabilir (Gross ve Thompson, 2007).

Bilişsel Değişim

Bir durum seçildikten, değiştirildikten ve dikkat edilmeye başladıktan sonra kişi, duygu üretmenin anlam aşamasında ortaya çıkan bilişsel değişim yoluyla duygularını düzenlemeye devam eder. Bilişsel değişim, bir durumun olası anlamlarını ve önemini nasıl değerlendirip seçtiğini ve aynı zamanda durum taleplerine cevap verme ve yönetme yeteneğini veya kapasitesini değiştirmeyi ifade eder (Gross ve Thompson, 2007). Yeniden değerlendirme, bir durumun anlamını, kişinin bu duruma karşı duygusal tepkisinde bir değişiklik olacak şekilde değiştirmeyi içeren, bilişsel değişimin bir şeklidir (Gross ve Thompson, 2007). Bir duruma yüklenen anlam, her durumda hangi deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik tepki eğilimlerinin ortaya çıktığını güçlü bir şekilde etkileyebilir (Gross, 2002).

Tepki Modülasyonu/Düzenleme

Son olarak, diğer duygu düzenleme süreçlerinin aksine, tepki modülasyonu, tepki eğilimlerinin başlatılmasından sonra, duygu üretme sürecinin geç dönemlerinde gerçekleşir. Bu, deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik tepkileri doğrudan etkileyen duygu düzenleme stratejilerini ifade eder (Gross, 1998). Duygunun fizyolojik ve deneyimsel yönlerini düzenleme girişimleri yaygındır. Bu duruma, hiperaktivitenin fizyolojik tepkilerini ortadan kaldırmak için ilaç kullanımı, olumsuz duyguların fizyolojik ve deneyimsel tepkilerini azaltmak için egzersiz ve gevşeme gibi çeşitli dış müdahale modülasyon stratejilerinin kullanılması örnek olarak verilebilir (Gross, 1998). Tepki modülasyonu biçimlerinden biri, devam eden duygu-ifade davranışını

azaltma girişimlerini belirten "ifade baskılaması"dır (Gross, 2002). Bir patrona karşı hissettiğimiz öfkeyi, bir görüşme sırasında hissettiğimiz endişeyi gizleme çabalarımız bu duruma örnek olarak verilebilir.

Gross (1998) tarafından geliştirilen süreç modelinin merkezinde, farklı duygu düzenleme biçimlerinin hem o anda hem de uzun vadede sonuçlara sahip olabileceği düşüncesi vardır. Bu düşünce, eğer duygular zamanla gelişirse duygusal üretme sürecindeki farklı noktalara müdahale etmenin farklı sonuçlara yol açması gerektiği fikrinden kaynaklanmaktadır. Herhangi bir duygu düzenleme stratejisi, kimin bakış açısının benimsendiğine ve bağlamla ilgili ayrıntılara bağlı olarak işleri daha iyi veya daha kötü hale getirebilir. Örneğin, olumsuz duyguları azaltan bilişsel stratejiler, tıp uzmanlarının stresli koşullarda etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olabilir, ancak aynı zamanda empati ile ilişkili olumsuz duyguları etkisiz hale getirebilir ve böylece yardımları azaltabilir (Gross, 1998).

Duygu düzenlemeyi anlamamanın güçlü bir aracı, duygu düzenlemenin gelişimini incelemekle mümkün olabilir. Duygu düzenleme ile ilgili gelişimsel literatürün çoğu, bebeklikten ergenliğe kadar olan süreye odaklanmıştır. Duygu düzenleme Fried'e (2011) göre çocukların duygusal tepkilerini ve duygularını nasıl deneyimlediklerini kontrol etmelerini sağlamaktadır. Duygu düzenleme, çocukların göstermiş olduğu dikkat ve sebatları ile olumlu ilişkilidir, bu yeterlilik aynı zamanda saldırganlık, dikkatsizlik ve hiperaktivite ile negatif ilişkilidir (Fantuzzo vd. 2007). Bu yeterlilik, en basit haliyle, öz kontrolün bir ürünüdür ve en karmaşık haliyle ise, çocukların daha yüksek bir hedefe ulaşmak için duygularını bastırmanın bir yoludur.

Duygu düzenleme, farklı yetenekleri bünyesinde barındırmaktadır: (1) duyguların farkında olmak, kendinde ve başkalarında farklı duyguları tanımak ve duyguların sözlü ve sözsüz iletişimini anlamak, (2) duyguları üretken yöntemlerle ele alarak onları izlemek ve gerektiğinde değiştirmek, böylece çeşitli durumlarla başa çıkmayı zorlaştırmalarını önlemek ve yardım etmelerini sağlamak, (3) bu beceriye sahip bir kişi sakinleşmenin önemini değerlendirebilir, zor durumlarda sakinleşebilir, öz kontrolü kullanabilir ve harekete geçmeden önce kendi davranışını değerlendirebilir, (4) ilişkiyi sürdürürken diğerleriyle olan ortak çıkarları tanımak,

olumlu (örn. şefkat, başkalarıyla gurur duyma) ve olumsuz (örn. öfke, kızgınlık, hayal kırıklığı) duyguları uygun şekilde ifade etmek. Bu becerilere sahip bir kişi sosyal açıdan yeterlidir ve insanlarla olumlu ilişkiler içerisine girebilir. Örneğin, bir okul müdürü iş görenlerin duygularını anlama, yorumlama becerisine sahip olduğunda okulda daha olumlu bir iklim oluşturabilir.

2.4.2.3. Akademik Beceriler

Okullar küresel değişimlerin farkındadır. Bu değişime uyum sağlayabilmesi için modern toplumların okullardan beklediği bir takım amaçlar vardır. Bunlar genel olarak üç kategoriye ayrılabilir (Cranston, 2013): *demokratik* (aktif ve yetkin vatandaşların geliştirilmesi), *bireysel* (sosyal ve ekonomik çıkarların sağlanması) ve *ekonomik* (topluma etkin katkıda bulunanların geliştirilmesi). Bu amaçları gerçekleştirebilmek yetkin okul müdürleri ile mümkündür. Bu nedenle, okul müdürleri, okul ve toplum arasında bir köprü ve okulların eğitim amaçlarına ulaşmasında kilit bir temsilci olarak görülebilir.

a. Demokratik: Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde okul, her öğrencinin başarısını teşvik etmelidir. Okul müdürleri ise, öğrencilerin temel yeterliliklerini öğrenen merkezli etkinlikler yoluyla geliştirmeye odaklanmalıdır. Aynı zamanda müdürler vatandaşlık, sosyal katılım ve dayanışma gibi alanlarda vatandaşların refahlarını, yeterliliklerini ve bilgilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır (Botia, 2010). Okulun sosyal eşitsizlikleri telafi edici bir rolü olduğu unutulmamalıdır ve okul müdürlerinin rollerinden biri de bu süreci kolaylaştırmaktır.

b. Bireysel: Öğrencinin sosyal ve ekonomik yararı için okullar öğrencileri geliştirmeli, onlara istihdam alanı oluşturmalı ve onların bireysel yönlerini güçlendirmelidir.

c. Ekonomik: Okullar toplumda verimli insan yapılarının geliştirilmesini sağlamak için yapılan çeşitli faaliyetlere katılmalıdır. Toplumun bu ihtiyacını giderebilmek için okul müdürleri kendilerini daha donanımlı hale getirmek durumundadır.

Okul müdürleri görevlerini yerine getirirken belirli bilgi kaynaklarına göre okul içerisinde temel görevlere sahiptir. Bu temel görevler (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013) tarafından Şu Şekilde ifade edilmektedir:

- Beklentileri yükseltmek, yn belirlemek ve güven oluşturmak için değerleri ve vizyonlarını tanımlamak
- Öğretme ve öğrenme koşullarını yeniden Őekillendirmek
- ğgtn bölümlerini yeniden yapılandırmak, liderlik rollerini ve sorumluluklarını yeniden tasarlamak
- Müfredatı zenginleştirmek
- Öğretmen kalitesini arttırmak
- Öğretimin ve öğrenmenin kalitesini arttırmak
- Dahili iş birliği oluşturmak
- Okul dışında güçlü ilişkiler kurmak

Okul müdürünün temel görevleri Pashiardis (2001) ise Şu Şekilde belirtmektedir:

- Okul iklimi
- Okul liderliği ve yönetimi
- Müfredat geliştirme
- Personel yönetimi
- İdare ve mali yönetim
- Öğrenci yönetimi
- Mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim
- Ebeveynler ve toplumla ilişkiler
- Problem zme ve karar verme

Okul müdürleri belirtilen bu temel görevleri yerine getirebilmek için çeşitli akademik yeterliliklere ve becerilere sahip olmalıdır:

Cesaret verici takım çalışması

Okul müdürleri paydaşlarını belirli bir amaca doğru yönlendirerek etkiler. Coşku ve iyimserlik içerisinde ikna edici bir yaklaşımla onlarla iletişim kurar. Okul içinde ya da dışında var olan projelere katılmaları için teşvik eder. Kötü durumlarla karşı karşıya olan öğretmenleri destekleyerek onlara güven verir. Öğretim ekibine güvenir ve bu güveni ekibine hissettirir. Ekip üyeleri arasında iş birliği, iletişim ve güvene dayalı bir atmosferi destekler ve ortak hedeflere ulaşmalarını teşvik eder. Sonuçları başkalarıyla paylaşır ve gruba ait olma hissi yaratır. Eğitim topluluğunun farklı üyeleri tarafından yürütülen çalışmalarını dikkate alır ve onları okulun amaçlarına ulaşmada kullanmaya teşvik eder.

Plan ve projelerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi

Okul müdürü bütünsel bir yaklaşımla okulun bütününe müdahale eder ve bu müdahaleleri stratejiktir. Okulda var olan bağlamı dikkate alarak ihtiyaçları ve beklentileri karşılamak için uyarlanabilir temel eğitim hedeflerine odaklanır. Tüm öğrencilere kendilerini her yönden geliştirebilmeleri için fırsat eşitliği sağlar. Okul için yeni gelişim fırsatları arar. Öğretimin düzenli, güvenli ve etkili bir çalışma ortamında gerçekleştirilebileceği olumlu bir iklim yaratmayı amaçlar. Bu hedefleri paylaşmak, mevcut düzenlemelerin gerektirdiği okuldaki hayatı planlamak ve organize etmek için araçların geliştirilmesini teşvik eder. Bunu başarabilmek için, projelerde ve amaçlardaki ortak hedefleri belirler.

Değişimi, yeniliği ve eğitimi yönetme

Okul müdürleri okulun ihtiyaçlarını, risklerini öngörür ve bunları uygun şekilde çözüme kavuşturur. Beklenmedik olaylarla karşı karşıya kaldıklarında izlenecek strateji hakkında görüşlerini bildirir ve paydaşlarının bağlılığını kazanmaya çalışır. Kendi davranışlarından kaynaklı sorunlar ortaya çıktığında belirli hedeflere ulaşmak için bu davranışlarını değiştirir. Örgütü diğer örgütlerden ayıran orijinal durumları, senaryoları, süreçleri ve yapıları düşünür ve uygulamaya koyar. Paydaşların mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunur ve bu konuda onları teşvik

eder. Paydaşların zayıf yönlerini belirler ve bunları geliştirmek için önerilerde bulunur.

Okulun örgütlenmesi ve yönetilmesi

Okul müdürleri paydaşlarının niteliklerinden en iyi şekilde faydalanarak amaç ve yükümlülükleri, görev ve sorumlulukları açıkça belirler. Kişisel, ekonomik ve mali kaynakları, belgeleri, materyalleri, alanları, zamanları, tesisleri vb. etkili ve verimli bir şekilde kontrol eder ve yönetir. Farklı birimler tarafından yürütülen çalışmaları koordine eder ve denetler.

Okullarda uygulanan mevcut düzenleyici çerçeveyi uygulamak

Okul müdürleri eğitimi düzenleyen mevcut yasal politikaların okul için kılavuz oluşturduğunu bilir. Okul paydaşlarını yürürlükte olan yasal çerçeve hakkında açıkça bilgilendirir. Okulu mevcut eğitim politikalarına uygun olarak idare eder. Okulun normal örgütsel çalışmasını sağlayan iç düzenlemeleri sürdürür ve halen yürürlükte olan yasaları bilir, uygular ve yorumlar.

Bilgi yönetimi ve karar alma

Okul müdürleri uygun kararlar alabilmek, doğru seçimleri yapabilmek adına bilgileri doğru şekilde ele alır. Belirsizliği azaltmak için bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde kullanır. Örgütsel dokümanları uygun şekilde oluşturur, saklar ve yönetir. Okulun gelişmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını teşvik eder.

Kontrol ve denetim

Okul müdürleri sorumlulukların dağılımını ve okuldaki tüm faaliyetlerin genel koordinasyonunu belirli aralıklarla kontrol eder. Bu kontrolleri sağlarken amacın, öğretme-öğrenme sürecini, liderliği ve koordinasyonu sürekli geliştirmek olduğunu bilir.

Okulun kalitesinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi

Okul müdürleri paydaşları ile birlikte sürekli iç değerlendirme yapar ve bunu teşvik eder. Ayrıca öğretim ve öğrenme süreçlerinin yanı sıra okulun nasıl örgütlendiğiyle ilgili veri ve kanıtlara sahip olmak için dış değerlendirmeleri gerçekleştirme konusunda iş birliği yapar. Bu verilere dayalı olarak, kaliteyi arttırmak ve iyileştirme gerçekleştirmek için alınacak önlemleri planlar.

Örgüt içi paydaşlarla ve çevre ile ilişkiler ve iş birliği

Okul müdürleri paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini elde etmek ve analiz etmek için düzenli olarak işlemler (toplantılar, anketler, değerlendirme forumları vb.) yürütür. İyi uygulamaların paylaşılmasını sağlar. Öğretim-öğrenme ve örgütsel süreçlerde sürekli iyileştirme sağlanmak için çeşitli ağlara katılımı teşvik eder. Projeler geliştirmek için yerel kurum ve kuruluşların katkılarından düzenli olarak yararlanır. Okulun imajının ve iyi uygulamalarının çeşitli eğitim platformlarında duyulmasını sağlar.

Çatışmaları yönetme ve bir arada yaşamayı sağlama

Okul müdürleri paydaşlarına karmaşık gelen bir durumun iç ve dış sorunlarını tanımlar, bunun için bilgi toplar, karşılaştırır, çeşitli alternatifleri analiz eder ve değerlendirir. Zamanında eylem stratejileri hazırlar ve ortaya koyar. Okul müdürleri benlenmedik zor durumlarla yüzleşmek durumunda kaldıklarında kendilerini savunmasız hissetmez, duygusal yönden kendini toparlar ve yapması gerekeni yapar. Yapıcı olarak çatışmaları ele alır ve çözüm arayışlarında arabuluculuk, uzlaştırma yoluna gider, gerektiğinde resmi prosedürleri uygular.

Etik bağlılık

Okul müdürleri okulun amaçlarına kendini adanmış hisseder. Çalışmalarını ahlaki değerlere ve iyi uygulamalara uygun olarak yürütür. Liderlik görevlerini etik

bir bakış açısıyla yerine getirmenin sonuçlarını değerlendirir. İnsanların haklarına saygı duyar. Gerçekleştirdikleri mesleki ve kişisel taahhütlere uyar.

Motivasyon

Okul müdürleri gereksiz işlerle uğraşmaz aksine iyimser, umutlu bir tavırla, coşku veren işlerle uğraşır. Paydaşlarının yaptığı işlere değer verir ve onları çeşitli yollarla ödüllendirir. Paydaşlarını, hedeflere ulaşmada tüm potansiyellerini kullanmaları için teşvik eder. Farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu ve farklılıkların dikkate alınarak eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü eğitim örgütlerinde en önemli rolü öğretmenler yerine getirir. Çünkü eğitim müfredatını yürüten, uygun yöntemi, tekniği, gerekli öğrenme aracını seçip çeşitlendirerek öğrenmeyi gerçekleştiren ve onu ölçüp değerlendiren kişi öğretmendir (Polat, 2009: s. 158). Öğretmenler bu rollerini gerçekleştirebilmeleri için okul müdürleri bu eğitim ortamını oluşturmak durumundadır.

Esneklik

Okul müdürleri öz kontrol becerilerine sahiptir. Stresli koşullarda çalışmayı başarabilir. Çeşitli olumsuz durumlarla karşılaştığında esnek bir tutum sergileyerek ilerleme kaydedebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma evrenine, örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama aracının uygulanmasına ve verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde kullanılan tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırmanın amacını, ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ve bu algı düzeylerinin ortaokul öğretmenlerinin cinsiyeti, kıdemi, yaşı, son okuldaki çalışma süresi ve branşına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Nicel araştırmalar belirli bir araştırma konusuyla ilgili evreni temsil edecek örneklem grubundan sayısal sonuçların elde edildiği, sonuçların istatistiksel olarak özetlenebildiği ve genellikle “hangi sıklıkla, ne kadar, ne ölçüde” gibi sorulara cevapların arandığı araştırma türleridir (Büyüköztürk vd. 2012: s. 238). Araştırma, nicel veri toplama yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle desenlenmiştir. Karasar’a (2012) göre, betimsel tarama modelinde amaç araştırılan konuyu doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Betimsel tarama modeli eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda en çok başvurulan tarama modelidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, kıdem, yaş, son okuldaki çalışma süresi ve branştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleridir.

3.2. EVREN-ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini Sakarya ili, Akyazı ve Karapürçek ilçelerine bağlı resmi ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Akyazı ilçesine bağlı 31 ortaokul ve bu

okullarda görev yapan 379 öğretmen, Karapürçek ilçesine bağlı 6 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 74 öğretmen bulunmaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin hepsine ulaşılabileceğinden örneklem seçimine gidilmemiş ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Verileri toplayabilmek adına ilgili kurumlardan izin alınarak araştırmacı tarafından ölçme aracı okullara dağıtılmış, cevaplandırılması için yeterli süre verilmiş ve tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırma kapsamında Akyazı ve Karapürçek ilçelerinde bulunan bütün ortaokullara ölçek gönderilmiştir. Toplam 453 öğretmenden 375'i ölçeğe geri dönüş yapmıştır. Bu ölçeklerden ise ölçekteki soruları eksiksiz ve doğru bir şekilde cevaplayan 361 öğretmenin cevapları araştırma dahilinde değerlendirilmeye alınmıştır. Eksik veya yanlış doldurulmuş ölçek soruları değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklem grubunu Akyazı ve Karapürçek ilçelerindeki 37 ortaokuldan araştırmaya katılan ve işleme alınan toplam 361 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1'de araştırmada işleme alınan 361 öğretmene ilişkin bilgiler sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde araştırmada görüşüne başvurulmuş 361 ortaokul öğretmenin 218'inin (%60,4) kadın, 143'ünün (%39,6) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde dağılımların, 23 ile 61 yaş arasında değiştiği ve yaş ortalamasının 31,62 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 63'ü (%17,5) 25 yaş ve altı grubunda, 141'i (%39,1) 26-30 yaş grubunda, 67'si (%18,6) 31-35 yaş grubunda ve 90'i (%24,9) 36 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin kıdem dağılımları incelendiğinde dağılımların, 1 ile 39 yıl arasında değiştiği ve öğretmenlerin ortalama kıdemlerinin ise 6,97 yıl olduğu görülmektedir. Katılımcıların 141'i (%39,1) 3 yıl ve altı kıdem grubunda, 127'si (%35,2) 4-9 yıl kıdem grubunda, 45'i (%12,5) 10-15 yıl kıdem grubunda ve 48'i (%13,3) 16 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunmaktadır. Öğretmenlerin son çalıştıkları okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerinin en az 1 yıl ve en çok 17 yıl arasında değiştiği ve ortalama çalışma süresinin 2,57 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 223'ünün (%26,5) 2 yıldan az süredir son okullarında çalıştığı, 92'sinin (%25,5) 3-4 yıl aralığında çalıştığı ve 46'sinin (%12,7) ise 5 yıldan daha fazla süredir son okullarında görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı öğretmenlik alanları incelendiğinde 191 kişi (%52,9) ile büyük çoğunluğun sosyal bilimler

alanında görev yaptığı görülmektedir. Bunu 128 kişi (%35,5) ile matematik ve fen bilimleri alanı ve 42 kişi (%11,6) ile sanat ve beden eğitimi alanı öğretmenleri izlemektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Son Okuldaki Çalışma Süreleri ve Branşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	DEĞİŞKENLER		f	%	En az	En çok	\bar{x}
Cinsiyet	Kadın		218	60,4			
	Erkek		143	39,6			
	Toplam		361	100,0			
Yaş	25 yaş ve altı		63	17,5			
	26-30 yaş		141	39,1			
	31-35 yaş		67	18,6	23	61	31,62
	36 yaş ve üstü		90	24,9			
	Toplam		361	100,0			
Kıdem	3 yıl ve altı		141	39,1			
	4-9 yıl		127	35,2			
	10-15 yıl		45	12,5	1	39	6,97
	16 yıl ve üstü		48	13,3			
	Toplam		361	100,0			
Son okuldaki çalışma süresi	2 yıl ve altı		223	61,8			
	3-4 yıl		92	25,5			
	5 yıl ve üstü		46	12,7	1	17	2,57
	Toplam		361	100,0			
Öğretmenlik alanı	Sosyal bilimler		191	52,9			
	Matematik ve fen bilimleri		128	35,5			
	Sanat ve beden eğitimi		42	11,6			
	Toplam		361	100,0			

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini ölçmek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek için Corrigan (2003) tarafından geliştirilen “Sosyal Yeterlilik Ölçeği-Öğretmen Versiyonu’nun (Sınıf 3/ Yıl 4) (Social Competence Scale – Teacher Version, Grade 3 /Year 4)” Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır.

3.3.1. Sosyal Yeterlilik Ölçeği (SYÖ)

Sosyal Yeterlilik Ölçeği-Öğretmen Versiyonu (Sınıf 3/ Yıl 4) Corrigan (2003) tarafından çocukların olumlu sosyal/iletişim becerilerini, duygusal düzenleme becerilerini ve akademik becerilerini değerlendirmek amacıyla 25 maddelik bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçekteki bazı maddeler Kendall ve Wilcox (1979) ve Gersten'in (1976) değerlendirmelerinden uyarlanmıştır. Ayrıca Corrigan (2003) tarafından yeni maddeler de geliştirilmiştir.

Sosyal Yeterlilik Ölçeği - Öğretmen Versiyonu'ndaki (sınıf 3/ yıl 4) her bir madde çocukların okulda gösterebileceği davranışları belirtmektedir. Örneğin "Patronluk/Bilmişlik taslamadan önerilerde bulunabilir.", "Grup çalışmalarında iyi çalışır.", "Öfkesini kontrol eder." Öğretmen, her ifadenin çocuğu ne kadar iyi tanımladığını beşli likert tipi ölçekle (0: asla, 1: biraz, 2: kısmen iyi, 3: iyi, 4: çok iyi) değerlendirir.

Corrigan'ın çalışmasında birinci gruptan dördüncü yılda toplanan veriler yer almaktadır. Araştırma verileri, kontrol grubu (n=155) ve deney grubu (n=387) olmak üzere toplam N=463 kişi üzerinden toplanmıştır. 463 katılımcıdan 72'sinin bütün cevapları eksik olduğundan araştırma analizine dahil edilmemiştir. Eksik verilerin 49'u deney grubundan (13'ü Durham'dan, 11'i Washington'dan, 6'sı Pennsylvania'dan ve 19'u Nashville'den) ve 23'ü kontrol grubundandır (7'si Durham'dan, 6'si Nashville'den, 6'si Pennsylvania'dan ve 4'ü Washington'dan).

Sosyal Yeterlilik Ölçeği-Öğretmen Versiyonu (sınıf 3/ yıl 4) üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri (9, 13, 19, 20, 22, 23, 24 ve 25. Maddeler), Duygusal Düzenleme Becerileri (2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 16 ve 18. Maddeler), Akademik Beceriler (1, 4, 5, 10, 15, 17 ve 21. Maddeler)'dir. Alt ölçek puanlarına ek olarak, Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri alt boyutunun maddeleri ve Duygusal Düzenleme Becerileri alt boyutunun maddelerinin birlikte puanları hesaplanmış ve ayrıca 25 maddedeki toplam puan da belirtilmiştir. Alt ölçek puanlarının, Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri alt boyutunun ve Duygusal Düzenleme Becerileri alt boyutunun birlikte puanlarının ve toplam puanların

ortalamaları hesaplanmıştır. Ölçek için maddelerin yarısından fazlasının cevapları eksikse puan hesaplaması yapılmamıştır. Corrigan (2003) tarafından deney ve kontrol grupları için alpha kat sayıları şu şekilde bulunmuştur:

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları için Alpha Kat Sayıları

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri Alt Boyutu	,96	,94
Duygusal Düzenleme Becerileri Alt Boyutu	,96	,94
Akademik Beceriler Alt Boyutu	,95	,92
Olumlu Sosyal/İletişim-Duygusal Düzenleme Becerileri Alt Boyutları Birlikte	,98	,97
Sosyal Yeterlilik Ölçeği Toplam	,98	,97

Tablo 2’de görüldüğü gibi güvenilirlik kat sayıları oldukça yüksek düzeydedir.

Sosyal Yeterlilik Ölçeği - Öğretmen Versiyonu’nun (sınıf 3/ yıl 4) Türkçeye uyarlanması çalışmasında ilk olarak ölçeği geliştiren Corrigan’dan izin alınmıştır. İzin aşamasından sonra ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşaması başlamış ve çeviriler alanında yetkin beş farklı İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. Çeviri aşamasından sonra araştırmacılar tarafından maddeler incelenerek cümleye aktarılmıştır. Dil bilgisi hatalarını, anlam karmaşalarını gidermek ve ölçek formunun kullanılabilirliğini artırmak için 10 kişi ile birlikte maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. Buradaki geri dönütler dikkate alınarak araştırmacılar uygun seçeneği belirlemiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Sonraki aşamada ise Türkçeye uyarlanan ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğini belirlemek amacıyla 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinin merkez ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan ve asıl örneklem grubuna girmeyen 161 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçek, resmi ortaokullarda görev yapan ve ölçeği doldurmaya gönüllü 171 öğretmene araştırmacı tarafından dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplanan verilerden 10 katılımcının ölçeği yanlış veya eksik doldurduğu görülmüş, bu nedenle bu veriler veri setine dahil edilmemiştir. Araştırmadaki veri analizleri 161 katılımcıdan toplanan verilerle

yapılmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin yaşları 23 ile 50 arasında, mesleklerindeki deneyimleri 1 ile 28 yıl arasında, buldukları son okuldaki hizmet süreleri 1 ile 12 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Çalışma grubunda 14 değişik branştan 106 kadın, 55 erkek ortaokul öğretmeni bulunmaktadır.

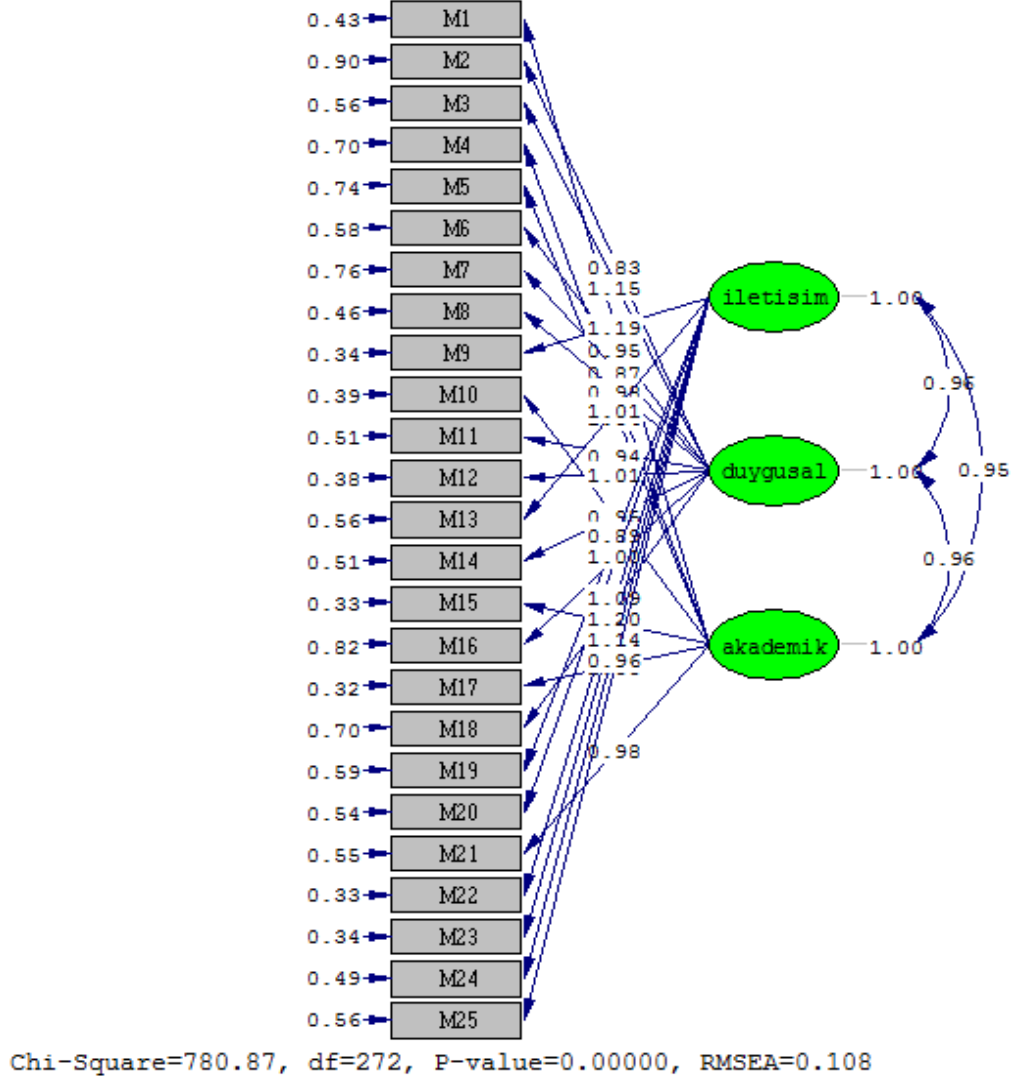
Deneme çalışması verilerinin analizinde güvenilirlik çalışmasında SPSS 18 paket programı, geçerlilik çalışmasında LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği iç tutarlılık kat sayısı ile SYÖ'nün yapı geçerliliği ise doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. DFA ile modelin değerlendirilmesinde χ^2/sd , GFI, SRMR, CFI, NNFI ve RMSEA değerlerine bakılmıştır.

Araştırmanın DFA sonuçları değerlendirilirken ki-kare değerine ait bulgunun sifıra yaklaşması ve istatistiki açıdan manidar çıkmaması ($p > ,05$) istenilen bir durumu ifade eder. Ama büyük örneklemlilerde çalışmalarda ki-kare değeri manidar düzeyde çıkması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Çokluk vd. 2012). Böyle durumlarla karşılaşıldığında Kline (2005), araştırma örneklemliler büyükölğünün az etkilediği χ^2/sd oranına dikkat edilmesini tavsiye etmektedir. χ^2/sd değeri büyük örneklemlilerde üçten küçük bir değere sahipse mükemmel uyumu, beşin altında bir değere sahip olmasıysa iyi seviyede uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Jöreskog ve Sörbom (1993), RMSEA değerini yorumlarken 0,05 ve altındaki değerlerin mükemmel uyuma, 0,08'den daha küçük değerlerin iyi uyuma sahip olduğunu ifade etmektedir. Araştırma modelinin değerlendirilmesi esnasında diğer uyum indeksleri yorumlanırken NNFI, CFI ve GFI değerlerinin 0,95'ten büyük çıkması mükemmel uyumu, 0,90'dan daha büyük çıkması ise iyi uyumu ifade etmektedir (Hooper vd. 2008). Brown (2006), SRMR değeri yorumlanırken 0,08'in altında bulunması iyi uyumu, 0,05'in altında bulunması da mükemmel uyumu gösterdiğini ifade etmektedir.

3.3.1.1. SYÖ'ye Ait Geçerlilik Bulguları

DFA'dan elde edilen sonuçlara göre (bkz. Şekil 7), maddelerin t değerleri buldukları faktörlerde uyumsuzluk göstermedikleri için ölçekten herhangi bir

madde çıkartılmamıştır. Yapılan analizler sonucunda t değeri manidar olmayan maddeye rastlanmamıştır.



Şekil 7. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Ki-kare değerinin (780,87, $p < ,00$) DFA sonucunda anlamlı olduğu bulunmuştur. χ^2 değerinin anlamlı olduğu durumlarda χ^2/sd değerinin dikkate alınması önerilmektedir (Şimşek, 2007). χ^2/sd oranı incelendiğinde ($780,87/ 272 = 2,87$) üçten küçük bir değere sahip olduğu görülmekte ve mükemmel bir uyumu belirtmektedir (Sümer, 2000). Bulunan RMSEA uyum indeksinin iyi uyumun biraz dışında kalsa da kabul edilebilir olduğu (RMSEA= ,108), öteki uyum indekslerin ise

iyi (GFI = ,91) ve mükemmel uyum gösterdiği (SRMR = ,046, CFI = ,98, NNFI = ,97) tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen bütün indeks verileri birlikte değerlendirildiğinde, uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde uyumu gösterdiği bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen verilere göre alt ölçeklerin madde faktör yüklerine ait değerler 0,78-1,20 arasında değişiklik göstermektedir. Elde edilen tüm bulgular SYÖ'nün orijinalindeki gibi üç faktörlü yapının doğrulandığını belirtmektedir.

3.3.1.2. SYÖ'ye Ait Güvenirlik Bulguları

Tablo 3'te ölçeğe ilişkin alt boyutlar, madde sayıları, hangi maddenin hangi boyutu ölçtüğü ile ilgili bilgilere ve güvenilirlik katsayılarına yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini test etmek amacıyla alt ölçeklere ait güvenilirlik çalışması Cronbach alfa kat sayısı (α) ile incelenmiştir. Cronbach alfa kat sayısı (α); Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri Alt Ölçeği için ,95, Duygusal Düzenleme Becerileri Alt Ölçeği için ,93, Akademik Beceriler Alt Ölçeği için ,94 ve Sosyal Yeterlilik Ölçeği Toplamı için ,98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda alt ölçekler için iç tutarlılık güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarına Yönelik Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Boyut İsmi	Madde Sayısı	Maddeler	Güvenirlik Katsayısı
1	Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri	8	9, 13, 19, 20, 22, 23, 24, 25	,95
2	Duygusal Düzenleme Becerileri	10	2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 18	,93
3	Akademik Beceriler	7	1, 4, 5, 10, 15, 17, 21	,94
	Sosyal Yeterlilik Ölçeği Toplam	25		,98

Corrigan (2003) tarafından geliştirilen Sosyal Yeterlilik Ölçeği-Öğretmen Versiyonu'nu (sınıf 3/ yıl 4) Türkçeye uyarlanmasının sağlanması ve ölçeğin orijinalinde bulunan üç faktörlü yapıyı ana dilleri Türkçe olan öğretmenlere ait veri

setiyle teste tabi tutulması çalışmaları kapsamında, ölçeğin geçerliğini test etmek için dil geçerliği ve yapı geçerliğine, güvenilirliğini test etmek için ise iç tutarlılık kat sayısına bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları orijinal versiyondaki üç faktörlü yapının anadili Türkçe olan öğretmenlerle de doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulguların alt ölçeklere yönelik bulunan iç tutarlılık kat sayılarının yüksek seviyede olduğu görülmektedir (Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri Alt Ölçeği ,95, Duygusal Düzenleme Becerileri Alt Ölçeği ,93, Akademik Beceriler Alt Ölçeği ,94). Orijinal ölçekle karşılaştırıldığında ise orijinal ölçekteki iç tutarlılık katsayılarıyla hemen hemen aynı düzeyde olduğu (Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri Deney Grubu= ,96 Kontrol Grubu= ,94, Duygusal Düzenleme Becerileri Deney Grubu= ,96 Kontrol Grubu= ,94, Akademik Beceriler Deney Grubu= ,95 Kontrol Grubu= ,92, Sosyal Yeterlilik Ölçeği Toplam Deney Grubu= ,98 Kontrol Grubu= ,97) görülmektedir.

SYÖ'nün geçerliliğine ve güvenilirliğine yönelik analiz sonuçlarının birlikte ele alınması sonucunda ölçeğe ait psikometrik özelliklerin yeterli olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte ölçeğin ülkemizde MEB'e bağlı okullarda hizmet veren öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik düzeylerini belirlemek için kullanılabilir ve geçerli bir ölçek olduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak, Sosyal Yeterlilik Ölçeği'nin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmalarda kullanılabilirliği ifade edilebilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verileri Sosyal Yeterlilik Ölçeği'ni kullanarak 5'li likert tipi ölçek (1: Katılmıyorum ile 5: Tamamen Katılıyorum arasında 5 aralıklı olarak derecelendirilmiştir.) ile toplanmıştır. Araştırma ölçeğinin Akyazı ve Karapürçek ilçelerinde kullanılabilmesi için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Ölçek bizzat araştırmacı tarafından ortaokul öğretmenlerine 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde elden dağıtılmış ve gerekli süre içerisinde

toplanmıştır. Bu çalışma sırasında gönüllülük ve gizlilik esasına dikkat edilerek ölçek uygulanmıştır. Tablo 4'te araştırma ölçeklerinin dağıtım, dönüş ve işleme bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklerin Dağıtım, Dönüş ve İşlenme Bilgileri

İlçe	Elden teslim edilen	Dönen	İşlenen	Dönüş oranı (%)	İşlenme oranı (%)
Akyazı	379	314	304	83	97
Karapürçek	74	61	57	82	93
Toplam	453	375	361	83	96

Toplam 453 öğretmenden 375'i ölçeğe geri dönüş yapmıştır. Geri dönen 375 ölçeğin 14'ü eksik veya yanlış doldurulmuş olduğundan veri analize alınmamıştır. Bu ölçeklerden ise ölçekteki soruları eksiksiz ve doğru bir şekilde cevaplayan 361 öğretmenin cevapları araştırma dahilinde değerlendirilmeye alınmış ve veri analizine tabi tutulmuştur.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada doğru ve eksiksiz doldurulan 361 ölçek formu bilgisayar ortamına aktarılmış ve "SPSS 18" (Statistical Package For Social Sciences) for Windows istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerine ait çarpıklık ve basıklık kat sayı sonuçları Ek 1'de verilmiştir. Ek 1 incelendiğinde araştırma verilerine uygulanan normallik testi sonucunda öğretmenlerin son okuldaki çalışma süreleri değişkenine ilişkin okul müdürlerinin akademik yeterlilik alt boyutu hariç verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Can'a (2013) göre normallik testi eldeki veri setinin, tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığının sınanmasına dayanır. Veri setinin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını test etmek için çarpıklık ve basıklık kat sayılarına bakılmıştır. Çarpıklık kat sayısı -1 ve +1 aralığında kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Basıklık kat sayısı ise -3 ile +3 aralığında olduğunda verinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2015: s. 48). Okul müdürlerine düşük

puan veren öğretmenlerin verilerini, veri analizinde kaybetmemek için uç değer ayıklamasına gidilmemiş ve analiz 361 veri üzerinden yapılmıştır.

Araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği boyutlarda iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için t-testinin alternatifi ve parametrik olmayan Mann Whitney U-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016: s. 166). Verilerinin normal dağılım gösterdiği boyutlarda, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere tek yönlü varyans analizi olan ANOVA uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2016: s. 48). Verilerinin normal dağılım göstermediği boyutlarda, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ANOVA'nın alternatifi ve parametrik olmayan Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016: s. 168-169).

Araştırmada ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına (olumlu sosyal/iletişim becerileri, duygusal düzenleme becerileri, akademik beceriler) ilişkin algı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılmasında Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterliliğin alt boyutlarına ilişkin algıları öğretmenlerin kıdemine, branşına, yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin son okuldaki çalışma süresine göre akademik yeterlilik alt boyutuna ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılmasında ANOVA, olumlu sosyal/iletişim ve duygusal düzenleme becerileri alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ait belirli değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için aritmetik ortalamaya (\bar{x}) bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 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 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. ARAŞTIRMANIN 1. ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına (olumlu sosyal/iletişim becerileri, duygusal düzenleme becerileri, akademik beceriler) ilişkin algıları hangi düzeydedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini saptamak için aritmetik ortalama sonuçlarına ve standart sapmalarına bakılmıştır. Bulgulara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	\bar{x}	ss
Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri	361	4,20	0,79
Duygusal Düzenleme Becerileri	361	3,97	0,74
Akademik Beceriler	361	4,02	0,72
Sosyal Yeterlilik Toplamı	361	4,06	0,70

Tablo 5 incelendiğinde 361 ortaokul öğretmenine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik algı düzeylerinin ($\bar{x} = 4,06$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaokul öğretmenine göre okul müdürlerinin sosyal yeterliliğin olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x} = 4,20$) “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal yeterlilik açısından en çok olumlu sosyal/iletişim becerileri konusunda başarılı olduklarından söz etmek mümkündür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerileri alt boyutuna ilişkin

algılarının ($\bar{x} = 3,97$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu yüksek değer doğrultusunda okul müdürlerinin duygusal düzenleme konusunda zorluk yaşamadıkları söylenebilse de ancak yine de üç alt boyut arasında puan ortalaması olarak en sonda yer almaktadır. Elde edilen bu değer doğrultusunda, okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerileri konusunda eksikliklerinin olduğu ve bu eksiklikleri gidermeleri gerektiğini ifade edebiliriz. Öğretmenlerin okul müdürlerinin akademik beceriler alt boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x} = 4,02$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu yüksek değer doğrultusunda okul müdürlerinin akademik beceriler konusunda yeterli oldukları sonucuna varmak mümkündür.

4.2. ARAŞTIRMANIN 2. ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, son okuldaki çalışma süresi ve branşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Cinsiyet değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına etkisini test etmek için sıra ortalaması, sıra toplamı ve Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Değişkenler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri	Kadın	218	173,76	37879,50	14008,500	,102
	Erkek	143	192,04	27461,50		
Duygusal Düzenleme Becerileri	Kadın	218	170,65	37202,00	13331,000	,020
	Erkek	143	196,78	28139,00		
Akademik Beceriler	Kadın	218	178,89	38998,00	15127,000	,634
	Erkek	143	184,22	26343,00		
Sosyal Yeterlilik Toplamı	Kadın	218	173,10	37735,50	13864,500	,076
	Erkek	143	193,05	27605,50		

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal yeterlilik puanlarına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=13864,500, p<.05). Okul müdürlerinin olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=14008,500, p<.05). Müdürlerin duygusal düzenleme becerileri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur (U=13331,000, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin (\bar{x} =196,78) kadın öğretmenlere (\bar{x} =170,65) göre okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerilerini daha yüksek gördüğü anlaşılmaktadır. Müdürlerin akademik beceriler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinde cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=15127,000, p<.05).

Kıdem değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına etkisini test etmek için sıra ortalaması, serbestlik derecesi ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Değişkenler	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri	3 yıl ve altı	141	178,81	3	,464	,927
	4-9 yıl	127	181,15			
	10-15 yıl	45	190,39			
	16 yıl ve üstü	48	178,24			
Duygusal Düzenleme Becerileri	3 yıl ve altı	141	179,81	3	3,225	,358
	4-9 yıl	127	187,41			
	10-15 yıl	45	191,02			
	16 yıl ve üstü	48	158,14			
Akademik Beceriler	3 yıl ve altı	141	187,94	3	4,538	,209
	4-9 yıl	127	180,77			
	10-15 yıl	45	190,17			
	16 yıl ve üstü	48	152,64			
Sosyal Yeterlilik Toplamı	3 yıl ve altı	141	182,32	3	2,515	,473
	4-9 yıl	127	183,01			
	10-15 yıl	45	193,02			
	16 yıl ve üstü	48	160,53			

Tablo 7 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ortalamasından aldıkları puanlara ilişkin ortaokul öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, X^2 (sd=3, N=361) =2,515, $p<.05$. Okul müdürlerinin olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=3, N=361) =,464, $p<.05$. Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerileri alt boyutundan aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=3, N=361) =3,225, $p<.05$. Yine okul müdürlerinin akademik beceriler alt boyutundan aldıkları puanların öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=3, N=361) =4,538, $p<.05$. Bu bulgular sonucunda öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Yaş değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına etkisini test etmek için sıra ortalaması, serbestlik derecesi ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Değişkenler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri	25 yaş ve altı	63	172,10	3	2,595	,458
	26-30 yaş	141	175,76			
	31-35 yaş	67	197,75			
	36 yaş ve üstü	90	182,97			
Duygusal Düzenleme Becerileri	25 yaş ve altı	63	176,40	3	1,895	,594
	26-30 yaş	141	180,45			
	31-35 yaş	67	195,87			
	36 yaş ve üstü	90	174,02			
Akademik Beceriler	25 yaş ve altı	63	180,11	3	1,372	,712
	26-30 yaş	141	185,41			
	31-35 yaş	67	186,66			
	36 yaş ve üstü	90	170,49			
Sosyal Yeterlilik Toplamı	25 yaş ve altı	63	176,01	3	1,617	,656
	26-30 yaş	141	180,83			
	31-35 yaş	67	194,60			
	36 yaş ve üstü	90	174,64			

Tablo 8 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yaşına göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ortalamasından aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=3, N=361) =1,617, $p<.05$. Okul müdürlerinin olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=3, N=361) 2,595, $p<.05$. Öğretmenlerin yaşına göre okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerileri alt boyutundan aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=3, N=361) =1,895, $p<.05$. Okul müdürlerinin akademik beceriler alt boyutundan aldıkları puanların öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=3, N=361) =1,372, $p<.05$. Bu bulgular sonucunda okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Son okuldaki çalışma süresi değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik, olumlu sosyal/iletişim becerileri ve duygusal düzenleme becerileri alt boyutlarına etkisini test etmek için sıra ortalaması, serbestlik derecesi ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Yeterlilik, Olumlu Sosyal/İletişim ve Duygusal Düzenleme Becerileri Alt Boyutlarının Son Okuldaki Çalışma Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Değişkenler	Son okuldaki çalışma süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri	2 yıl ve altı	223	178,02	2	,751	,687
	3-4 yıl	92	189,07			
	5 yıl ve üstü	46	179,29			
Duygusal Düzenleme Becerileri	2 yıl ve altı	223	184,31	2	3,424	,181
	3-4 yıl	92	186,21			
	5 yıl ve üstü	46	154,52			
Sosyal Yeterlilik	2 yıl ve altı	223	182,13	2	1,669	,434
	3-4 yıl	92	187,12			
Toplamı	5 yıl ve üstü	46	163,28			

Tablo 9 öğretmenlerin son okuldaki çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ortalamasından aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, X^2 (sd=2, N=361) =1,669, $p<.05$. Okul müdürlerinin olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların

öğretmenlerin son okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=2, N=361) ,751, $p<.05$. Öğretmenlerin son okuldaki çalışma süresine göre okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerileri alt boyutundan aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=2, N=361) =3,424, $p<.05$.

Ortaokul öğretmenlerinin son okuldaki çalışma sürelerinin okul müdürlerinin akademik becerileri alt boyutuna etkisini test etmek için aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Akademik Beceri Alt Boyutunun Son Okuldaki Çalışma Süresine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Değişken	Son okuldaki çalışma süresi	N	X	ss	Anova	KT	SD	F	p
Akademik Beceriler	2 yıl ve altı	223	4,0506	,71190	Gruplar arası	,968	2	,921	,399
	3-4 yıl	92	4,0252	,72776	Grup içi	188,061	358		
	5 yıl ve üstü	46	3,8913	,77966	Toplam	189,029	360		
	Toplam	361	4,0238	,72462					

Tablo 10'da öğretmenlerin son okuldaki çalışma süresine göre okul müdürlerinin akademik becerileri alt boyutundan aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $F(2, 358)= ,921$, $p<.05$. Bu bulgular sonucunda okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin son okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Branş değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına etkisini test etmek için sıra ortalaması, serbestlik derecesi ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ortalamasından aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=2, N=361) =2,761, $p<.05$. Okul müdürlerinin olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=2, N=361) 3,822, $p<.05$. Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerileri alt boyutundan aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=2,

N=361) =3,274, $p<.05$. Okul müdürlerinin akademik beceriler alt boyutundan aldıkları puanların öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2 (sd=2, N=361) =2,456, $p<.05$.

Tablo 11. Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Değişkenler	Branş	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Olumlu Sosyal/İletişim Becerileri	Sosyal alanlar	191	177,52	2	3,822	,148
	Fen ve matematik alanları	128	176,54			
	Sanat ve spor alanları	42	210,44			
Duygusal Düzenleme Becerileri	Sosyal alanlar	191	181,31	2	3,274	,195
	Fen ve matematik alanları	128	172,38			
	Sanat ve spor alanları	42	205,89			
Akademik Beceriler	Sosyal alanlar	191	177,87	2	2,456	,293
	Fen ve matematik alanları	128	177,91			
	Sanat ve spor alanları	42	204,67			
Sosyal Yeterlilik Toplamı	Sosyal alanlar	191	179,51	2	2,761	,251
	Fen ve matematik alanları	128	175,18			
	Sanat ve spor alanları	42	205,54			

Bu bulgular sonucunda okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik ve alt boyutları algı düzeyleri ve çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, yaş, son okuldaki çalışma süresi, branş) bunlara etkisi ile ilgili elde edilen bulgular tartışılmış, ayrıca bu alanda çalışma yapacak araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarına Ait Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına (olumlu sosyal/iletişim becerileri, duygusal düzenleme becerileri, akademik beceriler) ilişkin algıları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin müdürlerine ilişkin sosyal yeterliliklerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular genel olarak öğretmenlerin sosyal yeterlilik algılarının ($\bar{x}= 4,06$) “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik algılarına ilişkin puan ortalamalarının “yüksek” ile “çok yüksek” arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin müdürlerini sosyal yeterlilik açısından yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal yeterliliğin alt boyutlarına ilişkin veri analizlerinin sonuçları çalışmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutunda “çok yüksek” duygusal düzenleme ve akademik beceriler alt boyutlarında ise “yüksek” algı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal yeterliliğin alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri puan ortalamaları sırasıyla olumlu sosyal/iletişim becerileri, akademik beceriler ve duygusal düzenleme becerileri şeklinde sıra izlemektedir. Bu durumda öğretmenlerin okul müdürlerini “paylaşımçı, işbirlikçi, yardımsever, farklı fikirlere saygılı; dikkatli, girişken, bağımsız çalışabilen, görevini aksatmayan” bir kişi olarak algıladıkları söylenebilir. Ancak duygusal düzenleme

becerileri alt boyutu ortalamasına bakıldığında öğretmenler okul müdürlerini diğer alt boyutlara göre göreceli daha yetersiz bulduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul müdürlerini “işlerin yolunda gitmediğini kabul etmedikleri, hatalarla başa çıkamadıkları, başkalarının meşru sınırlarını kabul etmedikleri, duygularını ve ihtiyaçlarını ifade etmedikleri, kendilerini sakinleştiremedikleri ve öfkelerini kontrol edemedikleri” şeklinde algıladıkları söylenebilir. Okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerileri konusunda nispeten eksikliklerinin olduğu ve bu eksiklikleri gidermeleri gerektiği ifade edilebilir.

Mevcut araştırmada olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları “çok yüksek, $\bar{x} = 4,20$ ” puan ortalamasına sahiptir. Sunmak ve Özgan’ın (2007) Kilis ilinde yapmış oldukları deneysel bir araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin yeterliliklerini diğer yönetsel süreçlere göre daha yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler diğer süreçlere göre iletişim becerilerini daha düşük algılasalar da çalışmaya göre iletişim becerileri %71,62’lik görece “yüksek” bir algı düzeyine sahiptir. Yine aynı araştırma bulgularına göre katılımcıların okul müdürlerinin yöneticilikle ilgili genel nitelik ve becerini kullanma yeterliliklerini (vefalı, empatik, güvenilir, farklılıklara saygılı olma vb.) ortalamasının üstünde (70.83) algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Sunmak ve Özgan, 2007: s. 274-276). Bu durum mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Karadağ’ın (2011) İstanbul ili Ataşehir ilçesinde 20 öğretmen ile yapmış olduğu nitel bir çalışma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin niteliklerini içeren ilk üç başat bilişsel kurgu grubunu sırasıyla iletişim becerileri ($\eta=19$, %14,8), sosyallik ($\eta=14$, %10,9) ve dürüstlük ($\eta=12$, %16,0) oluşturmaktadır. Okul müdürlerinden beklenen temel nitelikler arasında mevcut araştırmanın da konusunu oluşturan iletişim becerileri ve sosyallik ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Güven (2002), tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmaya göre okul müdürlerinin yönetsel süreçlere ilişkin yeterlilikleri arasında “iletişim süreci” ile ilgili yeterlilikleri konusunda “çoğunlukla” düzeyinde yeterli oldukları saptanmıştır.

Mevcut araştırmada duygusal dzenleme becerileri alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarının “yüksek, $\bar{x} = 3,97$ ” düzeyde olduğu görölmektedir. Aksoy (2012) tarafından Türkiye genelinde 12 bölgeden, 34 ilden, 328 okuldan ve 1064 öğretmenden toplanan veri setiyle betimsel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma kapsamında ilköğretim okul müdürlerinin insancıl yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarının ($\bar{x}=4.15$, $s= ,76$) “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görölmektedir. Bu bulgu ile mevcut araştırma bulgularının aynı ortalama grubunda yer aldıkları görölmektedir ve bu bulgu mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Tutar’ın (2007) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Yeterlilikleri ile Kurumlarındaki Yönetsel Beyin Uyumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasındaki bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerine ilişkin duygusal yeterliliklerini ve kurumlarındaki yönetsel beyin uyumluluk düzeylerini “iyi düzeyde” algılamaktadır. Yine Bolatkıran’ın (2006) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi” adlı çalışmasından elde edilen bulgulara göre katılımcıların okul müdürlerine ait duygusal zekâ yeterliliklerini “iyi düzeyde” algılandığı saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin duygusal yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde ve doğrusal yönde ($r = .81$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, iletişim becerilerinde duygusal yeterliliklerin önemini vurgulamakla birlikte duygusal yeterliliklerin yönetimsel süreçlerde etkin şekilde kullanılmasının faydalı olacağı şeklinde yorumlanabilir ve mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Mevcut araştırmada akademik beceriler alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarının “yüksek, $\bar{x} = 4,02$ ” düzeyde olduğu görölmektedir. Aksoy’un (2012) çalışmasına göre ilköğretim okul müdürlerinin kavramsal yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarının ($\bar{x}=4.01$, $s= ,76$) “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görölmektedir. Bu bulgu ile mevcut araştırma bulgularının hemen hemen aynı ortalamaya sahip olduğu görölmektedir ve bu bulgunun mevcut araştırmayı desteklediği görölmektedir.

Mevcut araştırma bulgularına göre sosyal yeterliliğe ilişkin öğretmen algılarının “yüksek, $\bar{x} = 4,06$ ” düzeyde olduğu görölmektedir. Araştırmanın bu

bulgusu Demircan (2001) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ona göre okul müdürlerinin yeterlilik düzeyleri genel olarak ortadan yukarıya (çok ve tam) düzeylerindedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik algı düzeylerine ilişkin şaşırtıcı sonuçlar elde edilmiştir. Çünkü çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin bu olumlu algılara sahip olmasının nedenleri arasında araştırmanın yapıldığı Akyazı ve Karapürçek ilçelerinin nispeten küçük ilçeler olmasına bağlı olarak insan ilişkilerinin daha samimi ve sıcak olması yer alıyor olabilir. Ayrıca bu ilçelerde bulunan okulların nispeten küçük olması ve öğrenci sayılarının az olmasına bağlı olarak okul müdürlerinin daha çok informal iletişim yollarını kullanması öğretmenlerin müdürlerine ilişkin algılarının yüksek olmasında etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Yeterlilik ve Alt Boyutlarına Ait Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı, son okuldaki çalışma süresi ve branşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiş olup öğretmenlerin cinsiyetine göre duygusal düzenleme becerileri alt boyutu hariç anlamlı bir fark bulunmamıştır. Olumlu sosyal/iletişim becerileri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla beraber erkek öğretmenlerin iletişim becerileri algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir. Şimşek’in (2003) “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğretmen algılarında bir farklılaşmaya neden olmadığı bulgusu mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Müdürlerin duygusal düzenleme becerileri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinde cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin duygusal düzenleme becerilerini görece daha yüksek algıladığı anlaşılmaktadır. Bu durumu, kadın öğretmenlerin müdürlerine ilişkin beklentilerinin daha çok olması şeklinde açıklayabiliriz. Ayrıca okul yöneticilerinin genellikle erkek olması sonucunda erkek öğretmenlerle daha çok informal iletişim kanallarını kullanması erkek öğretmenlerin müdürlerini daha yeterli görmesine neden olmuş olabilir. Titrek'in vd. (2009) okul müdürlerinin duygularını yönetme yeterlilikleri ile ilgili yapmış olduğu çalışma bulgularına göre cinsiyet değişkeni erkek öğretmenler lehine farklılaşmaya neden olmuştur. Bu bulgu mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul müdürlerinin akademik beceriler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin cinsiyetine göre algı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Müdürler görevlerini yerine getirebilmek için çeşitli akademik yeterliliklere ve becerilere sahip olmalıdır. Bu becerileri şu şekilde sıralayabiliriz: Cesaret verici takım çalışması, plan ve projelerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, okulun örgütlenmesi ve yönetilmesi, bilgi yönetimi ve karar alma, okulun kalitesinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi, değişimi, yeniliği ve eğitimi yönetme vb. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyete göre okul müdürlerine ilişkin akademik beceriler alt boyutunda aynı beklentilere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Terci (2008) tarafından İzmir'in çeşitli ilçelerinde yapılan araştırma bulgularına göre ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine Çetin'in (2009) çalışmasına göre ilköğretimde görev yapan okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaması mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin kıdem değişkenine bağlı olarak değişip

değişmediği ele alınmıştır. Kıdem değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte sosyal yeterlilik algı düzeyleri sıra ortalamaları öğretmenlerin kıdemine göre 10-15 yıl, 4-9 yıl, 3 yıl ve altı, 16 yıl ve üstü şeklinde sıralanmaktadır. Bundan yola çıkarak öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik algı düzeylerinin belirli bir çalışma süresine kadar arttığı ancak daha sonra azaldığı yorumunu yapabiliriz. Uygun'un (2004) ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim yeterlilikleriyle ilgili yapmış olduğu çalışma bulgularına göre 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin katılımcı yönetimi uygulama yeterliliklerini daha yüksek algılamaktadır. Bu durum mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca sosyal yeterlilik alt boyutlarında da kıdem değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Meslekte çalışma süresi az olan öğretmenler görevlerine yeni başlamış olmanın verdiği deneyimsizlikle müdürlerine daha çok ihtiyaç duyabilir. Müdürleriyle daha çok iletişime girer, kendinde eksik gördüğü noktaları gidermek için amiri olan müdürüne sorular sorar, ondan bir işin nasıl yapılacağı konusunda bilgi edinmeye çalışır. Yine müdürler sosyal yeterliliklerini kendine ihtiyaç duyan kendinden küçük kuşaklara daha çok gösterir, onları çaylak görerek daha babacan davranabilir ve yardım edebilir. Bunun sonucunda kıdemi az olan öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik algı düzeyleri yüksek olabilir. Ancak öğretmenler kıdemleri ilerledikçe mesleklerinin inceliklerini tecrübe eder, müdürlerine daha az ihtiyaç duyabilir ve kendi alan yeterlilikleriyle hareket edebilir. Böylece araştırma verilerinden elde ettiğimiz bulguları da dikkate alarak kıdemi 16 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin müdürlerine olan ihtiyaçlarının azalması ve beklentilerinin artması sonucunda onları yetersiz görme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz. Çetin (2009) ve Terci (2008) tarafından yapılan çalışmaların bulguları okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarında kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmaması mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaşa bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak sosyal yeterlilik

algı düzeyleri sıra ortalamaları öğretmenlerin yaşına göre 31-35 yaş, 26-30 yaş, 25 yaş ve altı, 36 yaş ve üstü şeklinde sıralanmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin sosyal yeterlilik algılarının belirli bir yaşa kadar arttığı daha sonra azaldığı yorumunu yapabiliriz. Sosyal yeterlilik alt boyutlarında da yaş değişkeninin öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Çetin (2009) ve Terci'nin (2008) çalışmalarında da yaş değişkeni okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı fark oluşturmamıştır.

Son okuldaki çalışma süresinin ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algılarını değiştirip değiştirmediği incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Sosyal yeterlilik algı düzeyleri sıra ortalamaları öğretmenlerin son okuldaki çalışma süresine göre 3-4 yıl, 2 yıl ve altı, 5 yıl ve üstü şeklinde sıralanmaktadır. Sosyal yeterliliğin alt boyutlarında da öğretmenlerin algılarına ilişkin son okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenler yeni bir okulda göreve heyecanlı bir şekilde başlasalar da yeni okulun belirsizlikleri, okul müdürünü henüz tanıyamamış olmaları, okuldan ve müdürden beklentilerinin yüksek olmaları neticesinde okul müdürünün sosyal yeterliliklerine ilişkin puanlarını yüksek değerleyebilirler. Ancak öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri arttıkça öğretmenler okul müdürleriyle daha sıcak ilişkiler geliştirebilir, yöneticilerinin yeterliliklerini gözleme imkanı bulabilirler. Böylece araştırma verilerinden elde ettiğimiz bulguları da dikkate alarak aynı okulda 5 yıl ve daha üstü süre çalışan öğretmenlerin müdürlerinden daha fazla beklenti içine girip onları yetersiz görmeye başlamış olabilecekleri yorumunu yapabiliriz.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branşa bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte sosyal yeterlilik algı düzeyleri sıra ortalamaları öğretmenlerin branşına göre sanat ve spor alanları, sosyal alanlar, fen ve matematik alanları şeklinde sıralanmaktadır. Sosyal yeterlilik alt boyutlarında da branş değişkeninin öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Terci'nin (2008) çalışmasında da branş değişkeni

müdürlerin yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve alanyazına dayalı olarak uygulayıcılara ve bu konuyla ilgili gelecekte araştırma yapacak olan araştırmacılara öneriler yer almaktadır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin olumlu sosyal/iletişim becerileri algı düzeylerinin “çok yüksek” olduğu saptanmıştır. Bunu göreceli olarak daha da yükseltebilmek için okul müdürlerine şunlar önerilebilir:

a. Başarılı şekilde iletişim kurabilmek için ana dilinin inceliklerini, dilin söz varlığını, dil bilgisel kuralları bilmesi,

b. Farklı durumlar, olaylar ve farklı kültürlere sahip insanlar için dilin uygun kullanımını sağlayan sosyal kuralları bilmesi,

c. Başarılı iletişimde bulunabilmek için mesajları, kişisel ve sosyal hedefleri verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayacak şekilde nasıl üreteceklerini ve işleyeceklerini bilmesi,

d. Paydaşlarının problemlerini çözmesi, yardımsever olması, arkadaşça davranması, farklı görüşleri dinleyip bilmişlik taslamadan paydaşlarına önerilerde bulunması, kendi isteğiyle iş birliği içerisine girmesi ve açık kapı politikası uygulaması faydalı olabilir.

2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin duygusal düzenleme becerileri algı düzeylerinin “yüksek” olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bu algılarını “çok yüksek” düzeye taşımak için okul müdürlerine şunlar önerilebilir:

a. Okul müdürlerinin örgütte bulunan duyguların farkında olması, kendinde ve başkalarındaki farklı duyguları tanınması, duyguların sözlü ve sözsüz iletişimini anlaması ve uygun şekilde ifade etmesi,

b. Duyguları üretken yöntemlere ele alarak onları izlemesi, çeşitli durumlarla başa çıkmayı zorlaştıran duyguları değiştirmesi,

c. Sakinleşebilmesi, öz kontrol sahibi olması ve harekete geçmeden önce kendi davranışını değerlendirmesi,

d. İşler yolunda gitmediğinde bunu kabul etmesi ve gereğini yapması, paydaşlarının meşru sınırlarına saygılı olması ve onlarla ilişkilerinde kendi davranışlarının etkisinin farkında olması faydalı olabilir.

3. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin akademik beceriler algı düzeylerinin “yüksek” olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bu algılarını “çok yüksek” düzeye taşımak için okul müdürlerine şunlar önerilebilir:

- a. Cesaret vererek takım çalışmasına odaklanması,
- b. Ortak karar alma stratejilerini uygulaması,
- c. Okulun kalitesinin değerlendirilmesi ve sürekli iyileştirmesi,
- d. Değişimi, yeniliği ve gelişimi sürekli takip etmesi,
- e. Girişken olması,
- f. İhtiyaç duyulduğunda görevinin başında olması,
- g. Okulda oluşturulan yazısız kurallara uyması faydalı olabilir.

4. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal düzenleme becerileri alt boyutu algıları daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle kadın öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin algılarını yükseltmenin yolları aranmalıdır. Bu noktada, okul müdürlerinin kadın öğretmenlerin de beklentilerine yönelik informal iletişim kanallarını kullanması faydalı olabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Benzer çalışmalar deneysel şekilde de yapılabilir.

2. Araştırma ilköğretim kurumlarının ikinci kademesi olan ortaokullarda yapılmıştır. Farklı araştırmalar ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde karşılaştırmalı şekilde yapılabilir.

3. Bu çalışmada müdürlerin sosyal yeterlilik düzeylerini saptayabilmek için ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine danışılmıştır. Sosyal yeterlilik, örneklem grubu değiştirilerek farklı gruplar üzerinde de araştırılabilir. Yöneticilere, öğrencilere hatta velilere sorularak bu çalışma yapılabilir.
4. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar yapılarak sosyal yeterlilikten ne anlaşıldığı, hangi beceriler gösterildiğinde sosyal becerilerin ortaya çıkacağı derinlemesine araştırılabilir.
5. Bu araştırma Sakarya ilinin Akyazı ve Karapürçek ilçelerine bağlı resmi ortaokullarda yapılmıştır. Başka şehirlerde de tekrarlanarak araştırmanın genellenebilirliği sağlanabilir.
6. Bu araştırmada veriler Corrigan (2003) tarafından geliştirilen Sosyal Yeterlilik Ölçeği-Öğretmen Versiyonu'nun (sınıf 3/ yıl 4) Türkçeye uyarlanmış şekli ile toplanmıştır. Türk kültürünü ve Türkiye'deki eğitim örgütlerinin yapısını daha iyi yansıtan yeni ölçme araçları geliştirilerek çalışmalar yapılabilir.
7. Bu araştırmada cinsiyet, yaş, kıdem, son okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenleri ele alınmıştır. Okul büyüklükleri, okul türleri ve okulun kırsalda ya da şehir merkezinde olmasına göre farklı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Albrecht, K. (2005). *Social Intelligence: The New Science of Success*. New York: McGraw-Hill.
- Amato, P. R. (1987). *Children in Australian Families: The Growth of Competence*. Australian Institute of Family Studies, Sydney: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Bardach, R. H. (2008). *Leading Schools with Emotional Intelligence: A Study of the Degree of Association Between Middle School Principal Emotional Intelligence and School Success*. Capella University.
- Borisoff, D., Victor, D. A. (1989). *Conflict Management: A Communication Skills Approach*. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Bratianu, C., Orzea, I. (2010). "Knowledge sharing dynamics in post-socialist era organizations in Romania." In: Ed L. Uden, L. Szabó, N. Obermayer-Kovács. *Proceedings of the 5th International Conference on Knowledge Management in Organizations*. Veszprém: Pannon Egyetem, 85-93.
- Bremner, W., Topping, K. (1998). *Promoting Social Competence: Networking Curriculum Resources for Social and Emotional Development in Scotland*. University of Dundee in collaboration with the Scottish Executive.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: Guilford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. vd. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cacioppo, J., Berntson, G., Larsen, J., Poehlmann, K., Ito, T. (2000). "The psychophysiology of emotion." In: Ed R. Lewis & J. Haviland-Jones. *The Handbook of Emotion*. New York, NY: Guilford Press, 173-191.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*. Amsterdam, North Holland: Elsevier.
- Cernius, V. J. (2007). *Organizacija. Grupe. Individas. kaunas. Lietuviu: Pasaulio lietuviu kulturos, mokslo ir švietimo centras*.
- Corvette, B. A. (2007). *Conflict management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dodge, K., Feldman, E. (1990). "Issues in Social Cognition and Sociometric Status." In: Ed S. Asher, J. Coie. *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press, 119-155.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fromas, E. (1990). *Tureti ar buti*. Vilnius: Mintis.

- Fullan, M. (2004). "Moral Purpose and Change Agency, In Educational Management." In: Ed H. Tomlinson. Major Themes In Education. London: Routledge Falmer.
- Gardner, H., Kornhaber, M. (1995). Solving for g and beyond. In: Scientific American Triumph of Discovery: A Chronicle of Great Adventures in Science. New York, NY: Henry Holt and Company.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York, NY: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2006). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business School.
- Graycar, A., Nelson, D. (1999). Crime and Social Capital. Canberra, Australia: Australian Institute of Criminology.
- Gross, J. J., Thompson, R. (2007). "Emotion Regulation: Conceptual Foundations." In: J. J. Gross. Handbook of Emotion Regulation. New York: Guilford Press, 3-24.
- Guilford, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Harris, I., Morrison, L. (2003). Peace education (2nd Ed.). North Carolina: MacFarland and Company, Inc. Publishers.
- Honeywill, R. (2015). The Man Problem: Destructive Masculinity in Western Culture. New York: Palgrave Macmillan.
- Ijaiya, N. Y. (2000). "Communication in School Management." In: Ed D. O. Durosaro, S. Ogunsaju. The Craft of Educational Management. Ilorin: Haytee Press.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D. (1993). LISREL 8: User's Reference Guide. Chicago: Scientific Software International.
- Katz, L. G. (1997). Child Development Knowledge and Teachers of Young Children. ERIC-EECE.
- Kautto-Koivula, K. (1996). "Degree-Oriented Adult Education in the Work Environment." In Ed P. Ruohotie, P. P. Grimmett. Professional Growth and Development: Direction, Delivery and Dilemmas. Canada and Finland: Career Education Books, 149-188.
- Keen, K. (1992). "Competence: What is it and How Can it be Developed?" In: Ed J. Lowyck, P. Potter, J. Elen. Instructional design: Implementation issues. Brussels, Belgium: IBM Education Center, 111-122.
- Kline, R. B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. New York, NY: Guilford Press.
- Lauzackas, R. (2004). Profesinio Rengimo Reforma Lietuvoje: Parametrai ir Rezultatai. Kaunas: VDU leidykla.
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and Adaptation. New York, NY: Oxford University Press.
- Long, V. O. (1996). Communication Skills in Helping Relationships: A Framework for Facilitating Personal Growth. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Longaretti, L., English, R. (2008). Helping Your Pupils to Communicate Effectively and Manage Conflict. London, England: Routledge.

- Lunenburg, F. (2011). Emotional intelligence in the Workplace: Application to Leadership. Sam Houston State University: International Journal of Management, Business, and Administration.
- Mill, J. S. (1995). *Apie laisve*. Vilnius: ALK prada.
- Mischel, W. (1996). "From Good Intentions to Willpower." In Ed P. Gollwitzer, J. Bargh. *The psychology of action*. New York: Guilford Press, 197-218.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., Reynolds, S. (1996). *Changing Moods: The Psychology of Mood and Mood Regulation*. London: Longman.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., O'Boyle, C. G. (1992). "Self-Regulation and Emotion in Infancy." In: Ed N. Eisenberg, R. A. Fabes. *Emotion and its Regulation in Early Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 7-23.
- Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. (1992). "Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children." In: Ed V. VanHasselt, M. Hersen. *Handbook of Social Development*. New York: Plenum, 283-323.
- Scott, D. (2000). *Evaluating the National Outcomes: Youth. Program Outcomes for Youth: Social Competencies: Communication*. University of Arizona, USA.
- Snow, N. E. (2010). *Virtue as Social Intelligence: An Empirically Grounded Theory*. New York: Taylor and Francis.
- Spearman, C. E. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence*. New York: Simon and Schuster. (Paperback edition: New York: Dutton, 1997).
- Sveiby, K. E. (1997). *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-based Assets*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Thompson, R. A. (1990). *Socioemotional Development*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weber, H., Westmeyer, H. (2001). *Die Inflation der Intelligenzen [The Inflation of Intelligences]*. In: Ed E. Stern, J. Guthke. *Perspektiven der Intelligenzforschung [Perspectives of Intelligence Research]*. Lengerich: Pabst Science Publisher, 251-266.
- Weinert, F. E. (1999). *Definition and Selection of Competencies Concepts of Competence*. Munich: OECD.
- Weis, S., Süß, H. N. (2005). "Social Intelligence – A Review and Critical Discussion of Measurement Concepts." In: Ed R. Schulze, R. D. Roberts. *An International Handbook of Emotional Intelligence*. Göttingen: Hogrefe, 203-230.
- Weldy, G. R. (2009). *Principals: What they do and who they are*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Willis, S. L., Dubin, S. S. (1990). *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Yeşilyarak, B., Aydın, B., Gürhan, C. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Aksoy, Ş. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile eğitim-öğretim süreci arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). "Human agency in social cognitive theory." *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2006). "Toward a psychology of human agency." *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Binet, A., Simon, T. (1905). "Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux." *L'année Psychologique*, 11(1), 191-244.
- Bolatkıran, M. A. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmenler algılarına göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Botía, A. B. (2010). "Liderazgo para el aprendizaje in organización y gestión educativa." *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 15-20.
- Campos, J., Frankel, C., Camras, L. (2004). "On the nature of emotion regulation." *Child Development*, 75, 377-394.
- Chou, T. C., Chang, P. L., Cheng, Y. P., Tsai, C. T. (2007). "A path model linking organizational knowledge attributes, information processing capabilities, and perceived usability." *Information and Management*, 44(4), 408-417.
- Clark, R. A., Delia, J. G. (1979). "Topoi and rhetorical competence." *Quarterly Journal of Speech*, 65, 187-206.
- Corrigan, A. (2003). Social Competence Scale – Teacher Version Grade 3 /Year 4. Fast Track Project Technical Report.
- Cranston, N. (2013). "School leaders leading professional responsibility not accountability as the key focus." *Educational Management Administration and Leadership*, 41(2), 129-142.
- Çetin, M. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin ve müdür yardımcılarının algılarına göre müdürlerin liderlik yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, A. (2001). İlköğretim okulları müdürleri yöneticilik yeterliklerine ne derece sahiptirler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, T., Sapsmaz, F., Totan, T. (2009). "Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zeka." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 236-248.
- Dunford, R. (2000). "Key challenges in the search for the effective management of knowledge in management consulting firms." *Journal of Knowledge Management*, 4(4), 295-302.
- Durango, R. (2008). Leadership skills, emotional intelligence and spiritual intelligence of administrators in the RVM higher education institutions. Doctoral Dissertation, Immaculate Conception College, Davao City.

- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., Perlman, S. (2007). "Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children." *School Psychology Review*, 36(1), 44-62.
- Fried, L. (2011). "Teaching teachers about emotion regulation in the classroom." *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 117-126.
- Fullan, M. (2002). "The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools." *Teachers and Teaching*, 8(3), 409-419.
- Gardner, H., Hatch, T. (1989). "Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences." *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Gesten, E. L. (1976). "A health resources inventory: The development of a measure of the personal and social competence of primary-grade children." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 775-786.
- Gibb, A. (1990). "Training the trainers for small business." *Journal of European Industrial Training*, 14(1), 17-25.
- Gottfredson, L. S. (1997). "Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography." *Intelligence*, 24(1), 13-23.
- Gross, J. J. (1998). "Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology." *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. (2002). "Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences." *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Güven, İ. H. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Han, H., Kemple, K. (2006). "components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how." *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
- Hendricks, M., Guilford, J. P., Hoepfner, R. (1969). Measuring creative social intelligence. *Psychological Laboratory Reports*. Los Angeles: University of Southern California. 42
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). "Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit." *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Karadağ, E. (2011). "Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme." *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 25-40.
- Kautto-Koivula, K. (1993). Degree-oriented professional adult education in the work environment. a case study of the main determinants in the management of a long-term technology education process. Doctoral Dissertation, University of Tampere, Finland.
- Keltner, D., Gross, J. J. (1999). "Functional accounts of emotion." *Cognition and Emotion*, 13(5), 467-480.
- Kendall, P. C., Wilcox, L. E. (1979). "Self-control in children: Development of a rating scale." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- Kirschner, P. A., Thijssen, J. (2005). "Competency development and employability." *LL in E Longlife Learning in Europe*, 10(2), 70-75.

- Lazarus, R. S. (1993). "From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks." *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-21.
- Levenson, R. W. (1999). "The intrapersonal functions of emotion." *Cognition and Emotion*, 13(5), 481-504.
- Locke, E. A., Latham, G. P. (2002). "Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey." *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., Gross, J. J. (2005). "The tie that binds? coherence among emotion experience, behavior, and physiology." *Emotion*, 5(2), 175-190.
- McFall, R. (1982). "A review and reformulation of the concept of social skills." *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Moore, B. (2009). "Emotional intelligence for school administrators: a priority for school reform?" *American Secondary Education*, 37(3), 20-28.
- Nevid, J. S. (2009). "Getting the signal: using signaling techniques to cue key concepts." *PsycEXTRA Dataset*.
- Ochsner, K. N., Gross, J. J. (2008). ". "Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience." *Current Directions in Psychological Science*, 17(2), 153-158.
- Pajares, F. (1996). "Self-efficacy beliefs in academic settings." *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pashiardis, P. (2001). "Secondary principals in cyprus: the views of the principal versus the views of the teachers-a case study." *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11-27.
- Polat, S. (2009). "Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri." *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Putnam, R. D. (1993). "the prosperous community: social capital and public life." *The American Prospect*, 4(13).
- Reinhardt, K., North, K. (2003). "Transparency and transfer of individual competencies: A concept of integrative competence management." *Journal of Universal Computer Science*, 9(12), 1372-1380.
- Rotter, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement." *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Scottish Office: Education and Industry Department. (1998). *Taking a closer look at promoting social competence*. Dundee University.
- Sonntag, K., Schäfer-Rauser, U. (1993). "Selbsteinschätzung berufliche kompetenzen bei der evaluation von bildungsmassnahmen." *Zeitschrift für Arbeits – und Organisationspsychologie*, 37(4), 163-171.
- Spence, S. H. (2003). "Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice." *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spender, J. (1996). "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm." *Strategic Management Journal*, 17(S2), 45-62.
- Stoof, A. (2005). *Tools for the identification and description of competencies*. Doctoral Dissertation, Open University of the Netherlands, Heerlen.

- Summak, M. S., Özgan, H. (2007). “İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis örneği).” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-288.
- Szabó, L., Csepregi, A. (2011). “Competences found important for knowledge sharing: Investigation of middle managers working at medium-and large-sized enterprises.” *The IUP Journal of Knowledge Management*, 9(3), 41-58.
- Sümer, S. (2000). “Yapısal eşitlik modelleri.” *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Terci, F. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Thorndike, E. L. (1920).” Intelligence and its use.” *Harper’s Magazine*, 140, 227-235.
- Titrek, O., Bayrakçı, M., Zafer, D. (2009). “Okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri.” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 55-73.
- Tutar, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal yeterlilikleri ile kurumlarındaki yönetsel beyin uyumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Uygun, T. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim yeterlilikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Vernon, P. E. (1933).” Some characteristics of the good judge of personality.” *The Journal of Social Psychology*, 4(1), 42-57.
- Yavaş, T., Aküzüm, C., Tan, Ç., Uçar, M. B. (2014). “Günümüz okul müdürlerinin yeterliklerine yönelik veli görüşleri.” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 123-137.

3. Elektronik Kaynaklar

- The European Parliament and of the Council. (2006). “On key competences for lifelong learning.” *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962#ntr1-L_2006394EN.01001301-E0001 /10.03.2019.
- OECD. (2013). “Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment.” *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/edu/school/Synergies%20for%20Better%20Learning_Summary.pdf /14.03.2019.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). “Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.” http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf / 15.04.2019.
- Smith, M. K. (2000). ““Social capital”, the encyclopedia of informal education.” <http://infed.org/mobi/social-capital/> / 10.02.2019
- Türk Dil Kurumu. (2019). <http://sozluk.gov.tr/> /12.03.2019

EKLER

Ek 1. Araştırma Verilerine ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Sonuçları

Değişkenler		Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	İletişim Becerileri	Duygusal Düzenleme Becerileri	Akademik Beceriler	Sosyal Yeterlilik Toplamı
Cinsiyet	Kadın	ÇK	-1,296	-1,020	-,711	-,981
		BK	1,470	1,164	,195	,949
	Erkek	ÇK	-1,636	-1,363	-1,048	-1,456
		BK	3,673	2,573	1,293	3,020
Kıdem	3 yıl ve altı	ÇK	-1,183	-,925	-,689	-,945
		BK	,939	,551	-,053	,491
	4-9 yıl	ÇK	-1,267	-1,590	-1,035	-1,371
		BK	1,678	4,229	1,387	3,088
	10-15 yıl	ÇK	-1,998	-1,330	-1,021	-1,609
		BK	3,828	1,904	,951	2,707
	16 yıl ve üstü	ÇK	-1,441	-,661	-,589	-,540
		BK	3,808	-,405	-,149	-,458
Yaş	25 yıl ve altı	ÇK	-,958	-,752	-,247	-,604
		BK	,777	,544	-,632	,160
	26-30 yıl	ÇK	-1,051	-1,137	-,733	-1,046
		BK	,399	1,500	-,320	,643
	31-35 yıl	ÇK	-1,932	-1,580	-1,211	-1,673
		BK	3,613	2,839	1,781	3,231
	36 yıl ve üstü	ÇK	-1,732	-,956	-,821	-1,012
		BK	4,860	,983	,730	1,877
Son okulda çalışma süresi	2 yıl ve altı	ÇK	-1,253	-1,044	-,807	-1,052
		BK	1,413	1,248	,622	1,293
	3-4 yıl	ÇK	-1,570	-1,613	-,961	-1,391
		BK	3,084	3,603	,837	2,420
	5yıl ve üstü	ÇK	-1,787	-,810	-,785	-1,214
		BK	3,731	,432	,349	1,876
Branş	Sosyal alanlar	ÇK	-1,379	-1,369	-,950	-1,343
		BK	2,440	2,397	1,187	2,522
	Fen ve mat. alan.	ÇK	-1,338	-,763	-,561	-,950
		BK	1,454	,305	-,432	,629
	Sanat ve spor alan.	ÇK	-1,502	-1,448	-1,552	-,775
		BK	2,207	3,319	3,705	,276

Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707-44-E.7184560
Konu : Eyüp ÖZDEMİR

18/05/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Karapürçek Kaymakamlığının 10/05/2017 tarih ve 6620942 sayılı yazısı .

İlimiz Karapürçek İlçesi Atatürk Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Eyüp ÖZDEMİR'in, Araştırma (Proje/Ödev/Tez) kapsamında "Ortaokul Öğretmenlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Yeterlilik Düzeyi" konulu anket talebi ile ilgili Karapürçek Kaymakamlığının 10/05/2017 tarih ve 6620942 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasının, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" doğrultusunda, ilgilinin Sakarya iline bağlı Akyazı ve Karapürçek İlçesindeki tüm ortaokul öğretmenlerine yönergenin 13. Maddesinde belirtilen hususları göz önünde bulundurarak Eğitim-Öğretimin aksamasına mahal vermeden, gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda, 2016/2017 Eğitim Öğretim Yılında çalışmanın yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

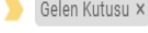
Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/05/2017



Mehmet Zeki KOÇBERBER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

RE: Contact Us - Fast Track 



Jennifer Godwin <jgodwin@duke.edu>

2 May 2017 16:59   

Alici: ben ▾

This measure was created by the Fast Track Project. You can download the questionnaire, technical reports, scoring programs, etc. from our website.

Please Note: The scan forms are copyrighted and you may NOT make copies of the scan forms to distribute as that is a violation of copyright laws.

If you would like to use this measure in your own study please do the following:

1. Create your own document with the questions and possible responses,
2. Do not change the wording of the questions or responses,
3. Remove all references to Fast Track from the measure,
4. Cite the measure source as the Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG),
5. If you do change the wording of the questions or responses, describe all changes in detail in all publications, presentations, and grant proposals, AND note that your measure is a modification on the original Fast Track version of the measure.

Best Jennifer

Response Summary:

Name

Eyüp ÖZDEMİR

Email

Institution

Kocaeli University in TURKEY

Message

To whom it may concern,

I'm getting a Master's Degree in Educational Master Programe with Thesis in Social Sciences Institute at Kocaeli University. I am doing a research about school principals' social competence according to secondary school teachers.

I'm asking your permission to use your scale, called "Social Competence Scale- Teacher Version, January 20, 2003".

Thank you so much.

Ek 4. Kullanılan Ölçekler

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin sosyal yeterlilik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada anketin verileri tek tek değerlendirilmeyecek olup bütün öğretmenlerin görüşleri topluca değerlendirilecektir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı gibi herhangi bir kişi veya kuruluşla da paylaşılmayacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi atlamadan yargılarla ilgili "Gerçek Görüşünüzü" yanıtınız. Aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra, her bir cümleyle ilişkin yargınızı, cümlenin sağındaki sayılardan birisini işaretleyerek belirtiniz. Eğer bir cümledeki fiire 'Tamamen Katılıyorsunuz' 5'in, 'Oldukça Çok Katılıyorsunuz' 4'ün, 'Orta Düzeyde Katılıyorsunuz' 3'ün, 'Çok Az Katılıyorsunuz' 2'nin, 'Katılmıyorsunuz' 1'in üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Ankete *İSİM YAZMAMANIZ* önemle rica olunur. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Eyüp ÖZDEMİR
KOÜ SBE Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Türkçe Öğretmeni

Doç. Dr. Soner POLAT
KOÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi

Cinsiyetiniz?(Lütfen İşaretleyiniz) : (a) Erkek (b) Kadın Bu Okulda Kaçınıcı Yılıınız? (Lütfen Yazınız) :....

...

Meslekte Kaçınıcı Yılıınız? (Lütfen Yazınız) :..... Müdürünüzün Bu Okulda Kaçınıcı Yılı? (Lütfen Yazınız) :....

...

Yaşınız? (Lütfen Yazınız) :..... Branşınız? (Lütfen Yazınız) :.....

DİKKAT! Anketin bazı maddelerinde geçen '**Başkaları**' ifadesinden kasıt, okul müdürünün paydaşları olan "müdür yardımcısı, öğretmenler, hizmetliler, veliler ve öğrenciler"dir.

		Katılmıyorum	ılıyorumÇok Az	imOrta Düzeyde	umOldukça Çok	yorumTamamen
1	Okul müdürüm bir işle meşgul olurken dikkatini dağıtan unsurlara rağmen iyi çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okul müdürüm işlerin yolunda gitmediğini kabul eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul müdürüm başarısızlıkla/hatayla başa çıkar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okul müdürüm girişkendir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okul müdürüm başkaları olmadan da iyi çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okul müdürüm başkalarının meşru sınırlarını kabul eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okul müdürüm ihtiyaçlarını ve duygularını ifade eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okul müdürüm eyleme geçmeden önce düşünür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okul müdürüm başkalarının problemlerini çözer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okul müdürüm ihtiyacımız olduğunda görevinin başındadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okul müdürüm kendi kendini sakinleştirebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okul müdürüm başkalarıyla ilişkilerinde sabırla sırasını bekleyebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okul müdürüm duyguları anlamada iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul müdürüm başkalarıyla ilişkilerinde kendi davranışlarının etkisinin farkındadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okul müdürüm grup çalışmalarında iyi çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okul müdürüm görevi gereği "oyunu" kurallarına göre oynar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okul müdürüm dikkatini yaptığı işe verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul müdürüm öfkesini kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okul müdürüm eşyaları/materyalleri/malzemeleri başkalarıyla paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okul müdürüm kendi isteğiyle başkalarıyla iş birliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okul müdürüm okuldaki yazılı olmayan kurallara uyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Okul müdürüm yardımseverdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Okul müdürüm farklı görüşleri dinler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Okul müdürüm patronluk/bilmişlik taslamadan önerilerde bulunabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okul müdürüm başkalarına arkadaşça davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Eyüp ÖZDEMİR
Doğum Tarihi : 01/01/1990
Elektronik Posta : eyupozdemir54@gmail.com
Adres : Güzeltepe Ortaokulu Akse Mah. 452 Sok. No.: 8
Çayırova/KOCAELİ

Eğitim Durumu Bilgileri

Lisans : Karadeniz Teknik Üniversitesi-Fatih Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği (2008-2012)
Lise : Akyazı Anadolu Lisesi (2004-2008)
İlköğretim : J ve J Konuralp İlköğretim Okulu (2004)