

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL  
MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE  
OKUL KÜLTÜRÜNÜN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK  
DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ**

**Gönül ŞAYİR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK**

**2015**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ  
BİLİM DALI**

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN  
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜNÜN  
ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ

(The Effect of Emotional Intelligence Levels of School Principals And School  
Culture on Organizational Citizenship Behavior According To Teachers'  
Perceptions)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Gönül ŞAYİR**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK

**ERZURUM  
Şubat, 2015**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd.Doç.Dr. Ahmet AYIK danışmanlığında, Gönül ŞAYİR tarafından hazırlanan "Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Okul Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi" başlıklı çalışma 26 / 02 / 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Ahmet AYIK

İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Şükrü ADA

İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Murat TAŞDAN

İmza: .....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

16 Mart 2015

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIÇ

Enstitü Müdürü

.....

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Okul Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlandığımı belirtti ve onuruma doğrudurum.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

16.03.2015

(İmza)  
Gönel ŞAYIR

**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜNÜN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ**

**Gönül ŞAYİR**

**2015, 135 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ve oluşturulan okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisini belirlemektir. Ayrıca okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi incelenmiştir.

Betimsel bir çalışma ürünü olan bu çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum'un Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde 29 resmi devlet ortaokulunda görev yapan 422 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için, Öztekin'in (2006), "Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği", okul kültürü algılarını belirlemek için Ayık'ın (2007) Türkçe'ye uyarladığı "Okul Kültürü Envanteri" ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını belirlemek Polat'ın (2007) Türkçe'ye uyarladığı "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi aşamasında, ölçekte yer alan demografik özelliklere göre duygusal zekâ, örgütsel vatandaşlık ve okul kültürü puanlarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için, t-testi ile tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için, öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenerek, o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler, bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Okul kültürü, örgütsel vatandaşlık ve duygusal zekâ değişkenleri arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bununla birlikte, okul kültürü

ve duygusal zekâ değişkenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenini yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin; ortaokullarda oluşturulan okul kültürü ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, okul kültürü, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı; fakat örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul kültürü algılarının cinsiyet değişkenine göre, örgütsel vatandaşlık davranışlarının branş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Son olarak, okul kültürü boyutlarından mesleki gelişme ve ortak amaçlar ile duygusal zekâ değişkenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında okul yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılar için birtakım öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** okul yöneticileri, öğretmenler, duygusal zekâ, okul kültürü, örgütsel vatandaşlık davranışı.

## **ABSTRACT**

### **MASTER'S THESIS**

#### **THE EFFECT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF SCHOOL PRINCIPALS AND SCHOOL CULTURE ON ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS**

**Gönül ŞAYİR**

**2015, 135 Page**

The purpose of this study is to determine the relationship of emotional intelligence levels of school managers and school culture with organizational citizenship behavior according to teachers' perceptions. Moreover, the effect of emotional intelligence levels of school principals and school culture on organizational citizenship behaviors of teachers were analyzed in this study.

In this descriptive study, correlational research model was used. The study was conducted on 422 teachers working in 29 official state secondary schools in Yakutiye and Palandöken counties of Erzurum, in 2014-2015 academic years. "Principals Emotional Intelligence Skills Evaluation Scale" developed by Öztekin (2006) was used to determine the emotional intelligence levels of the school principals, "School Culture Inventory" adapted into Turkish by Ayık (2007) was used to determine the perceptions about school culture, and "Organizational Citizenship Behavior Scale" adapted into Turkish by Polat (2007) was used to determine the organizational citizenship behaviors of the teachers.

During the data analysis process, t test, ANOVA and Kruskal Wallis test were used to determine whether emotional intelligence, organizational citizenship and school culture scores differentiate according to demographic information in the scale. To analyze sub-problems in the study, a score for each factor was calculated by firstly determining arithmetic means and standard deviation values for each item in the sub-scales. Analyses were done according to these factor scores. Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient was used in the calculation of the relationships between organizational citizenship and emotional intelligence variables. Besides, hierarchical regression analysis was done to determine the prediction levels of school culture and emotional intelligence variables to organizational citizenship behavior variable.

According to the obtained evidence through the study, it was found that there is a positive and medium level relationship between the emotional intelligence levels of the school principals and organizational citizenship behavior; a positive and medium level relationship between school culture created in secondary schools and organizational citizenship. Moreover, it was seen that the views of the teachers about the emotional intelligence levels of school principals, school culture and organizational citizenship behaviors do not differ according to professional seniority but their perceptions about organizational citizenship behavior and school culture differ according to gender variable, and organizational citizenship behavior differ according to branch variable. Lastly, it was determined that professional development and common purposes dimensions of school culture and emotional intelligence variable are significant predictors of organizational citizenship behavior. In the light of these findings, several suggestions were made for school principals, teachers and researchers.

**Key Words:** school principals, teachers, emotional intelligence, school culture, organizational citizenship behavior.



## ÖN SÖZ

Bu araştırmada da duygusal zekâ, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki; öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından görüşleri alınarak incelenmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesinde, yönlendirici olan ve yüksek lisans eğitimimin her aşamasında kendimi geliştirebilmem için sürekli yol gösteren, araştırmanın başlangıcından bitimine kadar tecrübelerini ve bilgisini benimle paylaşan değerli danışman hocam, Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK'a içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın başlangıcından bu yana, yapıcı eleştirileri ve önerileri ile desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. şükrü ADA'ya ve Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmada bana gerekli yardım ve desteği göstererek, çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan, Erzurum ili Yakutiye ve Palandöken ilçeleri ortaokullarında görev yapan öğretmenlere sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, çalışma süresince tüm ömrümdede olduğu gibi hayatımın bu aşamasında da sürekli desteklerini hissettiğim anneme, babama ve tüm aileme özellikle de tezimin her aşamasında yardımcı olan ablam Ayşe OKANLI'ya; anket uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen tüm arkadaşlarıma özellikle de Tuğba KURT, ağrıcan YILMAZ ve Kadir KARAGÖL'e teşekkür ederim.

**Erzurum - 2015**

**Gönül şAYİR**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.2.1. Alt Amaçlar .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.6. Tanımlar .....	7

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>8</b>
2.1. Duygusal Zekâ .....	8
2.1.1. Duygusal Zekâ Kavramı .....	8
2.1.1.1. Duygu kavramı .....	8
2.1.1.2. Zekâ kavramı .....	9
2.1.1.3. Duygusal zekâ kavramı .....	10
2.1.1.4. Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkışı ve önemi .....	11
2.1.2. Duygusal Zekâ Modelleri .....	12
2.1.2.1. Bar-On Modeli.....	13
2.1.2.2. Cooper ve Sawaf modeli.....	14
2.1.2.3. Goleman modeli.....	15
2.1.2.4. Salovey ve Mayer modeli .....	18
2.1.2.5. Weisinger modeli.....	18

2.1.3. Duygusal Zekânın Eğitimdeki Önemi .....	19
2.1.3.1. Eğitimde duygusal zekânın önemi.....	19
2.1.3.2. Eğitim yönetiminde duygusal zekânın önemi.....	20
2.1.3.3. Okul yöneticisinin duygusal zekâsının önemi .....	21
2.2. Okul Kültürü .....	22
2.2.2. Okul Kültürünün Oluşturulması .....	24
2.2.4. Okul Kültürünün Sınıflandırılması.....	27
2.2.5. Güçlü Okul Kültürünün Özellikleri.....	27
2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları .....	28
2.3.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Kavramı.....	28
2.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle İlgili Teoriler.....	30
2.3.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler.....	32
2.3.3.1. Kişisel faktörler .....	32
2.3.3.2. Örgütsel faktörler.....	33
2.3.3.3. Çevresel faktörler.....	34
2.3.4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Boyutları .....	35
2.3.4.1. Centilmenlik .....	35
2.3.4.2. Yardımlaşma.....	36
2.3.4.3. Vicdanlılık .....	36
2.3.4.4. Nezaket .....	37
2.3.4.5. Sivil erdem.....	37
2.3.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Eğitim Üzerindeki Etkisi.....	38
2.4. Duygusal Zekâ, Örgütsel Vatandaşlık ve Okul Kültürünün Birbirleriyle Olan İlişkileri .....	40
2.4.1. Duygusal Zekâ ile Örgütsel Vatandaşlık İlişkisi .....	40
2.4.2. Duygusal Zekâ ile Okul Kültürü İlişkisi.....	42
2.4.3. Örgütsel Vatandaşlık ile Okul Kültürü İlişkisi .....	43
2.4.4. Duygusal Zekâ, Örgütsel Vatandaşlık ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki ..	44

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>45</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	45

3.2. Evren Örnekleme .....	45
3.3. Veri Toplama Araçları .....	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	46
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği .....	47
3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği .....	47
3.3.4. Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği .....	48
3.4. Verilerin Çözümlemesi .....	49

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>51</b>
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Demografik Özellikleri.....	51
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, Okul Kültürü ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	52
4.2.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	52
4.2.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	54
4.2.1.2. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	56
4.2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	56
4.2.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	57
4.2.2.1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul kültürü algılarına ilişkin bulgular ve yorum.....	61
4.2.2.2. Öğretmenlerin branş değişkenine göre okul kültürü algılarına ilişkin bulgular ve yorum.....	62
4.2.2.3. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul kültürü algılarına ilişkin bulgular ve yorum .....	64
4.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65

4.2.3.1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin bulgular ve yorum.....	69
4.2.3.2. Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin bulgular ve yorum.....	71
4.2.3.3. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin bulgular ve yorum.....	73
4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Kültürü, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	74
4.4. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Okul Kültürünün Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi .....	77
4.4.1. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin ve Okul Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Yardımlaşma Boyutu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	77
4.4.2. Okul Kültürü ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Centilmenlik Boyutu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	79
4.4.3. Okul Kültürü ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Vicdanlılık Boyutu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	80
4.4.4. Okul Kültürü ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Sivil Erdem Boyutu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	82
4.4.5. Okul Kültürü ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>86</b>
5.1. Sonuçlar .....	86
5.2. Öneriler .....	88
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	88

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	89
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>90</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>111</b>
EK-1. Kişisel Bilgi Formu .....	111
EK-2. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği.....	112
EK-3. Okul Kültürü Ölçeği .....	113
EK-4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği .....	115
EK-5. Valilik ve MEB İzni.....	116
EK-6. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği İzin Onayı .....	117
EK-7. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini değerlendirme Ölçeği İzin Onayı.....	118
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>119</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet, Branş ve Kıdem Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	51
Tablo 4.2. Duygusal Zekâ Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayı Değerleri.....	52
Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları .....	55
Tablo 4.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	56
Tablo 4.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.6. Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayı Değerleri .....	57
Tablo 4.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.8. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin ANOVA Sonuçları .....	63
Tablo 4.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.10. Örgütsel Vatandaşlık Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayı Değerleri.....	66
Tablo 4.11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.12. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 4.13. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.14. Duygusal Zekâ, Okul Kültürü İle Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki Korelasyonlar .....	74
Tablo 4.15. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yardımlaşma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	77

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Centilmenlik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 4.17. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Vicdanlılık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	81
Tablo 4.18. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Sivil Erdem Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları .....	82
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	84



# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinin başarılı olabilmesi için bütün üyelerine görevler düşmektedir. Bu görevlerden birisi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulları için fedakar davranışlarda bulunmasını içeren örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeleridir. Öğretmenlerin ve diğer okul çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini etkileyen çok fazla değişken bulunmaktadır. Okul kültürü ve duygusal zeka bu değişkenlerden bazılarıdır. Olumlu bir okul kültürüne sahip okullarda, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye çalışmaları, meslektaşlarının mesleki gelişmelerine yardımcı olmaları, yönetimin personelinin kendini geliştirmesi konusunda destek olması beklenen bir durumdur. Bunun yanısıra, insanların sosyal birer varlık kabul edilmesi, insan ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır. İnsan ilişkileri odak noktası olan okul müdürlerinin duygusal zekaları, hem kendilerinin hem de öğretmen ve diğer çalışanların fedakar davranışlarda bulunmasını etkileyeceği düşünülmektedir. Okul kültürünün ve okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerini nasıl etkilediğini bilmek okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştıracak ve okul başarısını arttıracaktır.

Örgüt kültürü, örgütün verimliliği ve etkililiği açısından son derece önemli bir kavramdır. Örgüt içindeki ve dışındaki genel atmosferi oluşturur. Bu atmosferde çalışanların motivasyonunu, bağlılığını dolayısıyla da örgütsel vatandaşlık davranışını etkiler (Samancı, 2006, s.53). Alanyazın incelendiğinde, örgüt kültürünün örgüt üyelerinde örgütsel vatandaşlık davranışlarının gelişmesine etki ettiği, bu davranışların da örgütte performans artışına sebep olduğu ifade edilmektedir (İpek ve Saklı, 2012, s.254-255). Bu anlamda, örgütün benimsediği kültür, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla ya da daha az sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Sternberg (1998, s.14), başarılı bir okul performansı için IQ'dan daha fazlasının gerekli olduğunu belirtmiş, okul gibi programlı öğrenme çevrelerinin bu gerçeği göz önüne

olarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu sebeple eğitim öğretim ortamında en aktif rol alan öğretmenlerin başarılı olmasında, duygusal zekâlarını geliştirmeleri önemli bir yer tutmaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin verimli çalışmalarında etken olan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması ve var olan zekâlarını geliştirmeleri beklenilir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda, öğretmenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışları göstereceği belirtilmiştir (Organ, 1998; Zellars, Tepper ve Duffy, 2002; Dasborough, 2006).

### **1.1. Problem**

Sürekli ve hızlı değişimin yaşandığı bir ortamda, ayakta kalma mücadelesi veren örgütler, içsel dünyaları ve etkileşimde buldukları çevreleri ile karmaşık bir bütünü oluşturmaktadırlar (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004). Karmaşık bir bütün olarak görülen eğitim sistemi içerisinde yaşanan tüm değişmelere ve gelişmelere rağmen, insan faktörü örgütler açısından taşıdığı önemi korumaya devam etmektedir. Çünkü insan faktörü, sahip olduğu özellikleri itibarıyla, örgütlerin başarısında anahtar rol oynamaktadır. İnsan faktörünün etkin bir şekilde kullanılabilmesi hususunda ise, duygusal zekâ, örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde durulması gereken kavramlardır.

Duygusal zekâ, duyguların ve onların ilişkilerinin temelindeki neden ve sonuç ilişkisini anlama, çözümlerini bulma, duyguları tanıma, duyguları algılama, duygu bağlantılı hisleri özümseme, duyguların sağladığı bilgileri anlama ve onları yönetebilme yeteneğidir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000, s.268). Bar-On (2006) ise duygusal zekâyı, bir bireyin çevresel baskılar ve isteklerle başa çıkabilmesi için başarılı olma yetisinde; kişisel, duygusal ve sosyal yeteneklerinin bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da yola çıkarak, duygusal zekâyı, her yaşta geliştirilebilen, insanların karar vermelerinde, problemleri çözmelerinde, çevrelerindeki kişilerle iyi ilişkiler kurmalarında, IQ'nun yanında yer alan ve kullanıldıkça gelişen bir yetenekler dizisi olarak görmek mümkündür (Sternberg, 1998).

Duygusal zekânın geliştirilebilir ve eğitilebilir olması, eğitim sistemimize bir de bu açıdan bakmayı gerektirmektedir. Sternberg'e (1998, s.14) göre, okul

performansında IQ'nun tek başına zekâyı ifade etmediği anlaşıldığı için, okul gibi programlı öğrenme çevrelerinin de bu gerçeği göz önüne alarak düzenlenmesi gereğine işaret etmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretim ortamının oluşmasında önemli bir role sahip olan okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının yüksek olması ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü kendi duygularını tanıyan ve anlamlandıran, karşısındakilerin ihtiyaçlarına duyarlı olan, duygularını kontrol edebilen, düşünce ve davranışlarında duygularının rehberliğine izin veren yöneticiler, çalışanlarıyla kendi arasında güçlü ilişkiler kurabilmekte ve bu ilişkiyi sürekli olarak geliştirerek güçlendirmektedir (Sosik ve Jung, 1999). Bu noktada duygusal zekânın yanı sıra, okul başarısının yüksek olması için karşımıza çıkan bir diğer önemli değişkenin örgüt kültürü olduğu görülmektedir.

Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları temel sayılılar, değerler, semboller ve uygulamalar bütünü biçiminde tanımlamak mümkündür (Mullins,1993, s.14). İnsanlar, kültür edinme biçimlerine bağlı olarak farklı kişiliklere sahip olabildikleri gibi, örgütlerin kişiliği de onların sahip oldukları farklı kültürel özelliklere göre değişebilmektedir. İnsanların, kendilerini benzersiz kılan bazı davranışları, inançları, huyları ve amaçları olduğu gibi, örgütler de zamanla belli özelliklere sahip bir kişilik geliştirebilmekte ve bu durum örgüt kültürü kavramını oluşturmaktadır (Şişman, 1994, s.5).

Bir örgüt olan okullarımızı da birbirinden farklı kılan en temel özelliklerden birisi, okulun geliştirdiği kültürdür. Bu anlamda okul kültürü, örgüt üyeleri tarafından tarihten bugüne aktarılan normları, değerleri, inançları, gelenekleri, mitleri içeren anlam örüntüleri ile beraber yazılı olmayan kurallar bütünüdür (Çelik, 2009, s.32). Olumlu ve etkili bir okul kültürünün okula bağlılığı artırma, okul ve yönetimine karşı güven oluşturma, öğretmenlerin daha fedakâr davranmalarını sağlama, yıkıcı çatışmaları önleme, okulda görev yapan kişiler ile öğrencilerin davranışlarını, beklentilerini şekillendirerek, okulun başarısını artırma gibi birçok yararı vardır (Gümüşeli, 2006).

Olumlu bir okul kültürünün oluşmasında, en önemli görev yöneticiye düşmektedir. Bir kurumun belirlenen amaçlara ulaşmasında, yöneticinin sadece resmi görevlerini yapması yeterli değildir. Yöneticinin aynı zamanda kurumunda olumlu bir kültür de oluşturması gerekir. Böyle bir kültürün oluşturulması için okul müdürlerinin

sahip olması gereken bazı duygusal zekâ becerileri vardır: Yönetimde etkili bir okul müdürü, öncelikle kendisine, daha sonra öğretmenlere ait duyguları tanımlayıp; ifade edebilmelidir (Öztekin, 2006). Güçlü bir okul kültürünün bulunduğu ortamda ise, üyelerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Okulda alınan kararlara öğretmenlerin katılımının sağlanmasıyla, kişisel görüş ve önerilerin dikkate alındığı olumlu bir okul kültürü oluşturulması, vatandaşlık davranışı gösterme konusunda öğretmenleri cesaretlendirebileceği gibi, öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşma duygularının teşvik edecektir. Görev dağılımında ve ödüllendirmede adil olunması, öğretmenlerin yönetime güvenmelerinin sağlanması, vatandaşlık davranışı göstermelerini kolaylaştırmaktadır (Sezgin, 2005). Örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD), bireyin çalışma ortamında, kendisi için belirlenen standartların, iş tanımlarının ötesinde gönüllü olarak bir çaba ve fazladan rol davranışı göstermesi olarak tanımlanmıştır (Organ, 1990).

Duygusal zekâ, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiye baktığımız zaman, bu üç değişkenin birbirinden etkilendiği düşünülmektedir. Bu bağ şu şekilde özetlenebilir. Eğitim sisteminin en küçük yapıtaşları olan okullarda yer alan insanların birer psikolojik varlık olarak, duygusal yönünün ortama yansımaması ya da ondan etkilenmemesi mümkün görülmemektedir. Bu anlamda duygusal zekânın önemi bir kat daha artmaktadır. Çünkü eğitim; öğrenciden veliye, öğretmenden yöneticiye pek çok insan ilişkisinin yaşandığı bir sistemdir.

Okuldaki eğitim paydaşlarının örgütsel etkinliğe katkıda bulunacak gönüllü davranışlar sergilemeleri için, öncelikle örgütle bütünleşmiş olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin örgüt içi bütünleşmeyi sağlayabilmesi de büyük ölçüde duygusal zekâsını kullanabilmesine bağlıdır. Örgütsel bütünleşmenin sağlanabilmesi ise, üyeler tarafından paylaşılan ortak inanç ve değerlerin gelişmesine bağlıdır. Yani, olumlu bir okul kültürüne bağlıdır. Okul kültürünün, işbirliğin teşvik edilmesi, katılımın desteklenmesi gibi niteliklere sahip olması, çalışanları örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenebilmesi için motive ettiği unutulmamalıdır (Gök, 2007). Dolayısıyla, üyelerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesinin öncelikle okul kültüründen etkilendiği söylenilebilir.

Aynı zamanda, duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin işlerine karşı olan tutumları ve örgütün yararına sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları da olumlu yönde değişebilir. Duyguların iyi yönetilmesi durumunda, duyguların bir takım olumlu katkıları olacağı söylenebilir (Gürbüz ve Yüksel, 2008, s.174-190). Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergileme düzeylerinin yükselmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Goleman, 2014, s.121).

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve okul kültürünün ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine etkisinin saptanması amaçlanmıştır.

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

1. Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algıları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin öğretmen algıları; cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürüne yönelik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları; cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları; cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürü; örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okul müdürünün duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması olumlu bir okul kültürünün oluşmasını sağlayacağı; olumlu bir okul kültürünün de çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin gönüllü davranışlar sergilemelerini içeren örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerinde okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve okulun kültürü son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Duygusal zeka ile örgüt kültürü arasında (Esba, 2009; Goleman, Boyatzis ve Mckee, 2008; Akın, 2004), örgüt kültürü ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında (Kalkan, 2013; Sezgin, 2010; Arlı, 2011; Çelik, 2007; Gök, 2007; Kendiriligil, 2006; Chien, 2004; Burton, 2003; Stamper ve Dyne, 2001; Paine ve Organ, 2000) ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile duygusal zeka arasında (Yancı ve Sağlam, 2014; Çüçen, 2014; ,Yancı, 2011; Jain, 2009; Karakuş, 2008; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Modassir ve Singh, 2008; Solan, 2008; Carmeli ve Josman, 2006; Dasborough, 2006; Charbonneau ve Nicol, 2002; Zellars, Tepper ve Duffy, 2002; George, 1991) doğrusal ilişkileri inceleyen çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen bu üç değişkenin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu kapsamda yapılan çalışma, duygusal zekânın ve okul kültürünün birlikte örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini incelemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede; hem yazına önemli katkılar sağlanabileceği hem de içinde buldukları rekabetçi ortamda çalışanlarının potansiyellerinden en üst düzeyde istifade etmek isteyen yöneticilere önemli ipuçları sunulabileceği beklenmektedir. Aynı zamanda, insan merkezli olan ve kişilerin duygularının büyük oranda örgütsel davranışı biçimlendirdiği eğitim örgütlerinde duygusal zekânın etkilerinin daha fazla önem taşıdığı bu çalışmanın önemli bir boşluğu doldurduğu düşünülmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine, kendilerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul kültürü algılarına ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları, anketlere doğru, samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum İli Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma kapsamında temelde devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları incelenmektedir. Bu davranışları etkileyen değişkenlerin bir bölümü dışarıda bırakılmakta ve yalnızca öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi araştırılmaktadır.

3. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise, veri toplama araçları ve bunlara verilen yanıtlara ilişkindir. Araştırmada okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini belirlemek için 32 sorudan oluşan “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”; öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemek için 35 sorudan oluşan “Okul Kültürü Ölçeği” ve örgütsel vatandaşlık davranışını ölçmek için 20 sorudan oluşan “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Belirlenmesi hedeflenen davranışlar bu ölçeklere verilen yanıtlar kullanılarak belirlenmiştir.

### 1.6. Tanımlar

Araştırmada ele alınan bazı kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

**Okul Kültürü:** Örneklem gurubunda yer alan okullarda var olan inanç, norm, değer, anlam ve sembolleri içeren öğretmenler tarafından algılanan okul kültürüdür.

**Örgütsel Vatandaşlık Davranışları:** Örneklem grubundaki öğretmenler tarafından iş tanımlarının yanı sıra okullarının ve öğrencilerinin başarısı için gönüllü olarak bir çaba gösterme davranışlarıdır.

**Duygusal Zekâ:** Okul müdürlerinin, örneklem grubundaki öğretmenler tarafından algılanan duygusal zeka düzeyidir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmada temel alınan nokta olan duygusal zekâ, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık ile ilgili kavramsal ve kuramsal açıklamalar bu bölümde yapılmıştır.

#### 2.1. Duygusal Zekâ

##### 2.1.1. Duygusal Zekâ Kavramı

###### 2.1.1.1. Duygu kavramı

Duygu, soyut ve göreceli bir kavram olduğu için tanımının yapılması zordur. Bu yüzden duygunun ne olduğu hakkında net bir görüş yoktur. Alanyazına bakıldığında çok farklı duygu tanımları bulunmaktadır.

Duygu kelimesi Latince ‘movere’ (hareket etme) kökünden gelmektedir (Goleman, 2014, s.20). Bu kelimeye ‘e’ ön ekini getirdiğimizde ise, ‘öteye hareket etmek’ anlamına gelmektedir. Duygu kavramını Türk Dil Kurumu sözlüğü (2014) “Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlamaktadır. Goleman’a (2014, s.373) göre duygu; “Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ile bunlara bağlı olarak ortaya çıkan hareket eğilimi” olarak belirtilmektedir. Salovey ve Mayer’e (1990, s.186) göre ise, bilişsel, motivasyona dayalı, fizyolojik ve deneyimsel psikolojik alt sistemleri içeren organize tepkiler olarak tanımlanmaktadır.

Duygu bebeklerde ayrışmamış bir enerji olarak başlar (Tuğrul, 1999, s.13). Yeni doğan bebek hayatta kalabilmek için yaşamının ilk anından itibaren başka insanlarla sosyal ilişki içinde olmak zorundadır. Ancak sosyal ilişkileri sayesinde ihtiyaçlarını belirtebilecektir. İhtiyaçlarını ise, duygularıyla ifade edebilir (Baltaş, 2013, s.10). Bu açıdan bakıldığında duygularla ihtiyaç ve güdüler arasında sıkı bir ilişki vardır (Titrek, 2007, s.49).



İnsanların yaşamları ile hissettikleri duygular birbirinden farklı olabilmektedir. Hissedilen yüzlerce duyguyu gruplandırmak oldukça güçtür. Alanyazında birçok farklı duygu gruplandırmaları bulunmaktadır. Örneğin; Goleman'a (2014, s.373-374) göre temel duygu kümeleri şu şekilde sıralamaktadır: üzüntü, zevk, şaşkınlık, öfke, sevgi, öğrenme, korku ve utanç.

Duygular öğrenme ve karar verme süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Verilen yanlış bir karar sonucu ortaya çıkan kötü duygu, gelecekte aynı kararın verilmesini engellerken memnuniyet duygusu ise deneyimin pekiştirilmesini sağlayabilmektedir (Epstein, 1998: akt. Acar, 2001). Bunun yanı sıra, duygular birçok seçenek arasından seçim yapabilmemize, hızlı karar verebilmemize ve gelecekle ilgili tahmin yapabilmemize olanak tanır (Damasio, 1994: akt. Bülbüloğlu, 2001).

#### **2.1.1.2. Zekâ kavramı**

Zekâ (IQ: Intelligence Quotient) kavramını ilk defa tanımlamaya çalışan psikologlar bilişsel boyutuna yoğunlaşarak zekâyı “dikkat, bellek, yargılama, akıl yürütme, soyutlama” diye adlandırılan zihinsel yetiler olarak tanımlamaktadır (Oleron, 1994:6). Bu psikologlardan Piaget'e göre, zekâ, çevreye uyum sağlama yeteneğidir (Saban, 2005, s.3). Stenberg (1997, s.1030) ise, zekâyı “çevreyi seçmek, biçimlendirmek ve çevreye uyum sağlamak için gereken zihinsel kabiliyet” şeklinde tanımlanmaktadır. Stenberg'e göre, zeki kişi, sadece çevreye uyum sağlayan değil, aynı zamanda çevreyi değiştirebilen kişi olarak da görülmektedir. Bu bakış açıları zekâ kavramının yeniden tanımlanmasına ve bilişsel yeterliliklere dönük tek faktörlü zekâ tanımı yerine sosyal ve duygusal yeterlilikleri de içeren çok faktörlü zekâ tanımlarının ortaya konmasına yol açmıştır (Titrek, 2007, s.100).

Bilişsel olmayan boyutların da önemli olduğunu savunan Robert Thorndike, David Wechsler gibi, bazı araştırmacılar zekâya farklı bir boyut kazandırmışlardır. Thorndike (1937); zekâ kavramını soyut, sosyal ve mekanik olarak üç grupta inceleyerek sosyal zekâdan ilk bahseden kişi olmuştur. Sosyal zekâyı, “Kişinin, kendinin ve diğerlerinin içsel durumlarını, güdülerini, davranışlarını algılayabilmesi ve bu bilgilere dayanarak onlarla etkileşimde bulunması” şeklinde tanımlamıştır (Özgüven, 1994, s.167). Wechsler, 1940'ların başında zekâyı “Kişinin rasyonel düşünmesini,

amaçlı eylemlerde bulunmasını ve çevresiyle etkili ilişkiler kurmasını sağlayan toplam veya global kapasite” şeklinde tanımlamıştır (Cherniss, 2000, s.2-3). Bu anlamda, zekânın, algılama, öğrenme, problem çözüme, rasyonel düşünme gibi bilişsel süreçlerin yanında, bu süreçlerin etkili bir biçimde islemesini sağlayan duyguları da dikkate alarak tanımlanması gerektiği söylenebilir.

1980’li yıllarda Hovard Gardner, insan zekâsını tek boyutta (IQ) ölçen geleneksel anlayışı eleştirmiştir. Ona göre, zekânın sadece bilişsel değil güdüsel ve duygusal faktörlerden de kaynaklandığını ileri sürmüştür. Gardner, “çoklu zekâ” kuramı ile insanların sahip oldukları yetenekleri 8 tür zekâ alanı (sözel, mantıksal, görsel, ritmik, kinestetik, sosyal, içsel ve doğacı) olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda duygusal zekânın son derece önemli olduğunu savunmuştur (Gardner, 1999, s.25-30).

### **2.1.1.3. Duygusal zekâ kavramı**

Duygusal zekâ, Alanyazında EQ (Emotional Quotient) olarak kısaltılmıştır. Duygusal zekâ kavramının ilk yapılan tanımı, “Kişinin başkalarının ve kendi duygularını bilme ve ayırt edebilme yeteneği, duygularını kontrol etme ve düzenleme yoluyla düşünce ve davranışlarını kullanabilme yeteneğini içeren bir sosyal zekâ türü” şeklindedir (Salovey ve Mayer, 1990, s.189). Goleman’a (2014, s.62) göre duygusal zekâ; “Problemlere rağmen yoluna devam edebilme, kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol altına alarak doyumunu erteleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, ruh halini düzenleyebilme, umut besleme ve kendini başkasının yerine koyabilme” olarak tanımlanmıştır. Baltaş (2013, s.7) ise, duygusal zekâyı şöyle tanımlamıştır: “Kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir. Yani başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları ile değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi bir kişi olmak için gerekli bir yetkinliktir.”

Alanyazın incelendiğinde duygusal zekâ ile ilgili birçok tanımın olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Konrad ve Hendl’e (2003, s.13) göre, duygusal zekâ; kişinin kendisini ve başkalarını motive edebilmek için serinkanlılık, gayret, sabır ve yetenek gibi duygusal

kalitenin bir birleşimidir. Konrad ve Hendl (2003, s.54), duygusal zekânın, bilişsel zekâyâ bir alternatif olmadığını yardımcı bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü duygusal zekânın, kişinin zekâ potansiyelini ortaya çıkarttığını düşünmektedirler.

Cooper ve Sawaf'a (2000, s.11) göre, duygusal zekâ, bizi kendi potansiyel hedeflerimizin peşinde koşmaya sevk eden, en içten değerlerimiz ve özlemlerimizi harekete geçiren, onlar hakkında düşündüğümüz şeylere dönüştüren şeyin duygusal zekâ olduğunu belirtmişlerdir.

Bar-On (1997, s.5), duygusal zekâyı, kişinin çevresinden gelebilecek baskı ve etkilere karşı koyup başarılı bir şekilde üstesinden gelmesine yardımcı olacak kişisel, sosyal, duygusal beceri ve yetkinlikler olarak tanımlamıştır. Ayrıca Bar-On, Tranel, Denburg ve Bechara (2003, s.1791), duygusal zekâ ile sosyal zekânın benzerliklerine dikkat çekmiş ve bu iki zekâ türünün birleştirilip “duygusal-sosyal zekâ” denilebileceğini belirtmiştir.

Bu tanımlar dikkate alınarak, bir kişinin yaşamında başarılı olabilmesi için duygusal zekâ becerilerini aktif bir biçimde kullanması gerektiğini, duygusal zekânın geliştirilebilir beceriler olduğunu söylemek mümkündür. Duygusal zekânın içerisinde yer alan başkaları ile etkili ilişkiler kurma becerisini gösteren kişilerin iş ve özel hayatlarında başarıyı yakalayabileceği söylenebilir.

#### **2.1.1.4. Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkışı ve önemi**

Bu kavramı ilk kez, bir doktora öğrencisi olan Wayne Leon Payne, ABD’de 1985 yılında savunmuş olduğu “*A study of emotion: Developing Emotional Intelligence: Selfintegration: Relating to fear, Pain and Desire (Theory, Structure of reality, Problem11 solving, contraction / expansion, tuning in/coming out/letting go)*” başlıklı doktora tezinde kullanmıştır (Akt. Yancı, 2011, s.21). Duygusal zekânın ortaya çıkış sebebi, mantığın etkisinin azalmasından ziyade duyguların öneminin artmasından kaynaklanmaktadır. IQ, yirminci yüzyılın iş dünyasında zekânın itici gücü durumunda iken; yirmi birinci yüzyılda IQ’nun yanında duygusal zekâ (EQ) yer almaya başlamıştır (Perkins, 1995: akt. Bülbüloğlu, 2001).

Duygusal zekânın kökeni E. L. Thorndike tarafından ortaya atılan sosyal zekâ kavramına kadar uzanır (Petrides, Frederickson ve Furnhom, 2004, s.277- 293). Fakat bu çalışmalar çok az ilgi görmüştür.

Albert Ellis 1955 yılında “*Mantıksal ve Duygusal Terapi (RET, Rational Emotional, Therapy)*” tezi ile konuya dikkat çekmiştir. 1960'larda ise, çeşitli araştırmacılar yoğun bir şekilde sosyal zekâ ile ilgilenmiştir (Stein ve Book, 2003, s.29). Duygusal zekâ kuramı ise, 1990 yılında Peter Salovey ve John Mayer tarafından ortaya atılmıştı. 90'lı yıllarda Mayer ve Salovey, Gardner'ın yaklaşımını genişleterek, duygusal zekâyı altı unsurun birleşimi olarak görmüşlerdi. Bunlar; duygusal öz-farkındalık, girişkenlik, empati, kişiler arası ilişkiler, stres tolerasyonu ve tepki kontrolü idi. Mayer ve Salovey daha sonra duygusal zekâyı sosyal zekânın bir alt kümesi olarak düşünmüşlerdir. Çalışmalarını o şekilde devam ettirmişlerdir (Cherniss, 2000, s.4). Bu kavram tam anlamıyla 1995 yılında psikolog Danial Goleman'ın “Duygusal Zekâ EQ” kitabı ile dünyada oldukça popüler hale gelmiştir.

Önceleri zekâ kavramı, bilim adamları tarafından, sadece bilişsel yeteneklerle açıklanmaya çalışılmaktayken; araştırmalar sonucunda zekâ tanımına kişinin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutlarının da dâhil edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, insan zekâsının mantık ve diğer bilişsel süreçlerle birlikte işleyişi ve duygusal süreçleri içermesidir (Öner, 1996: akt. Acar, 2001). Böylece zekânın içerisinde duygulara da yer vermeye başlanmıştır (Johnson ve Indvik, 1999).

Duygusal zekâ konusundaki araştırmalar, zekâ düzeyleri üst düzeylerde olan bireylerin iş ve özel yaşamlarında neden her zaman başarılı olamadıklarını araştırmakla başlamıştır (Cooper ve Sawaf, 2003, s.9). Sonucunda da, artık zekânın tek göstergesinin IQ olmadığı fikri kabul edilmiştir. Başarılı kişilerin IQ zekâ düzeylerinin yanı sıra duygusal zekâ (EQ) düzeylerinin de yüksek olduğu düşünülmektedir.

### **2.1.2. Duygusal Zekâ Modelleri**

Alanyazın incelendiğinde, duygusal zekâ için geliştirilen modellerin dört tane olduğu görülmektedir. Bunlar; Salovey ve Mayer'in (1990), Bar-On'un(1997), Goleman'ın (2014), Cooper ve Sawaf'ın (2000) geliştirdikleri, kendi isimleriyle anılan duygusal zekâ modelleridir.

Bu dört model karşılaştırıldığında, sadece Salovey ve Mayer'in önerdiği modelin türü yetenek tabanlı model, diğer üç modelin, Bar-On, Goleman, Cooper ve Sawaf ise, karma model olarak tanımlanmaktadır.

Yetenek modelleri; duygusal zekâyı, bir yetenekler grubu olarak tanımlamakta ve duygulardan faydalanarak akıl yürütmenin potansiyel kullanımları üzerine odaklanmaktadır. Yetenek modeli kuramcıları, bireyin kendisindeki ve başkalarındaki duyguları düzenleyebilmesi ve duygusal içerikli problemlerin çözümünde duygulardan faydalanılmasını içerdiğini savunmuşlardır. Karma modellerde ise, duygusal zekâ yeteneği sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla bütünleşir (Kılıçarslan, 2010, s.33).

Yetenek ve karma modellerin ortak noktası, duygusal zekânın bilişsel becerilerini ve kişisel özellikleri içeren bileşenlerin bulunmasıdır (Mayer, Salovey, ve Caruso, 2000b, s.401).

#### **2.1.2.1. Bar-On Modeli**

Reuven Bar-On, 1988'te hazırladığı doktora tezinde ilk kez "Emotional Quotient: EQ" terimini kullanmıştır. Bu modele göre, duygusal zekâ, kişinin çevresel baskı ve isteklerle etkin bir biçimde başa çıkabilme yeteneğini etkileyen duygusal, kişisel ve sosyal beceri ve yeteneklerin düzenidir (Bar-On, 2006, s.13-25). Salovey ve Mayer'in modeli, yetenek ve davranış konusuna, Bar-On'un modeli ise, duygusal ve sosyal zekâ davranış alanına odaklanmıştır (Yaylacı, 2006).

Bar-On (1997, s.38-43); duygusal zekânın üst üste fakat tamamen birbirinden farklı, beş genel alan olarak belirtilen yetenek ve davranıştan oluştuğunu belirtmiştir. Bu boyutlar, kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh halidir. Stein ve Book'a ( 2003, s.71-255) göre, bu boyutlar aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

*1. Kişisel Farkındalık Boyutu:* Duygusal zekânın bu boyutu, kişinin kendini bilmesi ve yıkıcı olmayacak şekilde duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesidir. Kişisel farkındalık boyutunun alt boyutları beş tanedir. Bu beş alt boyut; öz saygı, bağımsızlık, kararlılık, kendini gerçekleştirme ve duygusal öz farkındalık şeklindedir.

2. *Kişiler Arası İlişkiler Boyutu*: Bu boyut, insanlar arası sosyal becerileri içerir. Kişiler arası ilişkiler boyutunun alt boyutları üç tanedir. Bu üç alt boyut; kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk ve empati şeklindedir.

3. *Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu*: Bu boyut, kişinin çevreden gelen isteklerle başa çıkabilmede kullandığı becerileri içermektedir (Multi Health Systems Inc., 2003). Şartlara ve çevreye uyum boyutunun alt boyutları üç tanedir. Bu üç alt boyut; gerçekçilik, esneklik ve problem çözme şeklindedir.

4. *Stres Yönetimi Boyutu*: Duygusal zekânın bu boyutu, strese karşı koyarken çok fazla üzülme ve kontrolü kaybetmeme becerisini içerir. Stres yönetimi boyutunun dürtü kontrolü ve strese dayanıklılık olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır.

5. *Genel Ruh Hali Boyutu*: Bu boyut, mutlu olabilme ve çevremizdekileri mutlu edebilme becerilerini içerir. Genel ruh hali boyutunun iyimserlik ve mutluluk olmak üzere iki alt boyutu vardır.

#### 2.1.2.2. Cooper ve Sawaf modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modelinde duygusal zekâ ile liderlik boyutu üzerine odaklanılarak duygusal zekâyı, özellikle yönetim ve organizasyon alanında, araştırma konusu yapılmıştır (Cooper, 1997, s.31). Bu model, kişinin kendi değerini ortaya çıkarabilmesine, başka bireylerin güçlü yanlarını anlamasına ve değerlendirebilmesine dayalıdır (Dulewicz and Higgs, 2000, s.348).

Cooper ve Sawaf'ın 1997 yılındaki "Liderlikte Duygusal Zekâ" kitabında duygusal zekâyı dört köşe taşı adını verdikleri bir modelle açıklamışlardır. Cooper ve Sawaf (2000, s.3-284), bu modeldeki dört köşe taşı şu şekilde açıklamışlardır:

1. *Köşe taşı: Duygusal Okuryazarlık*: Kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu ilişkilerine yansıtmasıdır. Duygusal okuryazarlık köşe taşı, dört beceriden oluşmaktadır Bu dört alt beceri; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve pratik sezgidir.

2. *Köşe taşı: Duygusal zindelik*: Kişinin duygusal anlamda esnek olması, hem kendine hem de başkalarına hata payı tanımasıdır. Bu durum, kişiler arası güveni

artırarak duyguları anlama becerisinin pratiğe dönüştürülmesine imkân sağlar. Duygusal zindelik köşe taşı, dört alt beceriden oluşmaktadır. Bu dört alt beceri; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk ve yenilenme şeklindedir.

3. *Köşe Taşı: Duygusal derinlik:* Duygusal derinlik, bireyin hayatını belirleyen potansiyelini keşfetmesi ve sorumluluğu üzerine almasıdır. Duygusal derinlik, bireyin içsel amaçlarını doğru bir şekilde saptamasını ve bunlara kendini adanmasını gerektirir. Duygusal derinlik köşe taşı, dört alt beceriden oluşmaktadır. Bu dört alt beceri; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki şeklindedir.

4. *Köşe Taşı: Duygusal simya:* Duygusal simya duyguları, değersiz değil, değişim kaynağı zekânın belirtisi olarak değerlendirebilmektir. Duygusal simya köşe taşı, dört beceriden oluşmaktadır. Bu dört alt beceri; sezgisel akış, düşüncesele zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak şeklindedir.

### 2.1.2.3. Goleman modeli

Daniel Goleman tarafından 1995 yılında “Duygusal Zekâ- EQ” kitabıyla ortaya konan bu modelin temelinde duygusal yeterlik ve performans bulunmaktadır. Duygusal yeterlilik, öğrenilen ve duygusal zekâyâ bağlı olan bir beceri olup bireyin yaptığı işin yüksek bir performansla sonuçlanması ile ortaya çıkar (Goleman, 2013, s.36). Bu modelde duygusal zekâ, temelde öğrenilen ve yüksek bir iş performansı ile sonuçlanan duygusal yeterlik olarak anlaşılmaktadır. Goleman’a (2013, s.393) göre duygusal zekâ; başkalarının ve kendimizin hislerini tanıma, kendimizi motive etme, ilişkilerimizdeki ve içimizdeki duyguları iyi yönetme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır.

Bu modelde kişinin bilişsel zekâ düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun, duygusal zekâları düşük ise, en sonunda duygusal zekâları yüksek olan kişilerin emri altında çalışma durumunda, kalacakları savunulmaktadır. Ayrıca bu modelde duygusal zekâ (EQ), akademik zekâdan (IQ) ayrı bir şekilde, onu tamamlayan yetenekler olarak görülmektedir. Goleman’ın modeline göre kişiler, doğuştan gelen temel duygusal zekâ becerilerine sahip iseler, duygusal yeterlikleri sonradan öğrenebilirler. Yani doğuştan gelen temel duygusal beceriler, duygusal yeterlikleri öğrenme kapasitesi olduğunu gösterir; fakat bireyin bu yeterlikleri öğreneceğini garanti etmez (Goleman, 2013, s.36).

Goleman (2013, s.38-39), ilk geliştirdiği modelde, Salovey ve Mayer'in teorisini temel alarak, beş ana boyut sunmuştur. Bu boyutlar öz bilinç, kendi duygularını yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak sıralanmıştır. İlk üç boyut kişisel yeterlikler, diğer iki boyut sosyal yeterlikler sınıflandırmasında yer alır. Goleman daha sonra bu modeli yeniden düzenleyerek, motivasyon boyutunun adını, sosyal bilinç olarak değiştirmiştir. Buna göre Goleman'ın oluşturduğu en son duygusal zekâ modeli dört boyuttan oluşmaktadır:

*i. Öz Bilinç Ana Boyutu*

Öz bilinç (öz farkındalık), bir duyguyu oluşurken fark edebilme yeteneği olup ve duygusal zekânın temelini oluşurmaktadır. Öz bilinç, bireyin kendi duygularında ve iç dünyasında olup bitenlerin sürekli farkında olabilmesi demektir (Goleman, 2014, s.77-78). Öz bilinç sahibi kişiler; duygular, düşünceler ve tepkiler arasındaki ilişkiyi belirler. Kişiler arası ilişkilerinde olumlu ve yapıcı bir tutum sergiler (Baltaş, 2013, s.18).

Öz bilinç, içinde bulunduğumuz anda, duygularımızın farkında olarak, bu duygularımızın bize işaret ettiği öncelikler doğrultusunda karar verebilmektir. Öz bilince sahip olan kişiler, olaylara anlık tepki vermek yerine düşünerek ve çoğunlukla kendi başlarına değerlendirerek tepkide bulunurlar (Goleman, Boyatzis and McKee, 2008). Bu tanımlamalar dikkate alınarak öz bilince kişinin kendi duygularını okuyabilmesi denilebilir.

Goleman, Boyatzis ve Mckee'e (2008, s.262) göre, duygusal öz bilinç, ana boyutu üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu üç alt boyut duygusal öz bilinç, isabetli öz değerlendirme ve özgüven şeklindedir.

*ii. Kendi Duygularını Yönetme Ana Boyutu*

Goleman (2013, s.394) kendi duygularını yönetmeyi, bireyin hedeflerine ulaşabilmek için bir zevkini erteleyebilmek ve olumsuz bir duygusal durumdan kendisini kurtarıp toparlanabilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Duygularını yönetme yeteneği düşük seviyede olan bireyler, sürekli huzursuzlukla savaşırken, yüksek seviyede olan bireyler ise, hayatın olumsuz yönleriyle karşılaştıklarında kendilerini daha kolay kontrol altına alabilirler (Goleman, 2014, s.73).



Goleman, Boyatzis ve Mckee'e (2008, s.265) göre, kendi duygularını yönetme ana boyutu, altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu altı alt boyutu; duygusal öz denetim, güvenilirlik, iyimserlik, uyumluluk, başarıma dürtüsü ve inisiyatif olarak belirtmişlerdir.

### *iii. Sosyal Bilinç Ana Boyutu*

Sosyal bilinç, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal çevrede kendi duygularını duyumsayarak diğer bireylerin duygularına, davranışlarına, sözlü ve sözlü olmayan isteklerine ait ipuçlarını doğru bir şekilde fark edebilmesi ve uygun tepkiler verebilme yeteneğine sahip olmasıdır. Kuvvetli sosyal ilişkiler kurabilmek, büyük oranda başka insanlardan gelen iletişim mesajlarını doğru okumak, onları doğru anlamak ve empati kurabilmek ile mümkündür. Sosyal bilinç, temelde empatiyi, ardından diğerlerinin ihtiyaçlarını anlayabilmeyi, diğer bireylerin de gelişimine katkıda bulunabilmeyi, farklılıklarla beraber yaşayabilmeyi içerir (Goleman ve diğ., 2008, s.60).

Goleman'a (2001, s.28) göre, sosyal farkındalık ana boyutu, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu üç alt boyutu; empati, hizmet ve örgütsel farkındalık şeklindedir.

### *iv. Sosyal Beceriler Ana Boyutu*

Sosyal beceriler, başka bireylerin duygularını anlayabilme ve bu duyguları yönlendirmede yetkin olmak demektir. Kişilerarası ilişki becerileri, başkaları üzerinde etkili olabilmeyi sağlayan sosyal bir yetenektir. Bu alandaki eksiklikler sosyal yaşamda yalnızlığa ya da sosyal iletişimin kopmasına neden olur. Sosyal yetenekler, kişinin bir etkileşimi şekillendirmesine, diğer kişileri etkileyip teşvik etmesine ve yakın ilişkileri sürdürebilmesine imkân tanır (Goleman, 2014, s.156-157). Sosyal becerileri yüksek olan bireylerin günlük hayatlarında başarılı olabilecekleri, diğer insanlar tarafından bir lider olarak görünebileceği düşünülmektedir.

Goleman'a (2001, s.28) göre sosyal beceriler boyutu sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu sekiz alt boyut; başkalarını geliştirme, etkileme, iletişim, çatışma yönetimi, esinleyici liderlik, değişim katalizörü, bağlar kurma ve takım çalışması olarak sıralanır.

#### 2.1.2.4. Salovey ve Mayer modeli

Salovey ve Mayer (1990, s.185) duygusal zekâ kavramını tanımlarken zihinsel yetenek modeli ile insanların günlük yaşamlarındaki ilişkilerinde gösterdikleri davranışlarla zekânın içyapısı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır.

Geliştirilen bu modelde, duygusal zekâ, “kişinin başkalarının ve kendi duygularını bilme ve ayırt edebilme yeteneği, duygularını kontrol etme ve düzenleme yoluyla düşünce ve davranışlarını kullanabilme yeteneğini içeren bir sosyal zekâ türü” olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990, s.189). Salovey ve Mayer’in modelinde duygu ile düşüncelerin birbirleriyle uyumlu ve ilişkili bir biçimde çalışıklarına inanılmaktadır. Bu model, bireylerin kişilik özelliklerinden daha çok onların duyguları tanımlama, anlama, kullanma ve yönetmesiyle ilgili bilişsel yeteneklerine odaklanmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000a, s.107-109).

Bu modelde, duygusal zekânın dört boyutundan söz edilmektedir. Bu boyutlar; duyguları tanımlayabilme, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetmedir. Bu boyutlardan duyguları tanımlayabilme ve duyguları kullanma deneyimler ile ilgili iken, duyguları anlama ve duyguları yönetme bireyin kişisel özelliklerine dayalı olduğu için, insanları birbirinden ayıran özellikler olarak söylenebilir (Caruso ve Salovey, 2011, s.10; Mayer, Salovey ve Caruso, 2000b, s.400; Davis, 2004, s.6; Harrison ve Clough, 2006, s.288).

#### 2.1.2.5. Weisinger modeli

Hendrie Weisinger, duyguları nasıl yönetmemiz gerektiğini ifade etmiş, bu yolları öğrendiğimizde duygusal zekâ düzeyimizin artacağını savunmuştur (Weisinger, 1998: akt. Aslan, 2013, s.67). Weisinger (1998), duygusal zekâyı, kişinin kendi içinde ve kişiler arası olmak üzere iki temel boyutta incelemiştir. Her bir boyutu da; duyguların farkında olma, onları yönetme ve amaçlı olarak kullanma şeklinde uç alt boyuta ayırmıştır. Bu iki temel boyutu şu şekilde açıklayabiliriz (Charbonneau ve Nicol, 2002, s.1102):

1) *Kişinin kendi içi*: Bu boyut, bireyin kendi duygularının farkında olarak, kendine yardım etmesini ifade etmektedir. Kendine yardım edebilmesi için ise, kişinin

kendi duygularının farkında olması, onları yönetebilmesi ve kendini motive etmek için onları kullanması gerektiği ifade edilmiştir.

2) *Kişiler arası*: Diğerlerine yardım etmeye odaklanan bu boyutta, bireyin, diğerlerinin duygularını tanınması, olumlu sonuçlara yönlendirmek için bu duygulara rehberlik etmesi ve sonuçta diğerlerinin kendi kendilerine yardım etmelerini sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Bu modelin diğer modellerden farklı olarak getirdiği yenilik, kişinin kendi farkındalığını artırmada bazı varsayımlarda bulunmasıdır. Bu varsayımlar (Weisinger, 1998: akt. Aslan, 2013, s.68).

- Kişi, kendi duygularını ayarlayabilmelidir.
- Kişi, hissettiklerinin nedenlerine inmelidir.
- Kişi, karşı tarafın niyetinin ne olduğunu öğrenmelidir.
- Kişi, yaptığı hareketler nedeniyle katlandığı maliyetlere dikkat etmelidir.

### **2.1.3. Duygusal Zekânın Eğitimdeki Önemi**

#### **2.1.3.1. Eğitimde duygusal zekânın önemi**

Örgütleri, yaşayan, öğrenen, kendini değişikliklere uyarlayan, gelişen, büyüyen ve canlı organizmalar olarak düşündüğümüzde (Erçetin, 2000, s.33), onların da duygusal bir alana sahip olduklarını düşünebiliriz. Aslında bu duygusal alanı da örgüt içerisindeki bireylerin ilişkilerinin ve duygusal yaşamlarının oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu sebeple, duygusal zekâ örgütün verimliliği için önemlidir.

Duygusal zekâ, bireyin iş ve özel hayatında başka kişilerle iyi geçinmesi, mutlu ve başarılı olması için gereken becerileri içerdiğinden insan ilişkilerinin yaşandığı eğitim kurumlarındaki yeri de oldukça önemlidir. Çünkü eğitim sektörünün temelini eğitim yönetimi; eğitim yönetiminin temelini de insanlar oluşturmaktadır. Bu yönüyle, eğitim yönetimi diğer yönetimlerden ayrılmaktadır.

Eğitim örgütlerinin amacı insanları ve insanların oluşturduğu toplumları geliştirmek olduğu için bu örgütlerde insan ilişkileri son derece önemlidir (Kaya, 1993). Eğitim örgütlerinde ilişkilerin gelişebilmesi ve örgütün verimliliğinin artması için,

kişilerin birlikte çalıştığı diğer kişileri iyi tanınması, anlaması ve düzenleyebilmesi gerekir (Özsoy, 1987: akt. Öztekin, 2006, s.34).

### **2.1.3.2. Eğitim yönetiminde duygusal zekânın önemi**

Hızla gelişen teknolojiye rağmen günümüzde çalışanların insan ilişkilerini ön planda tutan duygusal zekâlarını geliştirmeye olan ihtiyaç gittikçe artmaktadır. İnsan ilişkilerinin en yoğun yaşandığı yerlerden birisi de, eğitim kurumları olduğu ve bu kurumların yönetiminde de insan ilişkilerinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu sebepten, eğitim yönetiminde de yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin yüksek düzeyde olması gerektiği belirtilmektedir. Çünkü duygusal zekâ becerileri yüksek düzeyde olan yöneticiler, çalışanların daha etkili çalışmasını, zamanın daha verimli geçmesini, yeniliklere karşı istekli olunmasını sağlamaktadır.

Yönetimde duygusal zekâ becerilerini sergileyebilen yöneticilerin özelliklerine şu şekilde söylenebilir:

- Başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını etkileme ve yönlendirme gücüne sahiptirler.
- Başkalarına karşı hoşgörülüdürler. Onlara saygı duyar ve severler.
- Kendi duygularını çok iyi tanırlar ve karar verirken sadece akıllarıyla değil duygularını da önemserler.
- Bir konuda diğer kişilerinin farklı görüşlerinden rahatsız olmazlar ve hemen savunmaya geçmezler.
- Bulunduğu örgütte çekici örgüt amaçları saptarlar ve örgüt üyelerini o amaçları gerçekleştirmeleri için motive ederler.
- Yönettiği çalışanların duygu ve düşüncelerine her zaman önem verirler ve bunu o kişilere hissettirirler (Aydın, 2000; Dedehayır, 2002).

Yukarıdaki özellikler dikkate alındığında yöneticiliğin sadece teknik bir iş olmadığı aynı zamanda iyi bir yöneticinin duygusal zekâ becerisine sahip olup, çalışanları üzerinde etkin olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda duygusal zekâ becerisi yüksek yöneticilerin, örgütsel görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı olabilecekleri söylenebilir (Ural, 2001, s.212).

### 2.1.3.3. Okul yöneticisinin duygusal zekâsının önemi

Yöneticinin, örgütün üyelerinin duygularını etkileme yönündeki çabaları ve bu çabaların sonucunda, oluşan ilişki ağı örgütün “duygusal kalbi”ni oluşturmakta (Weymes, 2003, s.319-320) olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, insan ilişkileri üzerine odaklanan bir örgüt olan eğitim kurumlarında ilişki ağı önemli olup duygusal kabın iyi işlemesi okul yöneticisine bağlıdır. Bu da okul yöneticisinin yüksek düzeyde duygusal zekâ becerilerine sahip olmasını gerektirir.

Duygusal zekâ becerileri yüksek düzeyde olan okul yöneticilerinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Öztekin, 2006, s.40-43):

- Kendileriyle barışıktırlar. Olumsuz bir durum karşısında hataları öğretmen ya da başkalarına yüklemek yerine hatayı kabullenerek çözüm üretmeye çalışırlar.
- Öğretmenlerin duygu durumlarını tespit edebilirler. Bu duygulara sebep olan tutum ve davranışlarını bilirler. Bu sayede öğretmenleri benzerliklerine göre, bir araya getirerek uyumlu bir çalışma ortamı yaratabilirler.
- Kendilerine karşı öğretmenlerden gelen eleştirileri anlayışla karşılar ve o yönlerini düzeltmek için eleştirileri bir fırsat olarak görürler.
- Duygularını öğretmenlerle paylaşmaktan çekinmezler. Öğretmenlerle olan ilişkilerinde duygulara önem verirler.
- Okulda yapamayacakları işler olduğunda açık gönüllükle bunu dile getirebilirler. Bunun yanında, yapabilecekleri bir işte de risk almaktan çekinmezler.
- Duygularını yönetebilen okul yöneticileri, öğretmenlerle olan ilişkilerinde çıkan problemlerde sakin kalabilirler, sinirlerinin yatışmasını beklerler.
- Kendisiyle ya da bir olayla ilgili olumsuz duygularını dışa vurmadan kendi içlerinde onlarla baş edebilirler.
- Öğretmenlere karşı açık oldukları için öğretmenler tarafından güvenilir ve dürüst bulunurlar
- Okulu geliştirmek adına değişimlere açıktırlar. Aynı zamanda, öğretmenleri de değişime karşı direnmemelerini sağlayabilirler.
- Okula olan bağlılıkları yüksektir. İşlerini severek yaparlar.

- Öğretmenleri yetenekli oldukları alanlarda çalışmaya yönlendirerek, onların işlerini severek yapmalarını sağlamaya çalışırlar.
- Öğretmenlerin her konuda görüşlerini alarak düşüncelerinin değerli olduğu mesajını iletirler. Öğretmenleri etkin olarak dinler, anladıklarını değerlendirerek kendi mesajını da iletir.
- Bir konu da öğretmenleri ikna kabiliyeti yüksektir. İkna ederken değişik etkileme yollarını kullanırlar.

Sonuç olarak, yukarıdaki özellikler göz önüne alındığında, duygusal zekâ becerilerini kullanabilen okul yöneticilerinin, öğretmenler tarafından güvenilir, adil, eşit ve hoşgörülü kabul edildikleri görülmektedir. Öğretmenleri karar sürecine dâhil eden ve onların motivasyonlarını yüksek tutarak, çalışmaya teşvik eden okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda öğrencilerin de başarılarının artacağı söylenebilir. Çünkü motivasyonu yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine eğitim-öğretim hizmetlerini en iyi ve en verimli şekilde sunarak eğitim kalitesini arttıracaklardır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Bu sebeple, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini etkin kullanmaları ve öğretmenlerin de duygusal zekâ becerilerini kullanabilmelerinde örnek olması gerekir.

## **2.2. Okul Kültürü**

Bu bölümde okul kültürü kavramının ne olduğuna, özelliklerine, oluşturulmasına, unsurlarına, sınıflandırılmasına ve güçlü bir okul kültürünün önemine değinilmiştir.

### **2.2.1. Okul Kültürü Kavramı ve Özellikleri**

Eğitimde yararlanılan örgüt kültürü kavramın kökü, işletmelerde yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Okul, eğitim hizmeti üreten bir örgüttür ve bu örgütlerin ürünü insandır. İnsanın iyi yetişmesi ise, o bireyin güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesi ile yakından ilgilidir (Çelik, 2007, s.5).

Okul kültürü okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayılılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir (Ayık ve

Ada, 2009, s.431). Çelik'e (2002, s.32) göre ise okul kültürü, örgüt üyeleri tarafından tarihten bugüne aktarılan ve normları, değerleri, inançları, gelenekleri, mitleri içeren anlam örüntüleri ve yazılı olmayan kurallar bütünüdür. Şişman (2007) ise, okul kültürünü, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve semboller şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlarda ortak olan nokta, okul kültürünün okula özgü bir benlik oluşturan ve onu diğer okullardan ayıran felsefi bir yapı olduğunun belirtilmesidir.

Okulun örgüt felsefesi, belli inanç ve değerlere dayanmaktadır. Bu felsefe okul üyelerinin beraber ortak hareket etmesini sağlar. Ayrıca, bir yenilik girişiminin başarılı olabilmesi için o yeniliğin okulun örgüt felsefesi tarafından desteklenmesi gerekir. Çünkü okulda uygulanacak her eğitim etkinliği o okulun örgüt felsefesine dayanmalıdır (Çelik, 2009, s.64).

Okul kültürü, okulun tarih ve gelenekleri ile okul personelinin birikimlerinin karşılıklı etkileşimleri sonucunda zamanla o okula özgü oluşan bir havadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerinden oluşmaktadır. Okul kültürü, okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda okul üyeleri arasında bir bütünleşme sağlar. Sonucunda da okulun temel görevi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü oluşmaktadır (Balcı, 2002, s.187). Yapılan araştırmalara göre, okul kültürünü tam anlamıyla benimseyen ve bu kültüre uyum gösteren öğretmenler işinde daha mutlu ve verimli olmaktadır (John, 1999: akt. Lal, 2012, s.34).

Okul kültürünün üç temel işlevi vardır: Birincisi, okulun üyeleri için kimlik duygusu oluşmasını sağlar. İkincisi, okulun vizyonuna bağlılığı artırır. Üçüncüsü ise, davranış standartlarını açıklığa kavuşturur Bu üç temel işlev dışında okul kültürünün başka işlevleri de vardır. Örneğin; okul içindeki belirsizlikleri en aza indirir, çalışanlara işin nasıl yapılacağına dair açıklık getirir, bireylere okulun niçin var olduğunu hatırlatır ve işlerin nasıl yürütüleceğine yönelik kesin bir felsefe sağlar (Şimşek, 2003, s.24-25). Okulda var olan kültür öğrenci başarısını yükseltmiyorsa bazı değişimler yapılmalıdır. Örneğin; okul kültürü öğrencilerinin başarısının yüksek olması için zamanla değişime

uğrayabilir. Çünkü her geçen yıl okullara gelen öğrenci profilleri değişiklik göstermektedir ve okul onlara uyum gösterebilmelidir (Tyson, 2008).

### **2.2.2. Okul Kültürünün Oluşturulması**

Okul kültürünün oluşmasında birçok etkenden söz edebiliriz. Bu etkenler, okul dışı ve okul içi olarak ikiye ayrılır. Fakat bu etkenlerin yanında okul yöneticisi de en önemli faktörlerden biridir. Okul yöneticisi, katı bir bürokrasinin temsilcisi olmayıp okulda temel değerleri oluşturan ve böylece alt kültürleri genel bir ortak kültürde buluşturan bir lider olmalıdır. Okul kültürünün oluşmasında bir diğer etken okulun tarihidir. Kıdemli öğretmenler ve diğer çalışanlar, okulun geçmişine ait anıları anlatarak yeni üyelerin sosyalleşmesini sağlar. Böylece kültürün aktarılması da sağlanmış olur (Şişman ve Turan, 2004, s.137).

Okul kültürünün oluşmasında etkili olan bir diğer etken okul içi etkileşimdir. Güçlü okul kültürlerinde düzenli ve sürekli olarak birbirleri ile etkileşen insanların, bir durum karşısında benzer bir tavır ile o durumu algıladıkları söylenmektedir (Şimşek, 2003, s.18).

Okul kültürünün oluşmasında okul dışı etkenler ise, okulun dış çevresi, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri, kırsal ve kentsel alanlar, coğrafi özellikler, veli beklentileri ve toplum desteği gibi birçok özellik sıralanabilir (Aslan, 2009, s.50).

Bu etkenler dikkate alındığında aslında okul kültürünün oluşturulmasında ve yönetilmesinde en önemli görevin okul yöneticilerine düştüğü görülmektedir. Çünkü okul kültürü, planlanabilir, eşgüdümlenebilir, denetlenebilir ve değiştirilebilir (Çelik, 2002, s.67). Bu açıdan bakıldığında okul kültürünün geliştirilmesi ve yönetilmesi bir yöneticilik görevi olduğu görülmektedir. Örneğin; güçlü bir okul kültürü oluşturmak isteyen yönetici, birbirine karşı olan kültürlere engel olarak okuldaki kültürün uzun ömürlü olmasını sağlayabilir (Kuyumcu, 2007, s.24).

### **2.2.3. Okul Kültürünün Unsurları**

Örgüt kültürü, bir örgütte bulunan kişilerin ortak bir değer, düşünce, inanç ve normlarda birleşip çevreye de uyum sağlayarak etkili sonuçlar ortaya koyması şeklinde ifade edilebilir. Bu anlamda, örgüt kültürünün mutlaka bulundurulması gereken unsurlar



vardır. Bu unsurlar kültürü oluşturan ve örgütün yeni üyelerinin kültürü öğrenmelerini sağlayan öğelerdir (Köse, 2010). Unsurlar şu şekildedir:

*Değerler:* Bireyin düşünce, tutum ve davranışlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkmaktadır (Şişman, 1994, s.79). Olanı değil olması arzulananı temsil eder (Korkut, 2010). Örgütlerde değerler örgüt üyeleri tarafından belirli anlamlar taşır. Değerler kararların nasıl alındığını, iletişimin nasıl olduğunu, çalışanların örgüt içinde nasıl ilerlediğini gösterir. Kültürün daha çok gözle görülmeyen, öznel, içsel yönünü oluşturan değerlerin tümü örgütteki temel anlayış sistemini oluşturmaktadır (Güçlü, 2003, s.151).

*İnançlar:* Oldukça karmaşık bir yapıdır. Schein'e (2010, s.31) göre inançlar, örgüt üyelerine nasıl düşünülmesi ve hissedilmesi gerektiğini anlatarak davranışlara rehberlik etmektedir. Unutkan 'a (1995) göre ise, bir şeyin ifade ettiği anlamlar toplamı veya bireyin eşyaya ilişkin bilgisinin tamamı şeklinde tanımlanmaktadır. İnançlar ne kadar benzerlik gösterip ne kadar çok kişi tarafından paylaşılırsa, kültürde o kadar yerleşik ve belirgin olur (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004). Örgütler içerisinde de eğer inançlar benimsenirse amaca ulaşmak daha kolay olur. İnançlar, kültürün soyut ve en derin tarafını meydana getirmekte ve diğer kültürel öğelere şekil vermektedir. (Özen, 2009).

*Normlar:* Değerler sistemine göre her toplumda kişilere yol gösteren, doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz belirleyen kurallar, standartlar ve fikirler bütünüdür (Berberoğlu, 1990, s.41). Örgüt içinde nasıl davranılacağı, diğer üyelerle nasıl iletişimde bulunulacağı konularında yol göstericidir. Belirli durumlarda hangi davranışların kabul göreceği, hangilerinin ise kabul edilemeyeceğini belirleyen yazılı olmayan, informal beklentilerdir (Korkut, 2010). Norm ve değer aynı şey değildir. İkisi arasındaki fark; değerlerin soyut ve genel kavramlardan meydana gelmesi, normların ise belirgin ve yol gösterici olmasıdır (Berberoğlu, 1990, s.41). Yaptırımı olan kurallar sistemi olan normlar, ödül ve ceza yöntemiyle korunurlar (Yıldız, 2006, s.9-10).

*Tutumlar:* Tutumlar kişinin nesne, düşünce ya da olaylara karşı olumlu ya da olumsuz bilişsel değerlendirme veya duygusal yaklaşımlarıdır. Kişilerin tutumları onların inanç ve değerleri tarafından belirlenir (Doğan, 2007).

*Gizli Sayıtlar (Varsayımlar):* Doğruluğu tartışılmadan, incelenmeden olduğu gibi kabul edilen yargı ve genellemelerdir. Sayıtlar kültürün inanç, değer ve norm sistemine yön verir (Taymaz, 2003, s.79).

*Kahramanlar:* Örgüt kültürünün sembollerini yansıtan temsilcilerdir. Kahramanlarla ilgili olarak anlatılan hikâyeler, öyküler örgüte yeni katılan üyelerin örgütsel değerleri öğrenmesini sağlar (Şişman, 2007, s.99).

*Hikayeler ve Masallar:* Örgütün geçmişte yaşadığı bir takım olayların aktarılmasıdır. Bu aktarım yapılırken o örgütün kurucusuna, yöneticilerine ve başarılı çalışanlarına yer verilir. Hikaye ve masallar sayesinde işgörenlerin motivasyonları artırılır. Ayrıca, örgütün öz değerlerinin öğrenilmesini sağlar ve geçmişle bir bağ kurulmasına olanak tanır (Çimen, 2009, s.26). Örgüt kültürünün önemli taşıyıcılarından biri olarak ele alınan hikayeler ve masallar, özellikle oryantasyon dönemlerinde daha da önem kazanmakta ve verimliliği olumlu yönde etkilemektedir (Korkut, 2010).

*Dil:* Dil kişiler arasında iletişimi sağladığı için çok önemlidir. Her örgütün kendine özgü bir dili vardır. Bu dil sayesinde mevcut kültürü kabul eder ve koruma eğilimindedir. Bu açıdan bakıldığında örgüt için ortak bir dilin oluşturulması bütünleştirici ve örgütün sürekliliğini sağlayıcı bir özelliğe sahiptir (Şişman, 2007, s.97).

*Semboller:* Semboller insanlara özel bir anlam ifade eden objeler, hareketler ve olayları temsil etmektedir (Demir, 2007). Örnek olarak, toplantı salonları ve bekleme salonlarında kullanılan mobilyalar, sanat eserleri, örgüt üyelerinin selamlaşma şekli, okunan gazete ve dergiler ve firma ambleminin kullanılması gösterilebilir (Cansu, 2006, s.17). Kültürel semboller değişebilir, bir kültürden diğer bir kültüre aktarılabilir. Bir sosyal sistem içinde egemen olan bir takım değerler, belirli sembollerle daha somut hale gelmektedir (Şişman, 2007, s.96).

*Sloganlar:* Örgüt üyelerine coşku veren söylemlerdir. Onların motivelerini arttırarak enerjilerini yükseltir.

*Törenler:* Gelenekselleşmiş etkinlikler olarak örgüt kültürü kişilere aktarılır ve geliştirilir. Yönetimce düzenlenen çeşitli yemekler, çaylar, toplantılar, yarışmalar kültürü yaşatmaya ve geliştirmeye yarar sağlar (Taymaz, 2003, s.79).

#### 2.2.4. Okul Kültürünün Sınıflandırılması

Fullan ve Hargreaves (1992) tarafından okul kültürü ile ilgili bir sınıflandırma yapılmıştır. O sınıflandırmaya göre de dört tip okul kültüründen söz edilmektedir. Bu sınıflandırma şu şekildedir açıklanabilir (Akt. Quiambao, 2004):

Birinci tip okul kültüründe; öğretmenin hakimiyeti çok baskındır. Sınıf içerisinde geleceğe değil o ana odaklanılır ve geleneksel uygulamalar yapılır. Bu da sınıf içerisinde yarışçı bir atmosfer oluşturur.

İkinci tip okul kültüründe; işbirliği vardır fakat zayıf ve yüzeyseldir. Öğretmenler kimi öğretim materyallerini paylaşırlar; fakat müfredat programı ya da kendi eğitim felsefeleri gibi daha ciddi konuları tartışmak istemezler.

Üçüncü tip okul kültüründe; göstermelik iş arkadaşlıkları, yoğun bir formal yapıların varlığı dikkat çeker. Ayrıca, işbirliği bu kültürde desteklenmez, bireysel amaçlar ön plandadır.

Dördüncü tip okul kültüründe ise; öğretmenler mesleki yeterliklerinde zaman içinde artış gösteren bir gelişme ve güven içindedirler. Öğretmenler arasında işbirliği yüksek düzeydedir. Ayrıca öğretmenler kendilerini geliştirebilecekleri hizmet içi seminer ve konferanslarda yer almaktan mutludurlar.

#### 2.2.5. Güçlü Okul Kültürünün Özellikleri

Güçlü bir okul kültürünün özellikleri şu başlıklar altında incelenebilir (Şimşek, 2003, s.32);

- *Örgütsel Bağlılık*; güçlü kültürlere sahip okullar, örgüt üyelerinin birbirlerine bağlanmasını sağlayan ve örgütsel hedefleri başarmaları için çalışan ve öğrencilerde bağlılığı sağlamlaştıran, bir dizi değer ve normlara sahiptirler. Yani, güçlü bir okul kültürüne sahip okullarda örgütsel bağlılık da yüksektir denilebilir.
- *Kolaylaştırıcı Değerler*; güçlü kültüre sahip okullar, teşvik edici, kolaylaştırıcı değerlere sahiptirler. Özerklik, girişimcilik ve yaratıcı fikirler ile ekip çalışması gibi değerlere önem verirler.

- *İnsan Kaynaklarını Geliştirme*; güçlü okul kültürüne sahip okullarda, çalışanların kendilerini geliştirmeleri için her türlü imkân ve yardım sağlanır. Örneğin; hizmet içi ve lisansüstü eğitim programlarına katılmalarına yönelik değerler ve destekler verilmesi gibi.
- *Etkili İletişim*; güçlü kültürüne sahip okulların müdür-öğretmen, öğretmen-öğretmen, müdür-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci gibi tüm düzeylerinde açık ve çift yönlü iletişim hâkimdir.
- *İşbirliği ve Güven*; okulun müdüre olan güveninin, öğretmenler arasındaki güven ve işbirliği ile öğrencilerin sınıf içindeki sosyal becerilerinden olan iş birliği güçlü okul kültürü ile ilgili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar vardır.
- *Demokratik Yönetim ve Katılım*; güçlü bir okul kültürüne sahip okullarda, yönetimin demokratik olacağından örgüt üyelerinin örgütle ilgili kuralların oluşturulmasına katılımları teşvik edilir.
- *Yüksek Motivasyon ve Verimlilik*; güçlü bir kültüre sahip okullarda yüksek bir motivasyon vardır. Dolayısıyla verimlilikleri de o oranda yüksektir.
- *Kontrol ve Disiplin*; güçlü kültüre sahip okullarda kural ve ilkeler azalmakta ve bürokratik kurallara gerek olmaksızın kişiler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler.
- *Öğretmen Çabası ve Öğrenci Başarısı*; güçlü okul kültürleri öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebildiği gibi, öğrenci başarısı da okul kültürünü olumlu yönde etkileyebilmektedir.
- *Okul Müdürlerinin Özellikleri*; güçlü okul kültürüne sahip okullarda okul müdürlerinin liderlik özellikleri etkindir.

## 2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları

### 2.3.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Kavramı

Örgütlerde, iş prosedürlerinin yanı sıra örgütlerin hayatta kalmaları için önemli olan davranışlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu davranışlar Alanyazında örgütsel vatandaşlık davranışı olarak kavramlaştırılmıştır (Gürbüz, 2006, s.69).

Alanyazında önemli bir yere sahip olan örgütsel vatandaşlık kavramı ilk olarak 1930’larda Chester Bernard tarafından ele alınmıştır. Bernard (1938), örgütsel vatandaşlık kavramını örgüt yaşamının sürdürülmesi için gerekli olan örgüt hiyerarşisinin getirdiği olması gereken biçimsel rol davranışları dışında fazladan rol davranışları şeklinde tanımlamıştır (Kaygısız, 2013, s.72). Örgütsel vatandaşlık davranışı 1980’li yıllarda Dennis Organ tarafından daha geniş bir şekilde tanımlanmıştır. Organ (1988, s.4), örgütsel vatandaşlık davranışını bireyin çalışma ortamında kendisi için belirlenen standartların ve iş tanımlarının yanı sıra gönüllü olarak bir çaba ve fazladan rol davranışı göstermesi olarak tanımlamıştır. Organ ve Moorman (1993), örgütsel vatandaşlık davranışlarını örgütsel etkililiğe katkısı olan, ödül sitemine ve bireysel iş gereklerine dayanmayan, örgütün gelişimine yönelik davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Greenberg ve Baron (2003, s.372), örgütsel vatandaşlık davranışlarını bir işgörenin örgütün biçimsel yollarla belirlediği zorunluluklarının ötesine geçerek, kendisinden beklenenden daha fazlasını yapması olarak tanımlamaktadırlar. VanDyne, Graham ve Dienesch (1994, s.771) ise, örgüt üyelerinin örgütle ilgili tüm pozitif davranışları olarak tanımlamışlardır. Yeşiltaş ve diğerlerine (2011, s.173) göre örgütsel vatandaşlık davranışlarını, işgörenlerin örgüte ya da örgüt üyelerine yönelik olarak, rol gerekleri ve asgari zorunlulukların ötesinde sergilenen görev ve performans tanımlamaları içerisinde yer almayan davranışlar olarak ifade etmektedir.

Bu tanımlar dikkate alındığında “zorlayıcı olmayan” ifadesi göze çarpmaktadır. Bu ifade ile bu davranışlardan, iş sözleşmesinde açıkça tanımlanan iş tanımı ve rol gereklerini yerine getirmek değil, kişisel seçimi ifade eden ve yerine getirilmediği zaman herhangi bir cezanın uygulanmadığı davranışlar belirtilmektedir (Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003, s.41). Örgütsel vatandaşlık davranışının en temel özelliğinin zorlayıcı olmayan, davranışlar olmasıdır. Zorlayıcı olmayan unsuru ile vurgulanmak istenilen; örgütsel vatandaşlık davranışının temelinde gönüllülük ilkesi ve bireysel davranışların olduğudur (Bolon, 2007, s.223).

Örgütsel vatandaşlık davranışının, örgüt için birçok yararı olduğu söylenebilir. Bu yararları örnek olarak, örgüt verimliliğinin artmasına katkıda bulunmak, sistemin gelişmesi için orijinal fikirler ortaya atmak, sistemi koruyucu faaliyetlerde bulunmak, örgütün dış çevrede olumlu şekilde tanınmasını sağlayacak davranışlar için gayret

göstermek, sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmak ve örgütün sürekliliğini sağlamak söylenebilir (Organ, 1997, s.244). Özetle, örgütsel vatandaşlık davranışının özünde, fedakârlık, sahiplenme ve karşılık beklemeden bir şeyler yapma özellikleri bulunmaktadır (Çelik, 2002, s.87).

Bir davranışın ÖVD olarak nitelendirilmesinde önemli üç unsur rol oynamaktadır (Karakaş, 2006):

- Davranışın, resmi zorunlulukların ve iş tanımlarının ötesine geçmesi,
- Özünde gönüllülük olduğundan davranışın zorlama olmaksızın, istekli ve bilinçli olarak yapılması,
- Davranışın örgütün ödül sisteminde mutlak suretle yer almasının gerekli olmaması.

### 2.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle İlgili Teoriler

Örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili teoriler üçe ayrılmaktadır. Bu teoriler şu şekilde açıklanabilir:

#### *I. Sosyal Alışveriş Teorisi*

Örgütte amir konumundakilerin adil davranışları sonucunda işgörenlerin vatandaşlık davranışı göstereceği temeline dayanmaktadır (Keleş ve Pelit, 2009, s.26).

Blau'ya (1964, s.88) göre, sosyal alışveriş teorisi, sosyal değişimin etkisiyle gelecekte var olacak ilişkileri açıklar. Burada önemli olan nokta sosyal değişimde aynı ekonomik değişim gibi geleceğe yönelik bazı kazanımlar konusunda beklentiler ortaya çıkarır. Fakat ekonomik değişimdeki gibi kazanımlar para ile ifade edilmez ve sosyal değişimde kazancın niteliği kesinlikle belirtilmemiş ya da belli değildir (Akt. Varlı, 2014, s.42). Bu teori için, özünde en fazla ödül alma isteği ile güdülenmiş davranışının ekonomik bir modelidir denilebilir (Deluga, 1994: akt. Zengin, 2011, s.44).

Sosyal Değişim Teorisi, aynı zamanda işveren ile çalışan arasındaki sosyal değişim ilişkisini ve beklentilerinin gerçekleşmemesi durumunda tarafların nasıl davranacaklarını anlamaya çalışan bir kuram olarak da tanımlanmaktadır (Turnley ve diğ., 2003: akt.Çelik, 2007).

Özetle sosyal değişim teorisinin dayandığı temel varsayım kazançtan ziyade daha çok ödül verilerek karşılıklı güven ve sevgiyi sağlamaktır. Burada edilen özel kazançlar, karşılıklı desteğin ve arkadaşlığın sembolüdür (Blau, 1964: akt. Varlı, 2014, s.42).

## II. Eşitlik Teorisi

Bu teori Adams tarafından 1965 yılında geliştirilmiştir. Bu teori işgörenlerin; işyerinde yüksek motivasyonla çalışabilmeleri, bağlılıkları, yetenekleri, uyumlulukları, becerileri, destek görmeleri, itibarlarının korunması ve takdir edilmeleri ihtiyaçları üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda, eşitlik teorisi, çalışanın gösterdiği çaba ve karşılığında aldığı yarar karşılaştırması üzerine kuruludur. Yani, çalışan gösterdiği çabayı, eğitimini ve işteki performansını kazandığı yarar veya sonuç ile karşılaştırılır. Karşılaştırmanın sonucunda bir çaba-yarar dengesi söz konusuysa örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme olasılığı yüksektir (Tutar, 2007, s.99).

Eşitlik teorisinin üzerinde durduğu bir diğer nokta, bireylerin sürekli olarak grup içerisinde örnek aldıkları bireylerle kendilerini karşılaştırmasıdır. Kişiler böyle bir ortamda grubun çıktılarının yanı sıra kendi çıktıları ve grubun diğer üyelerinin çıktıları da takip etmektedir. Çünkü bu teoride kişilerin çeşitli gruplara ait olma duygusunu arttırması ve kendi bireysel ilgilerine yönelmesi söz konudur (Wenzel, 2000: akt. Özdemir, 2005).

Özetle bu teoride odak nokta bireydir. Bireyler, kendilerine eşit davranılmadığı ya da bazı kaynaklardan mahrum bırakıldığı duygusuna hissettiklerinde örgüte katkılarının azaldığı ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemedikleri varsayılır. Adil bir örgüt duygusunu hisseden çalışan ise örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemesi olasıdır (Organ, 1990).

## III. Lider-Üye Değişimi Teorisi

Lider ile üye arasında değişimin gerçekleşebilmesi için karşılıklı güven ve desteğin, iş ilişkilerinin arkadaşça olmasının ve doğrudan etkinin gerekli olduğu söylenebilir. Yüksek kaliteli değişimde hem lider hem de üye bu kazançlı ödülün zevk almaktadırlar. Lider-üye değişimi yöneticilerin çalışanlarla olan ilişkilerin niteliğini göstermektedir (Deluga, 1994: akt. Zengin, 2011, s.45).

Amaçları ve yararları farklı iki tarafın birbirleriyle yardımlaşması durumunda ortaya çıkan sorunları inceleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım yardımlaşma durumunda olan tarafların motivasyonları, birbirlerini kontrol etmeleri ve aralarındaki bilgi akışı konularının incelenmesi ile gelişmeye başlamıştır (Çınar, 2000, s.16-17).

Lider üye değişim teorisi, işgörenlerin sergilemiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışlarının sebeplerini, yöneticileri ile olan ilişkilerine bağlamakta ve bu ilişkinin seviyesine göre örgütsel vatandaşlık davranışının seviyesinin değişeceğini iddia etmektedir. Liderlerin çalışanları ile oluşturdukları olumlu bağlar, çalışanların performanslarında artış meydana getirmektedir (Çelik, 2007).

### **2.3.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler**

Örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen faktörleri kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere dört grupta incelemek mümkündür:

#### **2.3.3.1. Kişisel faktörler**

Bireysel faktörler üç alt grupta incelenebilir. Bunlar:

*Kişilik Özellikleri:* Bir örgütte işgörenlerin kişilik özellikleri, onların işi yapmasına veya sürdürmesine yönelik yaklaşımı belirleyen en önemli faktörlerden biridir.

Kişilerin, içe dönük veya dışa dönük olmaları ve hayattan beklentileri, onların iş yapma şekillerini ve ne düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı göstereceklerini etkiler (Chen ve Carey, 2009, s.129). Örneğin; içsel motivasyon olan kişiler örgütle daha fazla bağlılık kurarak örgüt için daha aktif çalışabilirler (Aktay, 2008, s.75). İçsel motivasyona sahip kişilerin daha aktif çalışma sebebi ise, örgütte kalmayı kişisel tercihleri olarak görmeleri olarak düşünülmektedir. Bunun tersine, dışsal motivasyona sahip kişiler o işte bulunmayı kader olarak değerlendirebilmekte ve işle bağ kurmada zorlanmaktadırlar (Başaran, 2008, s.204).

Olumlu psikolojiye sahip kişiler ruh hallerinden dolayı işlerinde daha etkili ve verimli olacaktır. Olumlu düşünme gücüne sahip kişiler çalıştığı işe ve görevine, örgütüne inanmaktadırlar (Samancı, 2006, s.33). Böylece örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileme olasılıkları daha yüksektir.



İçer dönük olan kişiler, kendi endişeleriyle fazlasıyla meşgul olmalarından dolayı başka kişilerin sorunları ve örgütün amaçlarına ulaşmasıyla ilgilenmek için gerekli duygusallığa sahip olmadıkları için örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterememektedirler (Karaduman, 2013, s.40).

*Demografik Özellikler:* Çalışanların cinsiyet, yaş gibi demografik özelliklerinin ÖVD üzerindeki etkilerini inceleyen birçok araştırmalar bulunmaktadır. Çalışanların cinsiyetinin ÖVD ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar olduğu gibi, cinsiyet ile ÖVD arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını gösteren araştırmalar da vardır. Örneğin, Ruble (1983) çalışmasında, nezaket, anlayışlı olma, düşünceli olma, diğerlerine yardımcı olma, kendini diğerlerine adanma gibi niteliklerin erkeklerden çok kadınlara özgü nitelikler olduğunu saptamıştır (Akt. Aktay, 2008, s.80). Bunun aksine Yılmaz (2010), Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach (2000, s.513-563) çalışmalarında çalışanın cinsiyeti ile ÖVD arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Araştırmalar çalışanın yaşı ve kıdemi arttıkça örgüte olan güven ve bağlılıklarının da çoğunlukla arttığını göstermektedir (Turnipseed ve Murkison, 2000, s.281-302). Alotaibi (2001) ise, yaş değişkeninin ÖVD ile ilişkisi olmadığını fakat çalışanın kıdeminin ÖVD ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir (Akt. Aktay, 2008, s.81).

*Gereksinimler:* Bir kişiyi bir davranışı yapmaya yönelten güç gereksinimleridir. Hayati gereksinimlerini karşılayan kişi, sosyal kabul görme, başarı gibi daha üst düzey gereksinimlerinin karşılanmasından sonra vatandaşlık davranışları göstermesi daha muhtemeldir. Başarı odaklı kişilerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme olasılıkları diğer çalışanlara göre daha fazladır. Ayrıca, yöneticiler, çalışanlarında başarıya gereksinimi doğuracak, onları başarılı olma yönünde güdüleyecek ve heyecanlandıracak etkinlikler yapmalıdırlar (Kamer, 2001). Böylece çalışanların daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyeceklerdir.

### **2.3.3.2. Örgütsel faktörler**

Örgütsel faktörler üç alt grupta incelenebilir. Bunlar:

*Örgütsel Vizyon:* Vizyon, örgütün çalışmalarını yönlendirmekte, çalışanların ulaşmaları gereken hedefleri belirlemektedir. Çalışanlara sunulan vizyon, onları

güdülemekte ve örgüte bağlamaktadır (Elden, 2004, s.8). Böylelikle, onların örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerini sağlamaktadır (Balay, 2000, s.80).

*Örgütün Özellikleri:* Örgütün içinde bulunduğu kültür, iklim gibi örgütsel özellikler de örgütsel vatandaşlık davranışları açısından önemlidir. Örgütsel değerlerin kabulü, örgüte yönelik istekliliği yükseltecek, örgütün hedeflerine dönük güç kullanımını arttıracaktır. Ayrıca, olumlu örgütsel iklim ve kültür, çalışanları güdüleyecek ve daha çok örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerini sağlayacaktır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001).

*İşin Özellikleri:* Kişiyne anlamlı gelen işler, esnekliğe izin veren bir yönetim anlayışı, sorumluluğu paylaşmaya izin veren bir iş ortamı içsel motivasyonla birlikte örgütsel bağlılığı ve vatandaşlık davranışını artırmaktadır (Van Dyne ve diğerleri, 1994, s.774). Bir işyerindeki düzen ve yapılacak işlerin sistematikliği o işyerinde çalışanların yapılacak iş için sorumluluk duygusu geliştirmesini sağlar. Çalışan kişinin yaptığı işin bir faydası olduğunu bilmesi onu çalışmaya daha çok itecek ve bu şekilde verimli çalışmasına neden olacaktır (Karaduman, 2013, s.42).

### **2.3.3.3. Çevresel faktörler**

Örgütsel vatandaşlık davranışı, açık birer sistem olan örgütleri çevreleyen ulusal ve uluslararası politikalar, uygulamalar, yasal düzenlemeler, sektöre ilişkin algılar, toplumsal yapı ve aile gibi etmenlerden etkilenerek örgüt çalışanlarının rol kapsamalarını genişletmelerine ya da daraltmalarına sebep olurlar (Demiröz, 2014, s.23).

Örgütler canlı bir varlıktır ve dinamik yapılarıyla çevrelerini etkiler aynı biçimde çevrelerinden de etkilenirler. Örgütler dış çevreleri ile bir bağ oluştururlar. Etkili yönetim sadece örgüt içindeki alt sistemler arasında uyumlu ilişkileri değil, aynı zamanda dış çevreyle de dinamik bir denge içinde olmayı gerektirir (Eren, 2001, s.50).

Kişinin işiyle ilgili olumlu tutum ve tepkiler geliştirmesine ya da üst düzey gereksinimlerine gerçekleştirmesine olanak tanıyan çevresel faktörler, kişinin örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemesini sağlayacaktır (Demiröz, 2014, s.24).

### 2.3.4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Boyutları

Alanyazın incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının boyutları üzerinde fikir birliğine varılamadığı ve farklı çalışmalarda farklı boyutlandırmaların yapıldığı görülmektedir (Songür, Basım ve Şeşen 2008, s.82). Fakat en yaygın olarak bilinen ve Organ'ın (1988, s.7) yapmış olduğu sınıflamadır. Organ (1988, s.7-15), örgütsel vatandaşlık davranışı kavramını 5 boyutta tanımlamıştır. Bunlar, diğerlerini düşünme ve onlara yardım etme/özgecilik (altruism), ileri görev bilinci/vicdanlılık (conscientiousness), nezaketen bilgilendirme (courtesy), örgütün gelişimine destek verme/sivil erdem (civic virtue) ile gönüllülük ve centilmenlik (sportmanship) olarak sıralanmaktadır.

#### 2.3.4.1. Centilmenlik

Centilmenlik, sportmenlik ve gönüllülük olarak da adlandırılmaktadır. Centilmenlik, çalışanların örgüt içinde gerginliğe sebep olacak olumsuz davranışlardan kaçınmalarını, önemsiz problemleri şikâyette bulunmamlarını, iş arkadaşlarına saygılı olmayı ve olumsuzluklara rağmen örgüte ilişkin olumlu düşüncelerini ifade etmektedir (Organ, 1988). Sportmenlik, taraflar arasındaki ilişkiye zarar verebilecek uyumsuzluk ve sorunları tolere etme, söylenmelerden kaçınma, zamanı etkili biçimde kullanma ve örgüt için yapıcı faaliyetlerde bulunma ile ilgilidir (DiPaola ve Hoy, 2005). Bu tür sportmenlik davranışların sergilenmesi, çalışanların problemlerle yapıcı bir biçimde başa çıkma becerisini ve meydana gelen olumsuz durumlara dayanma güçlerini artırması sebebiyle, örgütsel etkililiğe katkı sağlamaktadır. Ayrıca çalışanların işbirliği içinde olması yöneticinin de enerjisini ve zamanını örgütün verimliliğine harcamasını sağlayacaktır. Böylece örgütün etkililiği ve verimliliği artacaktır. Bunun tersine, çalışanlarda gönüllülük ve centilmenliğin eksikliği örgüte karşı hissettiği sadakat duygusunu azaltacak, iş ortamı bozulacak ve dolayısıyla örgütün verimliliğini olumsuz etkileyecektir (Ölçüm, 2004, s.21).

Centilmenlik davranışlarının sergilenebilmesi için örgüte bağlılık şarttır. Aynı zamanda kişinin olumlu yaklaşımı da önemlidir. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesinde örgütsel özelliklerin yanında kişinin karakteristik özellikleri de olumlu

bir ilişkiye sahiptir. Özellikle centilmenlik boyutunda bu olumlu ilişki ön plana çıkmaktadır (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009, s.6).

#### **2.3.4.2. Yardımlaşma**

Bu boyut, diğerlerini düşünme ve yardım etme, yardımseverlik olarak da isimlendirilmektedir. Özgecilik, bir örgütteki çalışanların etkileşim içerisinde olduğu iş arkadaşlarına yardım etme davranışlarıdır (Konovsky ve Organ, 1997). Bu boyut, özellikle bir birey veya gruba örgütsel bir görev veya problemle ilgili durumlarda yardım etmeyi temel alan gönüllü davranışları kapsamaktadır (Organ, 1988, s.8). Bu tür davranışların en karakteristik yanını, yardımseverlik oluşturur (Podsakoff ve diğ., 2000). Örnek olarak, çalışanların belirli bilgilere ulaşmalarını sağlamak, bir projeyi veya sunuyu zamanında bitirmelerine yardımcı olmak, hastalık nedeniyle izne ayrılan iş arkadaşının işlerini yapmak, işe yeni başlayanların işe uyum sağlamaları için rehberlik etmek gibi davranışlar verilebilir. Örgüt içinde kişilere dönük yardımcı olmayı ifade eden özgecilik, bireysel düzeyde bir davranış olmasına rağmen bundan örgüt de fayda sağlar. Örgütsel vatandaşlık davranışının bu boyutunda, işin gerektirdiği başarıyı gösteremeyen veya işinde zorlanan bir çalışana yardımcı olma davranışı ön plandadır (Sezgin, 2005, s.323).

İşbaşı (2000, s.27), özgecilik boyutu ile vicdanlılık boyutu arasındaki önemli bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu farkı, özgecilikte bireyler, belirli bir kişiye yardım etmek üzere davranışta bulunurken; vicdanlılıkta, belirli bir kişiye değil genel olarak örgüte yarar sağlamak üzere davranışta bulunması olarak ifade etmiştir.

#### **2.3.4.3. Vicdanlılık**

Vicdanlılık, kişisel gayret ve bireysel girişimcilik olarak da bilinir. Bu boyut örgüt üyelerinin rol davranışları kendilerinden beklenenden çok daha fazlasını yapmaları, işe devamlılık göstermeleri, düzenli çalışmalarını, dinlenme zamanlarını yerinde kullanmaları ve kurallara uyma davranışlarını içerir (Organ, 1998). Bulunduğu örgütte diğer çalışanlardan daha aktif olma, daha fazla çalışma, işe hazırlıklı gelme ve kimsenin üstlenmek istemediği işler için gönüllü olma davranışları da bu boyutta yer alır (Podsakoff ve diğ., 2000).

DiPaola ve Hoy'a (2005) göre vicdanlılık boyutu zamanın etkili kullanımı ve beklenenden daha iyi performans göstermekle ilgilidir. İleri görev bilincinde, çalışanın sözleşme gereği bazı yükümlülükleri olsa da gönüllü bir biçimde, beklenenin ötesinde bir performansla işi yerine getirilmesi durumu söz konusudur (Podsakoff ve MacKenzie, 1994). Hasta olan bir çalışanın işe gitmeme olasılığı olmasına rağmen hasta hasta görevinin başında bulunması vicdanlılık boyutuna örnek olarak verilebilir.

#### **2.3.4.4. Nezaket**

Nezaket boyutunda, sözleşmenin yükümlülükleri gereği birbirleriyle etkileşim içinde olan çalışanların, yaptıkları iş veya aldıkları kararlarla ilgili olarak birbirlerini bilgilendirmeleri gibi olumlu davranışları içermektedir (Organ, 1988, s.12). Nezaket boyutunda tanımlanan davranışlar, öngörülen sorunun ortaya çıkmasını engellemek ya da o sorunun etkilerini azaltmak amacıyla önceden somut adımlar atmayı gerektirmektedir (Organ, 1997, s.94). Nezaket, kişinin kendi kararlarından ve hareketlerinden etkilenebilecek diğer kişilerle iletişim halinde bulunmasını ifade eder. Sezgin (2005, s.324) ise bu boyutu kişilere işlerini etkileyecek davranışlarda bulunmadan önce düşünceli davranmaları ve kontrollü hareket etmeleri için yardımcı olmak olarak ifade etmiştir. Nezaket, görevler konusunda önceden iletişimi sağlayarak, bağımsız çalışılacak işlerin programlanmasını ve işlerin yürümesini kolaylaştırır. Ayrıca, duygusal açıdan istikrarlılığı koruyarak çatışmaları önler (Kamer, 2001, s.1).

Örgütsel vatandaşlık davranışları boyutlarından olan özgecilikten farkı ise; özgecilik davranışında sorun ortaya çıktıktan sonra yardım etme söz konusu iken, nezaket davranışında sorunun ortaya çıkmasını engelleyici birtakım davranışlar sergilenmesi söz konusudur (Arabacı, 2014, s.20).

#### **2.3.4.5. Sivil erdem**

Sivil erdem örgütte yer alan bütün aktivitelere katılma, çevreden gelen tehdit ve fırsatları sürekli olarak takip etme davranışlarını içerir (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Bunun yanında, sivil erdem yönetime uygun biçimde destek olma sorumluluğunu ifade etmektedir. Bu söz konusu uygun biçimler, örgüt yönetimine bağlılık şekillerinin yapıcı bir biçimde uygulanması, toplantılara katılma, izlenecek

politikalarla ilgili tartışmalara girme, örgütün izlemesi gereken stratejilerle ilgili fikir beyan etme, örgütün çıkarlarını üstün tutmaya özen gösterme ve örgütle alakalı meydana gelen gelişmeler hakkında bilgi sahibi olma etkinliklerini içermektedir (Organ, 1997, s.48; Köse, Kartal ve Kayalı, 2003, s.9; Bolat ve Bolat, 2008, s.78-79).

Sivil Erdem, bir bütün olarak ve en üst düzeyde örgüte bağlılığı ve makro seviyede ilgiyi, örgütsel yaşama aktif ve gönüllü olarak katılımı ifade eder (Terzi, 2011, s.6). Bu boyut okulda bulunan kurallara, tören ve merasimlere gönüllü olarak katılarak, örgüte olan ilgi ve katkıyı geliştirmekle ilgilidir (DiPaola ve Hoy, 2005).

### **2.3.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Eğitim Üzerindeki Etkisi**

Bir örgütte çalışan kişilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla, o örgütün verimliliği arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu kabul edilir (Organ, 1990). Örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt için birçok yararı vardır. İş doyumunu artırır, örgütsel etkililiği yükseltir (Podsakoff ve diğ., 2000). Ayrıca çalışanların işten ayrılma düşüncelerinde, işe devamsızlıklarında ve örgütün iş devri oranlarında da azalmalar sağlar (Bogler ve Somech, 2005).

Eğitim, zor ve karmaşık bir iş olduğu için örgütsel vatandaşlık davranışları öğretmenlerin performanslarında önemli bir etken olarak görülmektedir. Ayrıca, her alanda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, eğitimde de yeni yaklaşımları gerektirmektedir. Bu yaklaşımların başında da okulların, öğretmenlerin resmi görevlerinin ötesinde okul hedeflerine kendilerini adanmışlıklarını ve fazladan katkılar sağlamalarını gerektiren davranışlar göstermelerini kaçınılmaz kılmaktadır (Runhaar, Konermann and Sanders, 2013). Okullar gönüllü çabalara dayanan örgütler olduğu için öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeden başarıya ulaşmaları çok da mümkün değildir (Belogolovsky ve Somech, 2010).

Oplatka (2006), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının diğer örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarından iki önemli noktada farklılaştığını belirtmiştir:

- a) Öğretmenlerin işi olan eğitim-öğretimin görev tanımı kesin çizgilerle yapılamamaktadır. Çünkü öğretmenlik işi daha çok gönül işidir ve görev tanımının ötesine geçmek temel varsayımdır.
- b) Öğretmenliğin önemli bir yanı da dersi zevkle, yaratıcı ve keyifle işlemeyi gerektiren tutkulu bir iştir. Bu yüzden asıl öğretmenler işine tutku ile bağlı olanlardır. Sonuç olarak, işine tutku ile bağlı olan bir öğretmen gönüllü davranışları gerçekleştirmede daha istekli olur.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemesi öğrencinin başarısının yükselmesine, okul ve sınıfla ilgili olumlu duygularının gelişmesine ve gelişmiş okul disiplininin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Oplatka, 2009). Bunun yanında, öğretmenlerin, dersleri için üst düzeyde hazırlık yapmaları, okuldaki zamanlarını verimli geçirmeleri, işlerini tamamlamadan okuldan ayrılmamaları, belirlenen dinlenme aralarının dışına çıkmamaları, fazladan görev ve sorumluluk almaları gibi örgütsel vatandaşlık davranışları okulun etkililiğini artırdığı kabul edilir (Demiröz, 2014, s.34). Öğretmenlerin, fazla iş yükü olan meslektaşlarına yardım etmesi, okula yeni gelen öğretmenlere rehberlik yapması, pedagojik ve akademik gelişmeleri izlemesi, uygulaması ve meslektaşlarıyla paylaşması yönünde istekli olması ve müfredat dışı etkinlikleri desteklemek için görev alması gibi örgütsel vatandaşlık davranışları göstermesi hem okulda olumlu bir iklimin oluşmasıyla hem de okulun verimliliğinin artmasıyla sonuçlanmaktadır (Runhaar, Konermann ve Sanders, 2013).

Oplatka (2006), öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının dört temel odağa yöneldiğini belirtmiştir. Bu odak noktalar şu şekildedir:

- *Öğrenci*: Bireysel olarak öğrencilerin yararına yönelik olan örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır. Örnek olarak, öğretmenin ders saati dışında da öğrenciyle ilgilenmesi, öğrenciye ihtiyaç duyduğu alanlarda yardım sağlaması ve öğrencinin sıkıntı yaşamaması için önlemler alması verilebilir.
- *Sınıf*: Sınıfın tümüne ya da sınıftaki belli bir öğrenci grubunun faydasına yönelik yapılan örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır. Örnek olarak, öğretmenin sınıfta gerekli değişimi başlatması, öğrencilerin ev ödevlerini tam ve zamanında detaylı olarak incelemesi ve sınıfın sosyal etkinliklerine katılması verilebilir.

- *Personel:* Öğretmenlerin okuldaki diğer meslektaşlarının faydasına yönelik yaptıkları örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır. Örnek olarak, öğretmenin diğer meslektaşlarına mesleki konularda yardım etmesi, onlarla öğretim materyallerini paylaşması verilebilir.
- *Okul Örgütü:* öğretmenin görevi olmamasına rağmen mesai dışında bile düzenlenen etkinliklere katılması, ödül beklentisi olmadan okulla ilgili görev ve sorumlulukları üstlenmesi gibi genel olarak okul örgütüne yarar sağlayacak örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır.

Okullarda örgütsel vatandaşlık davranışlarının gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenleri bu yönde teşvik edici, bilgi alışverişinin önemli görüldüğü, açık iletişime ve etkileşime dayalı, duyguların da ön planda olduğu bir yönetim anlayışı ve okul kültürünün oluşturulması önemlidir. DiPaola ve Hoy (2005) da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının artırılması için okul yöneticilerinin okullarda informal yapının gelişimini desteklemesi ve örgütsel vatandaşlık davranışları gösteren öğretmenleri takdir etmesi gerektiğini belirtmiştir.

#### **2.4. Duygusal Zekâ, Örgütsel Vatandaşlık ve Okul Kültürünün Birbirleriyle Olan İlişkileri**

Bu kısımda, duygusal zekâ, örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul kültürü kavramlarının birbirleriyle olan ilişkilerine, ilgili alanyazındaki açıklamalar ışığında değinilmektedir.

##### **2.4.1. Duygusal Zekâ ile Örgütsel Vatandaşlık İlişkisi**

Duygusal zekâ, duyguların yönetimiyle ilişkili olduğundan yüksek duygusal zekâ sahibi bir kişinin de olumlu düşüncelerini yüksek performans çevirmesi bunun yanında olumsuz düşüncelerin etkisinden kendisini kurtararak performansını arttırması düşünülmektedir (Gürbüz ve Yüksel, 2008, s.178-179). Yani, yüksek performans gösteren bir kişinin de örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemesi olası doğal bir sonuç olarak görülebilir.



Kişilerin olumlu ya da olumsuz duygusallık yaşama eğilimleri onların karşılaştıkları durumlara verecekleri duygusal tepkilerin yönünü ve şiddetini belirlemektedir. Ayrıca, bir dizi duygusal deneyim zaman içinde birikerek kişilerin işe karşı geliştirdikleri tutumlarını etkileyebilmektedir. Bunun yanında, gerçek zamanlı duygular olarak da tanımlanan, kişilerin zaman içinde biriktirdikleri duygusal tutumları onların genel anlamdaki örgütsel vatandaşlık kapsamında ele alınan yardım etme davranışlarını etkilemektedir (Fisher, 2002, s.1-10).

Duyguların iyi yönetilmesi durumunda duyguların bir takım olumlu katkılarının olacağı düşünülebilir (Gürbüz ve Yüksel, 2008, s.174-190). Örneğin; duygularını iyi yönetebilen kişilerin, işlerine karşı olan tutumları ve örgütün yararına gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları da olumlu yönde değişebilir.

Okulların da diğer örgütlerin olması gerektiği gibi duygusal zekâ düzeyi yüksek birer örgüt olmaları gerekmektedir. Okullarda öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmenlerin sınıf ve okul içindeki tutum ve davranışları öğrencilerin başarılarında, onların okula bağlılıklarında son derece önemlidir. Bu anlamda, her bir öğretmenin duygularını yönetebilen etkili bir öğretmen olması çok önemlidir (Titrek, 2007, s.116). Duygularını yönetebilmeyi başaran bir öğretmen, işinde titiz ve dakik davranır, işini savsaklamadan yapmaya çalışır, gözetim ve denetim yapılmadığı zamanlarda bile kurallara uyar, çalışma arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder, mecbur olmadığı halde ek görevler alır, okul sorunlarını daha fazla düşünür. Bu tür davranışlara ise örgütsel vatandaşlık davranışları denilmektedir (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008, s.50).

Alanyazın incelendiğinde, bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileme düzeylerinin yükselmesini sağladığı görülmektedir (Goleman, 2013, s.121).

Organ (1998), çalışanlarda olumlu duygular oluşturmayı başaran yöneticilerin, örgütsel vatandaşlık davranışları daha fazla sergileyeceklerini ifade etmektedir. George (1991) ise, araştırmasında duygularını uygun şekilde kullanarak çalışanlarda olumlu ruhsal durumlar oluşturmayı başaran yöneticilerin, çalışanların prososyal örgütsel davranışları daha fazla sergilemelerini sağladığını belirtmiştir. Zellars, Tepper ve Duffy (2002), örgütsel vatandaşlık davranışları ile duygusal zekâ arasındaki etkileşimi

araştırdıkları çalışmalarında, liderlerin duyguları etkili olarak kullanmalarının, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergilemelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ilginç bir sonuç da; çalışanların adil ve destekleyici olarak algıladıkları lider davranışlarına pozitif bir şekilde karşılıklı bulunmak için örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla gösterdikleri şeklindedir. Carmeli ve Josman (2006) da duygusal olarak zeki olan bireylerin, çevrelerine karşı daha duyarlı oldukları için bireylere yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları gösterdiklerini belirtmektedirler. Dasborough (2006), yöneticinin çalışanlara yönelik olumlu davranışlarının çalışanların olumlu bir ruh hali içine girmelerini sağladığını, yönetici ile çalışanlar arasındaki olumlu ilişkilerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla göstermelerine sebep olduğunu saptamıştır.

Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi, hem çalışanların hem de yöneticilerin sahip oldukları duygusal zekâ yeterlikleri, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergilemelerine katkıda bulunmaktadır.

#### **2.4.2. Duygusal Zekâ ile Okul Kültürü İlişkisi**

İlk bakışta, birbirleriyle ilişkisiz gibi görülen bu iki kavram bir bütün olarak ele alındığında birbirlerini tamamlayan kavramlar olduğu görülmektedir. Bu bütünlükteki, örgüt kültürü ve duygusal zekâ ilişkisinde liderliği bir ara değişken gibi görmek gerekir.

Olumlu bir okul kültürünün oluşmasında, okul yöneticilerinin etkisi büyüktür. Çünkü okul yöneticilerinin tutum ve davranışları genel olarak okulun kültürünü oluşturmaktadır. Örneğin; çok kuralcı bir okul müdürünün olduğu bir okulda öğretmenler yaratıcılıklarını sınırlı bir şekilde kullanır ve bu da okulun başarısını olumsuz etkileyebilir. Bunun tam tersine öğretmenin fikirlerini dinleyen, onların yaratıcı düşüncelerini destekleyen ortamlar oluşturan bir okul müdürünün olması da okulun başarısını olumlu yönde etkiler. Bu noktada, okul müdürünün duygularını kontrol edip yönetebilmesi önemlidir. Yani, okul müdürünün duygusal zekâ düzeyi ne kadar yüksekse olumlu bir okul kültürünün oluşması da o derecede muhtemel olabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, yöneticilerin, duygusal zekâ becerilerini kullanarak, insanların ihtiyaçlarını fark edebilen, kendi duygularını anlayıp yönetebilen, birlikte çalıştıkları

insanların yaptıkları işlerin arkasında yatan duygu ve düşünceleri fark edip anlayabilen, onları yaptıkları işe ve çalıştıkları örgüte karşı motive edebilen, heyecan ve isteklilik yaratabilen, onları karar verme sürecine katarak önemli olduklarını hissettirebilen, kısaca olumlu bir örgüt kültürü yaratabilen liderler haline gelmeleri gerekmektedir (Öztekin, 2006, s.40).

### **2.4.3. Örgütsel Vatandaşlık ile Okul Kültürü İlişkisi**

Herhangi bir örgütte var olan örgüt kültürünü belirleyen faktörler, aynı zamanda çalışanlar tarafından gösterilen örgütsel vatandaşlık davranışlarını belirleyen faktörlerdir. Buradan yola çıkarak, örgüt kültürü ile örgütsel vatandaşlık davranışının birbiriyle ilişkili kavramlar olduğunu söyleyebiliriz. Örgüt kültürü, örgütün verimliliği ve etkililiği açısından son derece önemli bir kavramdır ve örgüt içerisindeki ve dışındaki genel atmosferi oluşturur. Bu atmosfer de çalışanların motivasyonunu, bağlılığını dolayısıyla da örgütsel vatandaşlık davranışını etkiler (Samancı, 2006, s.53).

Okul kültürü, öğretmenlerin ve diğer çalışanların okul içindeki ve dışındaki davranışlarını belirlediğine göre, okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde de etkisi olacağı söylenebilir.

Okul kültüründe, okul yöneticileri destekleyici tavırda bir yönetime sahip ise örgütsel vatandaşlık davranışlarının daha sık gösterildiği ve olumlu sosyal ilişkilerin var olduğu söylenebilir. Bunun tam tersi, okul katı bir bürokrasiyi benimseyen yönetime sahip ise örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalma olduğu, okul içerisinde olumsuz ilişkilerin yoğun yaşandığı ve örgüt için sorumluluk alma davranışında ve adaletsizlik anlayışında artma olduğu söylenebilir (Samancı, 2006, s.52).

Alanyazın incelendiğinde, bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda örgütsel vatandaşlık davranış düzeyleri ile örgüt kültürü arasında yakın bir ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir (Çelik, 2007, s.239). Aynı zamanda araştırmalarda, örgüt kültürünün örgüt üyelerinde örgütsel vatandaşlık davranışlarının gelişmesine etki ettiği, bu davranışların da örgütte performans artışına sebep olduğu ifade edilmektedir (İpek ve Saklı, 2012, s.254-255). Bir başka araştırmada ise, örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı türlerini ve bu davranışların gösterilme düzeylerini etkileyebileceğini belirtmektedir (Köse, Kartal ve Kayalı, 2003, s.11). Podsakoff ve

diğerleri (2000, s.526) ise, örgütsel vatandaşlık davranışının belirleyicilerini, bireysel özellikler, görev özellikleri, örgütsel özellikler ve liderlik davranışları şeklinde dört gruba ayırmışlardır. Örgüt kültürü, örgütsel özellikler altında ele alınan bir değişken olması nedeniyle (Atalay, 2007, s.23), örgütsel vatandaşlık davranışının belirleyicileri arasında ele alınan bir değişken olarak görülmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi, örgütün benimsediği kültür, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla ya da daha az sergilemelerine neden olduğu söylenebilir.

#### **2.4.4. Duygusal Zekâ, Örgütsel Vatandaşlık ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki**

Bu üç değişkenin birbiri ile olan ikili ilişkilerini yukarıda incelediğimizde her birinin birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir.

Okul müdürünün duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması olumlu bir okul kültürünün oluşmasına; olumlu bir okul kültüründe de çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha çok sergileyecekleri düşünülebilir. Bu anlamda öğretmenlerin gönüllü davranışlar sergilemelerini içeren örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerinde okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve okulun kültürü son derece önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, bu üç değişkenin bir arada olduğu çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu üç değişkenin birbirleri üzerindeki etkilerini tespit etmek önemlidir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak (Sönmez ve Alacapınar, 2011) veya iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006).

Bu çalışmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü, örgütsel vatandaşlık ve okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ait algılarına ulaşabilme amacı ile korelasyonel türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini örgütsel vatandaşlık davranışlarının centilmenlik, yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem boyutları oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise, okul kültürünün; işbirliğine dayalı liderlik, ortak amaçlar, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, meslektaş desteği, birlikte öğrenme boyutları ve duygusal zeka değişkenidir.

#### 3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde Palandöken ve Yakutiye ilçelerine bağlı 61 resmi ortaokulda görev yapan 1674 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen sayısı MEB İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Erzurum'daki resmi ortaokulların öğretmen sayılarını gösteren "2014-2015 Eğitim-

Öğretim Yılı İstatistiki Bilgileri” alınmıştır. Araştırmada, ilçeler tabaka olarak görülmüş ve basit tesadüfi örneklem yöntemiyle okullar seçilmiştir.

Uygulama sırasında 600 branş öğretmenine ulaşılmasına rağmen, kimi ölçeklerin geri dönmemesi, verilen bilgilerin eksikliği gibi nedenlerden dolayı, 422 adet ölçek çözümlenmeye dahil edilmiştir. Örneklem sayısı, %95 güven seviyesi ve %5 hata payı ile yapılan hesaplamada 313 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda ulaşılan 422 örneklem araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli olacağı düşünülmüştür.

Araştırmada, Erzurum’a bağlı iki merkez ilçenin (Palandöken ve Yakutiye) her biri, ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Bu sayede, her bir ilçede yer alan öğretmen sayısının, toplam öğretmen oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi sağlanmıştır. Araştırma evreni dâhilinde Erzurum’un Palandöken İlçesi’nde, resmi ortaokullarda 799 ve Yakutiye İlçesi’nde ise 875 öğretmen görev yapmaktadır. Okullar arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 29 ortaokulda görev yapan 422 öğretmen örnekleme alınmıştır. Palandöken İlçesi’nde görevli öğretmenlerin toplam öğretmen sayısına oranı, %48, Yakutiye İlçesi’nde görev yapan öğretmenlerin toplam öğretmen sayısına oranı ise %52 olarak hesaplanmıştır. Buna göre; araştırma örneklemine alınacak öğretmenlerin 202’si Palandöken İlçesi’nden, 220’si Yakutiye İlçesi’nden seçilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, Duygusal Zekâ Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği ve Okul Kültürü ölçeği ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin aşağıda ayrıntılı açıklamaya yer verilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirleneceği form hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, cinsiyet ve branşlarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

### 3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği

Okul müdürlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarını belirleyebilmek için Öztekin (2006) tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek için geliştirilmiştir (Öztekin, 2006, s.56).

Ölçek 32 soru ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir sonuçlar verebileceği biçiminde değerlendirilmiştir. Tek boyuttan oluşan ölçek “Her Zaman”, “Çoğu Zaman”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” biçiminde 5’li Likert tipi ölçek formu halindedir. Tek boyut için hesaplanan özdeğer 17.97 ve açıklanan varyans oranı da %56.16 olarak hesaplanmıştır. Yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini değerlendirme ölçeğinin faktör yük değerlerinin .86 ile .61 arasında değiştiği, madde geçerliği açısından da tüm maddelerin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizinde ise, ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .98 bulunmuştur.

### 3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını belirleyebilmek için Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilen Ayık (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış “Okul Kültürü Envanteri” kullanılmıştır.

Ölçekte okul kültürüne ilişkin 6 boyuttan olmak üzere 35 madde yer almaktadır. Bu alt boyutlar; işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenmedir. Ölçekte bulunan her bir faktör okulun ortak kültürünün bir yönünü ölçmektedir. Ölçek beşli likert tipidir. Her soru “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum” ve “Tam Katılıyorum” şeklinde 5 düzeyde derecelendirilmiştir. Gruenert ve Valentine (1998) tarafından yapılan Cronbach alpha iç geçerlilik katsayısı .658 ile .910 arasında hesaplanmıştır. Ayık (2007) tarafından yapılan analiz sonucunda okul kültürü ölçeğinin 6 faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0.625 ile

0.897 arasında değiştiği grlmuştur. Ayık (2007), çalışmasında ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık Cronbach alpha değerlerinin .658 ile .910 arasında olduğunu belirtmektedir. Koşar ve Yalçınkaya (2013) araştırmalarında okul kültürü envanterinin yapı geçerliği kapsamında, açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen orijinal faktör yapısının doğrulanması için DFA (Doğrulamayı Faktör Analizi) uygulamışlardır. Bu bağlamda, okul kültürü envanterinin işbirliğine dayalı liderlik alt boyutu için yapılan doğrulamayı faktör analizi sonucu,  $\chi^2 = 155.38$ ,  $sd = 34$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .97$ ,  $AGFI = .94$ ,  $CFI = .99$ ,  $SRMR = .029$  ve  $RMSEA = .064$  olarak; ğretmen işbirliği alt boyutu için yapılan doğrulamayı faktör analizi sonucu  $\chi^2 = 20.64$ ,  $sd = 8$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .98$ ,  $CFI = .99$ ,  $S-RMR = .021$  ve  $RMSEA = .043$  olarak; mesleki gelişme alt boyutu için yapılan doğrulamayı faktör analizi sonucu,  $\chi^2 = 19.35$ ,  $sd = 4$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .97$ ,  $CFI = .98$ ,  $S-RMR = .028$  ve  $RMSEA = .066$  olarak; ortak amaçlar alt boyutu için yapılan doğrulamayı faktör analizi sonucu,  $\chi^2 = 20.03$ ,  $sd = 4$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .97$ ,  $CFI = .99$ ,  $S-RMR = .023$  ve  $RMSEA = .068$  olarak; meslektaş desteği alt boyutu için yapılan doğrulamayı faktör analizi sonucu,  $\chi^2 = 15.96$ ,  $sd = 4$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .95$ ,  $CFI = .99$ ,  $S-RMR = .026$  ve  $RMSEA = .079$  olarak; ortak öğrenme alt boyutu için yapılan doğrulamayı faktör analizi sonucu,  $\chi^2 = 17.32$ ,  $sd = 4$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .95$ ,  $CFI = .97$ ,  $S-RMR = .031$  ve  $RMSEA = .074$  olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmada yapılan güvenilirlik analizinde ise, ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .97, boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla işbirliğine dayalı liderlik için .92, ğretmen işbirliği için .84, mesleki gelişme için .73, ortak amaçlar için .84, meslektaş desteği için .78 ve ortak öğrenme için .76 olarak bulunmuştur.

### 3.3.4. Örgütsel Vatandaşlık leği

Öğretmenlerin rgtsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarını belirleyebilmek için Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman'ın (1991) geliştirdiği ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “rgtsel Vatandaşlık Davranışı leği” kullanılmıştır.

Ölçekte rgtsel vatandaşlığa ilişkin 4 boyuttan olmak üzere 20 madde yer almaktadır. Bu alt boyutlar; yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdemdir. Ölçek beşli likert tipindedir.. Her soru “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5 düzeyde



derecelendirilmiştir. Polat (2007) tarafından yapılan analizde ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .89, yardımlaşma boyutunda .86; centilmenlik boyutunda .81; vicdanlılık boyutunda .88 ve sivil erdem boyutunda ise .82 olarak bulunmuştur. Koşar ve Yalçinkaya (2013), araştırmalarında örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği yardımlaşma alt boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu  $\chi^2 = 101.42$ ,  $sd = 19$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .97$ ,  $AGFI = .95$ ,  $CFI = .98$ ,  $S-RMR = .034$  ve  $RMSEA = .071$  olarak; centilmenlik alt boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,  $\chi^2 = 97.83$ ,  $sd = 34$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .96$ ,  $AGFI = .95$ ,  $CFI = .97$ ,  $SRMR = .038$  ve  $RMSEA = .079$  olarak; vicdanlılık alt boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,  $\chi^2 = 13.89$ ,  $sd = 2$ ,  $p = .000$ ,  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .96$ ,  $CFI = .99$ ,  $S-RMR = .014$  ve  $RMSEA = .078$  olarak; sivil erdem alt boyutu için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,  $\chi^2 = 11.01$ ,  $sd = 2$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .97$ ,  $CFI = .98$ ,  $S-RMR = .016$  ve  $RMSEA = .072$  olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada yapılan güvenilirlik analizinde ise, ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .91, boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla yardımlaşma için .89; centilmenlik için .86; vicdanlılık için .87 ve sivil erdem için ise .83 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada yer alan demografik özelliklere göre duygusal zekâ, örgütsel vatandaşlık ve okul kültürü skorlarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için normal dağılım gösteren veriler için Parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan t-testi ve tek boyutlu varyans analizi (ANOVA); normal dağılım göstermeyen veri setlerinde ise Non-Parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri belirlenerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Hiyerarşik Regrasyon Analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonucunda, VIF değerlerinin 10'dan ve CI değerlerinin de 30'dan küçük

olduğu, otokorelasyon için Durbin Watson değerlerinin 1.84 ile 1.96 aralığında olduğu, tolerans değerlerinin .10'un üzerinde olduğu, Skewness and Kurtosis katsayısı değerlerinin -.32 ile -2.84 arasında olduğu görülmüş ve elde edilen bu sonuçlardan hareketle çoklu bağlantı probleminin olmadığına karar verilmiştir. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde. 05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular tablolaştırılarak alt problemlerin sırasına göre verilmiş ve ortaya çıkan sayısal veriler yorumlanmıştır.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Demografik Özellikleri

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, mesleki kıdem ve branş) betimleyici frekans ve yüzde dağılımlarının incelemeleri Tablo 4.1’de belirtilmiştir.

Tablo 4.1.

*Araştırmaya Katılanların Cinsiyet, Branş ve Kıdem Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1.Kadın	215	50.9
	2.Erkek	207	49.1
	<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>100</b>
Branş Durumu	1.Sayısal	132	31.3
	2.Sözel	178	42.2
	3.Güzel Sanatlar	43	10.2
	4.Diğer Branşlar	69	16.4
	<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>100</b>
Mesleki Kıdem	1.1-5 yıl	99	23.5
	2.6-10 yıl	120	28.4
	3.11-15 yıl	87	20.6
	4.16-20 yıl	63	14.9
	5.21 yıl ve üzeri	53	12.6
	<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 215’i kadın (%51), ve 207’si erkek (%49) olmak üzere toplam 422 öğretmendir. Branş

değişkenine baktığımızda; öğretmenlerin 178'i sözel alanda (%42), 132'si sayısal alanda (%31), 43'ü güzel sanatlar alanlarında (%10) ve 69'u diğer alanlarda (%16) olduğu görülmektedir. Diğer branşlar içerisinde; beden eğitimi öğretmenleri, bilişim teknolojileri öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, rehberlik öğretmenleri ve zihin engelliler öğretmenleri bulunmaktadır. Bunun yanında, mesleki kıdemlerini incelediğimizde; öğretmenlerin 99'u 1-5 yıl arası (%24), 120'si 6-10 yıl arası (%28), 87'si 11-15 yıl arası (%21), 63'ü 16-20 yıl arası(%15) ve 53'ü 21 yıl ve üzeri (%13) kıdeme sahip olduğu saptanmıştır.

#### **4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, Okul Kültürü ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu başlık altında öncelikle ortaokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık ve okul kültürüne ilişkin bulgular ve yorum yer almıştır. Daha sonra ise öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

##### **4.2.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde öğretmenlerin algılarına göre genel okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile bu düzeylerinin; onların cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ortalmaları Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.

*Duygusal Zekâ Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağlı Değişim Katsayı Değerleri*

<b>Duygusal Zeka</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
d11. Müdürümüz öğretmenlerle iyi ilişkiler kurar.	422	3.79	1.04	27.44
d15. Müdürümüz okulda aniden ortaya çıkan sorunlar karşısında zaman kaybetmeden duruma müdahale eder.	422	3.78	1.01	26.72
d9. Müdürümüz öğretmenlerle uyumlu çalışır.	422	3.77	1.01	26.79
d7. Müdürümüz olumlu duygularını öğretmenlere yansıtır.	422	3.75	.98	26.13
d10. Müdürümüz okulda güven ortamı yaratır.	422	3.75	1.06	28.27

Tablo 4.2 (Devamı)

d13. Müdürümüz öğretmenleri gergin oldukları durumlarda yatıştırır.	422	3.74	.98	26.20
d12. Müdürümüz okulda çıkan tartışmalarda serinkanlılığını korur.	422	3.73	1.01	27.08
d3. Müdürümüz okulda öğretmenler arasında çıkan problemlere tarafsız yaklaşır.	422	3.73	1.06	28.42
d4. Müdürümüz öğretmenlerin kendisine yönelik davranışlarındaki samimiyetlerini çabuk algılar.	422	3.73	.95	25.47
d5. Müdürümüz öğretmenlerin yaptıkları işe güdülenmelerini sağlamaya çalışır.	422	3.71	.96	25.88
d24. Müdürümüz öğretmenleri incitecek davranışlardan kaçınır.	422	3.70	1.03	27.84
d21. Müdürümüz herhangi bir öğretmenin bir başkası yüzünden incinmesini istemez.	422	3.69	1.00	27.10
d26. Müdürümüz karar vermemiz gereken durumlarda duygusal olmaktan çok mantıklı olmamızı önerir.	422	3.68	.95	25.82
d14. Müdürümüz öğretmenlerin farklı görüş açılarından olaylara yaklaşmalarına anlayış gösterir.	422	3.67	.98	26.70
d31. Müdürümüz öğretmenlerin iş ve kişisel konulardaki sorunlarını çözmelerine yardımcı olmaya çalışır.	422	3.61	.98	27.15
d6. Müdürümüz aralarında sorun olan öğretmenlerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olur.	422	3.59	.99	27.58
d19. Müdürümüz mesleki anlamda başarılı olan öğretmenleri takdir eder.	422	3.58	1.03	28.77
d28. Müdürümüz öğretmenlerin iş ve kişisel konulardaki sorunlarını etkin olarak dinler.	422	3.58	1.07	29.89
d20. Müdürümüz problem yaşadığı öğretmenlere karşı duygularının davranışlarını etkilemesine izin vermez.	422	3.55	.99	27.89
d25. Müdürümüz öğretmenleri işbirliğine dayalı takım çalışmalarına yöneltir.	422	3.55	1.00	28.17
d32. Öğretmenler müdürümüzün işine olan bağlılığını örnek alırlar.	422	3.55	1.02	28.73
d18. Müdürümüzün her zorluğun üstesinden geleceğine inanıyorum.	422	3.54	1.09	30.79
d27. Müdürümüz öğretmenlerin yaptıkları isten zevk almalarını sağlamaya çalışır.	422	3.54	1.05	29.66
d23. Müdürümüz kendini yenileme konusunda öğretmenlerin eleştirilerini dikkate alır.	422	3.53	1.07	30.31
d1. Müdürümüz öğretmenlerle ilgili konularda duygu ve düşüncelerimizi dikkate alarak karar vermeye çalışır.	422	3.52	1.03	29.26
d8. Müdürümüz kendisine öfkeyle yaklaşan öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışır.	422	3.52	1.04	29.55
d17. Müdürümüz problem yaşadığı öğretmenlerin başarılarını takdir etmekten kaçınır.	422	3.51	1.20	34.19
d22. Müdürümüz okulda öğretmenleri kaynaştırmaya yönelik etkinlikler düzenler.	422	3.50	1.10	31.43
d30. Müdürümüz bir hata yaptığında bunu kabullenip ifade edebilir.	422	3.50	1.02	29.14
d29. Müdürümüz öğretmenlerin ihtiyaçlarının bir belirtisi olarak verdikleri küçük sosyal işaretleri fark eder.	422	3.46	.98	28.32
d16. Müdürümüz öğretmenlerin iş ve kişisel konulardaki sıkıntılarını yüzlerinden anlar.	422	3.28	1.05	32.01
d2. Müdürümüz stres altında olduğunda bunu öğretmenlere yansıtır.	422	2.77	1.08	38.99
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.60</b>	<b>.77</b>	<b>21.39</b>

Tablo 4.2 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde; duygusal zekâ düzeyi puan ortalamasının ( $\bar{X}$ :3,60) olduğu görülmektedir. Yani okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri “çoğu zaman” düzeyindedir. Duygusal zeka değişkenine ilişkin “Müdürümüz öğretmenlerle iyi ilişkiler kurar.” ( $\bar{X}$ =3.79), “Müdürümüz okulda aniden ortaya çıkan sorunlar karşısında zaman kaybetmeden duruma müdahale eder.” ( $\bar{X}$ =3.78) ve “Müdürümüz öğretmenlerle uyumlu çalışır.” ( $\bar{X}$ =3.77) en yüksek düzeyde

algılanan maddeler olurken, “Müdürümüz stres altında olduğunda bunu öğretmenlere yansıtır.” ( $\bar{X}=2.77$ ) ve ”Müdürümüz öğretmenlerin is ve kişisel konulardaki sıkıntılarını yüzlerinden anlar.” ( $\bar{X}=3.28$ ) en düşük düzeyde algılanan maddeler olmuştur.

Araştırmalara bakıldığında öğretmenler, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde “çoğu zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir (Balcı, 2001; Öztekin, 2006). Bu sonuç araştırma bulgusu ile uyumludur. Yancı ve Sağlam (2014), ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiye baktıkları araştırmalarında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde Kızıl (2014), Doğan (2009) ve Özmen (2009) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile uyumlu değildir.

Duygusal zekâ becerileri yüksek düzeyde olan okul yöneticileri, öğretmenlerin duygu durumlarını ve bu duygulara sebep olan tutum ve davranışlarını bilme, duygularını öğretmenlerle paylaşma, öğretmenlerle olan ilişkilerinde çıkan problemlerde sakin kalma, öğretmenlerin her konuda görüşlerini alarak düşüncelerinin değerli olduğu mesajını verme gibi davranışlar sergilerler (Öztekin, 2006, s.40-43). Bu anlamda, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarını olumlu etkileyeceği ve olumlu bir okul atmosferini oluşturacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması, sevindirici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

#### **4.2.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin T Testi Sonuçları*

Değişken	Kadın n=215		Erkek n=207		t	sd	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Duygusal Zekâ	3.54	.72	3.66	.81	-1.624	420	.11

\*p<.05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır [ $t_{(422)}=-1,624$   $p>.05$ ]. Tablo 4.3 incelendiğinde genel olarak okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin erkek öğretmenlerin puanları ( $\bar{X}=3,66$ ) ile kadın öğretmenlerin puanları ( $\bar{X}=3,54$ ) arasında çok fazla farkın olmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bireylerin duygusal zekâ düzeylerin üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığını gösteren araştırmalara rastlanılmaktadır (Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan, 2003; Baltaş, 2013; Güler, 2006; Köroğlu, 2006; Öztekin, 2006; Canbulak, 2007; Aslan, 2009; Yancı, 2011; Çuçen, 2014).

Acar (2001), Turanlı (2007), Babaoğlu (2010) ve Önal (2010) da okul yöneticileri ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaların aksine, Kızıl (2014) çalışmasında kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini algılamalarının farklı çıkmamasının nedeni okul müdürlerinin kadın ve erkek öğretmenlere eşit mesafede olup onlara sorumluluklarının bilincinde bir şekilde duygularını doğru ve düzgün şekilde yansıttıklarından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Goleman (2013), duygusal zekâ söz konusu olduğunda ne kadınların erkeklerden daha akıllı, ne de erkeklerin kadınlardan daha üstün olmadığını belirterek bu durumu en iyi şekilde özetlemektedir.

#### 4.2.1.2. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olmasından dolayı Tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

*Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Duygusal Zekâ	1.Sözel	178	3.65	.75	Gruplararası	2.549	3	.850	1.450	.228
	2.Sayısal	132	3.64	.74	Grup içi	244.998	418	.589		
	3.Güzel sanatlar	43	3.46	.68						
	4. Diğer	69	3.48	.88						

Tablo 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F_{(3-418)} = .1.450, P > .05$ ).

Öğretmenlerin branşlarına göre duygusal zekâ düzeylerinin farklılaşmadığı çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan, 2003; Köroğlu, 2006; Öztekin, 2006; Akgül, 2011; Yancı, 2011).

#### 4.2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için verilerin normal dağılım göstermemesi ve varyansların homojen olmamasından dolayı Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.



Tablo 4.5.

*Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Değişken	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	Sd	p
Duygusal Zeka	1.1-5 yıl	99	196.38	6.376	4	.173
	2.6-10 yıl	120	229.57			
	3.11-15 yıl	87	204.24			
	4. 16-20 yıl	63	225.51			
	5. 21 ve üzeri	53	194.09			

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F_{(4-417)} = .1.658, P > .05$ ).

Alanyazın incelendiğinde, bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Acar, 2001; Balcı, 2001; Güler, 2006; Öztekin, 2006; Önal, 2010; Akgül, 2011; Yancı, 2011) bulunmaktadır.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel okul kültürü algıları ile okul kültürü algılarının; onların cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayı değerleri Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6.

*Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayı Değerleri*

Ortak Öğrenme	N	$\bar{X}$	S	BDK
o6. Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı için ortak beklentilere sahiptirler.	422	3.51	1.04	29.63
o13. Aileler öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerine güvenirlir.	422	3.40	1.01	29.71
o21. Öğretmenler ve aileler öğrenci performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.	422	3.31	1.01	30.51
o35. Öğrenciler genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını kabul ederler. Örneğin ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler.	422	3.03	1.04	34.32
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.31</b>	<b>.78</b>	<b>23.56</b>

Tablo 4.6 (Devamı)

<b>Öğretmen İşbirliği</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
o3. Öğretmenler konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkânına sahiptir.	422	3.62	.89	24.59
o8. Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler.	422	2.97	1.04	35.02
o15. Öğretmenler birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemlemek için zaman ayırırlar.	422	3.15	1.81	57.46
o23. Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadır.	422	3.47	.99	28.53
o29. Öğretmenler projeleri ve programları değerlendirmek ve geliştirmek için birlikte çalışırlar.	422	3.30	1.03	31.21
o33. Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça seslendirilir ve tartışılır.	422	3.28	1.05	32.01
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.29</b>	<b>.76</b>	<b>23.10</b>
<b>İşbirliğine Dayalı Liderlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
o2. Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verirler.	422	3.31	1.03	31.12
o7. Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleki değerlendirmesinde dürüsttür.	422	3.55	1.04	29.30
o11. Yöneticiler görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar.	422	3.21	1.08	33.64
o14. Öğretmenler karar verme sürecine katılırlar.	422	3.45	1.02	29.57
o18. Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırır.	422	3.49	.99	28.37
o20. Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirler.	422	3.60	1.00	27.78
o22. Karar verme ya da politika oluşturmaya önemli ölçüde katılırlar.	422	3.38	1.02	30.18
o26. Öğretmenler yeni fikirler ve teknikler denedikleri için ödüllendirilirler.	422	2.90	1.17	40.34
o28. Yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler.	422	3.19	1.11	34.80
o32. Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını önemserler.	422	3.69	.92	24.93
o34. Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	422	3.25	1.05	32.31
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.37</b>	<b>.76</b>	<b>22.55</b>
<b>Meslektaş Desteği</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
o4. Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	422	3.50	1.00	28.57
o10. Öğretmenler her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için isteklidirler.	422	3.64	1.00	27.47
o17. Öğretmenlerin düşünceleri diğer öğretmenler tarafından önemsenir.	422	3.56	.94	26.40
o25. Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.	422	3.29	1.03	31.31
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.50</b>	<b>.77</b>	<b>22</b>
<b>Ortak Amaçlar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
o5. Öğretmenler okulun misyonunu destekler.	422	3.76	.88	23.40
o12. Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar.	422	3.37	.96	28.49
o19. Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.	422	3.64	.91	25
o27. Okulun misyonunun ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.	422	3.43	1.00	29.15
o31. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	422	3.69	.91	24.66
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.58</b>	<b>.73</b>	<b>20.39</b>
<b>Mesleki Gelişim</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
o1. Öğretmenler sınıf öğretimi için araştırmalar ve bilgileri elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet-uzman kişiler-mesleki kaynaklar v.b) yararlanırlar.	422	3.85	.93	24.16
o9. Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etmeye yollarını ararlar.	422	3.08	.97	31.49
o16. Mesleki gelişim okul tarafından değerli görülür.	422	3.42	1.00	29.24
o24. Öğretmenler öğrenim süreçleri hakkında güncel bir bilgi desteğini sürdürürler.	422	3.52	.93	26.42
o30. Okulun değerleri okulu geliştirir.	422	3.73	.95	25.47
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.52</b>	<b>.67</b>	<b>19.03</b>
<b>Okul Kültürü (Toplam)</b>	<b>422</b>	<b>3.41</b>	<b>.68</b>	<b>19.94</b>

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü algılarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; okul kültürü boyutları açısından en yüksek puan ortalaması, ortak amaçlar boyutunda ( $\bar{X}$ :3,58) olurken, en düşük puan ortalamasının öğretmen işbirliği boyutunda ( $\bar{X}$ :3,29) olduğu görülmektedir. Okul kültürü algılarına yönelik diğer dağılımlara bakıldığında ise, mesleki gelişme ( $\bar{X}$ :3,52) boyutunu sırasıyla, meslektaş desteği ( $\bar{X}$ :3,50), işbirliğine dayalı liderlik ( $\bar{X}$ :3,37) ve ortak öğrenme ( $\bar{X}$ :3,31) boyutunun izlediği görülmektedir. Ortak öğrenme boyutuna ilişkin “Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı için ortak beklentilere sahiptirler.” ( $\bar{X}$ =3.51) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Öğrenciler genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını kabul ederler. Örneğin ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler.” ( $\bar{X}$ =3.03) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Öğretmen işbirliği boyutuna ilişkin “Öğretmenler konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkânına sahiptir.” ( $\bar{X}$ =3.62) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler.” ( $\bar{X}$ =2.97) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. İşbirliğine dayalı liderlik boyutuna ilişkin “Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını önemserler.” ( $\bar{X}$ =3.69) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler.” ( $\bar{X}$ =3.19) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Meslektaş desteği boyutuna ilişkin “Öğretmenler her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için isteklidirler.” ( $\bar{X}$ =3.64) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.” ( $\bar{X}$ =3.29) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Ortak amaçlar boyutuna ilişkin “Öğretmenler okulun misyonunu destekler.” ( $\bar{X}$ =3.76) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar.” ( $\bar{X}$ =3.37) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Mesleki gelişim boyutuna ilişkin “Öğretmenler sınıf öğretimi için araştırmalar ve bilgileri elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet-uzman kişiler-mesleki kaynaklar v.b) yararlanırlar.” ( $\bar{X}$ =3.85) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etmeye yollarını ararlar.” ( $\bar{X}$ =3.08) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürünü olumlu algıladıklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Kartal (2014), Öğretmenlerin okul kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalaması ile “katılıyorum” düzeyinde olduğunu belirtmiş ve Ekmekyapar (2013), okul kültürünün öğretmenler tarafından olumlu algılandığı sonucuna ulaşmıştır.

Olumlu okul kültürünün doğası gereği; öğretmenlerde mesleğe karşı ilgi ve çalışanlar arasındaki uyumu artırması beklenmektedir. Okul kültürüne yönelik yüksek algıların; öğretmen ve öğrenci performansı üzerinde olumlu etkiler oluşturması, okul ve öğrenci başarısına katkı sağlaması beklenir (Ekmekyapar, 2013). Öğretmenlerin içinde buldukları okul kültürünü olumlu ve yüksek düzeyde algılamaları sevindirici bir sonuçtur. Çünkü olumlu bir okul kültürünün varlığına inanan öğretmenlerin gönüllü davranışlar sergilemede ve fedakârlıkta bulunmada daha istekli olabileceği düşünülmektedir.

Demirtaş ve Ersözlü (2007), okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışlarını incelediği araştırmasında, okul kültürünün en yüksek düzeyde algılanan boyutunun mesleki gelişme, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise öğretmen işbirliği olduğu sonucuna varmışlardır. Demirtaş (2010) ise, okul kültürünün en yüksek düzeyde algılanan boyutunun ortak amaçlar, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise öğretmen işbirliği olduğunu belirtmiştir. Ayık ve Fidan (2014) da aynı şekilde okul kültürünün en yüksek düzeyde algılanan boyutunun ortak amaçlar, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise mesleki gelişme olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçlarının kısmen uyumlu olduğu görülmektedir.

Ortak amaç, öğretmenlerin okulun ortak amaçları için ne düzeyde işbirliği içerisinde olduğunu tanımlayan bir boyuttur. Öğretmen işbirliği ise, okulun öğretim vizyonunu daha da geliştirmek adına yapıcı ilişkilerde bulunma derecesini gösterir (Gruenert, 2000: akt. Tanrıverdi, 2007). Araştırmalarda, en düşük düzeyde algılanan boyutun öğretmen işbirliği olması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç, öğretmenlerin ortak bir amaçta buluşabildiklerini fakat bu amacı gerçekleştirme sürecinde bireysel davrandıklarını aralarında işbirliği olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.2.2.1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul kültürü algılarına ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul kültürü algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

*Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Kadın n=215		Erkek n=207		t	sd	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss			
1.İşbirliğine Dayalı Liderlik	3.29	.76	3.45	.76	-2.148	420	.03*
2.Öğretmen İşbirliği	3.21	.73	3.36	.77	-2.046	420	.04*
3.Mesleki Gelişme	3.49	.67	3.55	.66	-.962	420	.34
4.Ortak Amaçlar	3.54	.73	3.61	.73	-.978	420	.33
5. Meslektaş Desteği	3.45	.77	3.55	.77	-1.359	420	.18
6. Ortak Öğrenme	3.27	.79	3.36	.76	-1.173	420	.24
7. Okul Kültürü (Toplam)	3.36	.67	3.47	.68	-1.766	420	.08

\*p<.05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul kültürü algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır [ $t_{(422)}=-1,766$   $p>.05$ ]. Tablo 4.7 incelendiğinde genel olarak erkek öğretmenlerin, okul kültürü algılarına ilişkin puanları ( $\bar{X} = 3,47$ ) ile kadın öğretmenlerin puanları ( $\bar{X} = 3,36$ ) arasında çok fazla farkın olmadığı görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında, işbirliğine dayalı liderlik [ $t_{(422)}=-2.148$ ,  $p<.05$ ] ve öğretmen işbirliği [ $t_{(422)}=-2.046$ ,  $p<.05$ ] boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin işbirliğine dayalı liderlik ve öğretmen işbirliği alt boyutundaki algıları kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Sonuçlar daha önce yapılmış araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırıldığında elde edilen sonucun Balaban (2014), Kartal (2014), Demirkol ve Savaş (2012), Güçlü ve Sotirofski (2011), Şirin (2011), Pulat (2010), Bakan (2008), Fırat (2007), Vural (2007), Arslan, Kuru ve Satıcı (2005), Brown (2005), tarafından

gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Yani bu araştırmalarda da öğretmenlerin genel okul kültürü algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Özden (2002), ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişimi gerçekleştirme sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırması düzeyinde gösterdikleri çabaları görev, hizmet yılı, öğrenim durumu, cinsiyet ve bransa göre incelediği araştırmasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Ayık (2007) ise, okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar boyutlarında ve genel okul kültürü algılarında kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmiştir.

Her toplum cinsiyeti bir sosyal statü olarak kabul etmiş ve cinsiyete bağlı roller ortaya koymuştur (Güngör, 2010, s.82). Bu roller gereği, kadınların daha bireysel ve erkeklerin daha işbirlikçi olduğu düşünülürse öğretmen işbirliği boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılaşmanın çıkması şaşırtıcı bir sonuç değildir. İşbirliğine dayalı liderlik, okul liderinin okuldaki personelle işbirlikçi ilişkiler kurabilme ve yürütebilme derecesini gösterir (Gruenert, 2000: akt. Tanrıverdi, 2007). Bu anlamda bu boyutta erkekler lehine anlamlı bir farklılaşmanın nedeni, ülkemizde okul yöneticilerinin çoğunun erkek olması ve bu yüzen erkek öğretmenlerle daha çok işbirliği içinde bulunmaları kadın öğretmenlere karşı biraz daha mesafeli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

#### **4.2.2.2. Öğretmenlerin branş değişkenine göre okul kültürü algılarına ilişkin bulgular ve yorum**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul kültürü algıları branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olmasından dolayı Tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

*Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
1. İşbirliğine Dayalı Liderlik	1.Sözel	178	3.36	.78	Gruplararası	.199	3	.066	.113	.952
	2.Sayısal	132	3.39	.74	Grup içi	245.559	418	.587		
	3.Güzel sanatlar	43	3.31	.74						
	4. Diğer	69	3.36	.80						
2. Öğretmen İşbirliği	1.Sözel	178	3.25	.77	Gruplararası	.722	3	.241	.420	.739
	2.Sayısal	132	3.34	.76	Grup içi	239.559	418	.573		
	3.Güzel Sanatlar	43	3.30	.70						
	4. Diğer	69	3.28	.74						
3. Mesleki Gelişme	1.Sözel	178	3.52	.63	Gruplararası	2.069	3	.690	1.563	.198
	2.Sayısal	132	3.58	.70	Grup içi	184.400	418	.441		
	3.Güzel Sanatlar	43	3.58	.62						
	4. Diğer	69	3.37	.72						
4. Ortak Amaçlar	1.Sözel	178	3.59	.70	Gruplararası	.731	3	.244	.458	.712
	2.Sayısal	132	3.59	.78	Grup içi	222.349	418	.532		
	3.Güzel Sanatlar	43	3.64	.65						
	4. Diğer	69	3.49	.76						
5. Meslektaş Desteği	1.Sözel	178	3.48	.73	Gruplararası	.553	3	.184	.309	.819
	2.Sayısal	132	3.55	.79	Grup içi	249.445	418	.597		
	3.Güzel Sanatlar	43	3.45	.75						
	4. Diğer	69	3.47	.85						
6. Ortak Öğrenme	1.Sözel	178	3.29	.73	Gruplararası	.353	3	.118	.193	.901
	2.Sayısal	132	3.33	.81	Grup içi	254.952	418	.610		
	3.Güzel Sanatlar	43	3.38	.75						
	4. Diğer	69	3.29	.85						
7. Okul Kültürü (Toplam)	1.Sözel	178	3.40	.67	Gruplararası	.324	3	.108	.234	.873
	2.Sayısal	132	3.45	.68	Grup içi	193.301	418	.462		
	3.Güzel Sanatlar	43	3.42	.64						
	4. Diğer	69	3.37	.74						

\*p&lt;.05

Tablo 4.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü algılarının branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F_{(3-418)} = .234, P > .05$ ).

Öğretmenlerin branşlarına göre okul kültürü algılarının farklılaşmadığı çeşitli araştırmalarla (Balaban, 2014; Kartal, 2014; Ekmekyapar, 2013; Arpaguş, 2011; Pulat,

2010; Fırat, 2007; Gezer, 2005) da desteklenmektedir. Ayrıca Ayık (2007), ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki başlıklı araştırmasında okul kültürünün alt boyutlarından ortak öğrenme ve mesleki gelişme boyutlarında branş değişkenine göre farklılaşma olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç, araştırma sonuçları ile uyumlu değildir.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında bu bulgu, öğretmenlerin branşları ne olursa olsun okul kültürüne ilişkin algılarının değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.2.2.3. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul kültürü algılarına ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul kültürü algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

*Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
1. İşbirliğine Dayalı Liderlik	1.1-5 yıl	99	3.41	.74	Gruplararası	4.218	4	1.055	1.821	.124
	2.6-10 yıl	120	3.46	.72	Grup içi	241.541	417	.579		
	3.11-15 yıl	87	3.40	.76						
	4. 16-20 yıl	63	3.22	.80						
	5. 21 ve üzeri	53	3.19	.84						
2. Öğretmen İşbirliği	1.1-5 yıl	99	3.30	.72	Gruplararası	2.361	4	.590	1.035	.389
	2.6-10 yıl	120	3.34	.76	Grup içi	237.920	417	.571		
	3.11-15 yıl	87	3.35	.73						
	4. 16-20 yıl	63	3.17	.81						
	5. 21 ve üzeri	53	3.17	.78						
3. Mesleki Gelişme	1.1-5 yıl	99	3.54	.68	Gruplararası	2.466	4	.616	1.397	.234
	2.6-10 yıl	120	3.60	.62	Grup içi	184.002	417	.441		
	3.11-15 yıl	87	3.53	.69						
	4. 16-20 yıl	63	3.43	.65						
	5. 21 ve üzeri	53	3.38	.69						



Tablo 4.9 (Devamı)

4. Ortak Amaçlar	1.1-5 yıl	99	3.64	.76	Gruplararası	2.357	4	.589	1.113	.350
	2.6-10 yıl	120	3.62	.73	Grup içi	220.722	417	.529		
	3.11-15 yıl	87	3.60	.70						
	4. 16-20 yıl	63	3.45	.70						
	5. 21 ve üzeri	53	3.46	.72						
5. Meslektaş Desteği	1.1-5 yıl	99	3.56	.76	Gruplararası	5.452	4	1.363	2.324	.056
	2.6-10 yıl	120	3.59	.76	Grup içi	244.546	417	.586		
	3.11-15 yıl	87	3.54	.71						
	4. 16-20 yıl	63	3.34	.83						
	5. 21 ve üzeri	53	3.29	.80						
6. Ortak Öğrenme	1.1-5 yıl	99	3.48	.75	Gruplararası	5.281	4	1.320	2.202	.068
	2.6-10 yıl	120	3.33	.77	Grup içi	250.024	417	.600		
	3.11-15 yıl	87	3.28	.83						
	4. 16-20 yıl	63	3.18	.81						
	5. 21 ve üzeri	53	3.17	.68						
7. Okul Kültürü (Toplam)	1.1-5 yıl	99	3.47	.66	Gruplararası	3.207	4	.802	1.756	.137
	2.6-10 yıl	120	3.48	.65	Grup içi	190.625	417	.457		
	3.11-15 yıl	87	3.44	.69						
	4. 16-20 yıl	63	3.28	.71						
	5. 21 ve üzeri	53	3.26	.70						

\*p&lt;.05

Tablo 4.9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F_{(4-417)} = 1.756, P > .05$ ).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişmediğini gösteren çalışmalar (Kartal, 2014; Güzel, 2010; Pulat, 2010; Ayık, 2007; Brown, 2005; Şahin, 2004) bulunmaktadır.

#### 4.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin genel örgütsel vatandaşlık davranışları algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları algılarının; onların

cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin ortalamaları, standart sapma ve bağıl değişim katsayı değerleri Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10.

*Örgütsel Vatandaşlık Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayı Değerleri*

<b>Centilmenlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
v9. Okulda zamanımın çoğunu okuldaki iş ve uygulamalardan şikayet ederek geçiririm.	422	2.07	1.06	51.21
v10. Okulumdaki küçük sorunları büyütebilirim.	422	1.99	1.12	56.28
v11. Etrafımdakilere sürekli öğretmenliği bırakmak istediğimi söylerim.	422	1.95	1.17	60
v12. Okulun olumlu yönlerinden çok olumsuz yönlerine odaklanırım.	422	2.16	1.21	56.02
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.96</b>	<b>.96</b>	<b>24.24</b>
<b>Vicdanlılık</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
v13. İşime zamanında gelirim.	422	4.16	1.09	26.20
v14. Teneffüs aralarını asla uzatmam.	422	4.09	.98	23.96
v15. Teneffüs zamanı dışında işime ara vermem.	422	4.15	.96	23.13
v16. Kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklerine ve işlem basamaklarına uyarım.	422	4.19	.91	21.72
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>4.15</b>	<b>.84</b>	<b>20.24</b>
<b>Sivil Erdem</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
v17. Okuldaki değişiklikleri izler, öğretmen arkadaşlarımdan bu değişiklikleri kabul etmeleri için aktif rol alırım.	422	3.67	.95	25.89
v18. Okulumuzun imajını güçlendiren tüm etkinliklere gönüllü olarak katılırım.	422	3.83	.96	25.07
v19. Okulu ilgilendiren tüm toplantılara katılarak tartışmalara aktif olarak katılırım.	422	3.64	.94	25.82
v20. Okuldaki değişikliklere ayak uydurmaya çalışırım.	422	4.04	.86	21.29
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.79</b>	<b>.76</b>	<b>20.05</b>
<b>Yardımlaşma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>BDK</b>
v1. İş yükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim.	422	3.84	.92	23.96
v2. Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim.	422	3.84	.91	23.70
v3. Öğretmen arkadaşlarımdan sorunu olduğunda onlara yardım etmek için gönüllü olarak zaman ayırırım.	422	4.04	.84	20.79
v4. Okula yeni atanan öğretmenler yardım istemeseler bile onlara yardımcı olurum.	422	3.93	.90	22.90
v5. Okulumla ilgili bir karar almadan önce bu kararın sonucundan etkilenecek arkadaşlarımdan fikirlerini alırım.	422	4.02	.83	20.65
v6. Öğretmen arkadaşlarımdan haklarını korumaya özen gösteririm.	422	4.19	.87	20.76
v7. Öğretmen arkadaşlarımla aramda çıkabilecek olası sorunlar için önceden önlemler alırım.	422	3.95	.89	22.53
v8. İşimle ilgili önemli bir adım atmadan önce yöneticilerimi mutlaka bilgilendiririm.	422	3.99	.93	23.31
<b>Toplam</b>	<b>422</b>	<b>3.98</b>	<b>.66</b>	<b>16.58</b>
<b>Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)</b>	<b>422</b>	<b>3.97</b>	<b>.59</b>	<b>14.86</b>

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışları algılarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; örgütsel vatandaşlık boyutları açısından en yüksek puan ortalaması, vicdanlılık boyutunda ( $\bar{X}$ :4.15) olurken, en düşük puan ortalamasının sivil erdem boyutunda ( $\bar{X}$ :3,79) olduğu görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık algılarına yönelik diğer dağılımlara bakıldığında ise, vicdanlılık boyutunu sırasıyla yardımlaşma ( $\bar{X}$ :3,98) ve centilmenlik ( $\bar{X}$ :3,96) boyutunun izlediği görülmektedir. Centilmenlik boyutuna ilişkin “Okulun olumlu yönlerinden çok olumsuz yönlerine odaklanırım.” ( $\bar{X}$  =2.16) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Etrafımdakilere sürekli öğretmenliği bırakmak istediğimi söylerim.” ( $\bar{X}$ =1.95) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Vicdanlılık boyutuna ilişkin “Kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklerine ve işlem basamaklarına uyarım.” ( $\bar{X}$  =4.19) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Teneffüs aralarını asla uzatmam.” ( $\bar{X}$  =4.09) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Sivil erdem boyutuna ilişkin “Okuldaki değişikliklere ayak uydurmaya çalışırım.” ( $\bar{X}$  =4.04) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Okulu ilgilendiren tüm toplantılara katılarak tartışmalara aktif olarak katılırım.” ( $\bar{X}$  =3.64) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Yardımlaşma boyutuna ilişkin “Öğretmen arkadaşlarımla haklarını korumaya özen gösteririm.” ( $\bar{X}$  =4.19) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim.” ve “İş yükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim.” ( $\bar{X}$  =3.84) en düşük düzeyde algılanan maddeler olmuştur.

Daha önce yapılmış çalışmalarda elde edilen sonuçlarla mevcut çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında Yancı ve Sağlam (2014), Kalkan (2013), Belogolovsky ve Somech (2012), Özer (2012), Zeinabadi ve Salehi (2011), Yancı (2011), Khalid, Jusoff, Othman, Ismail and Rahman (2010), Yılmaz (2010), Altunbaş (2009), Oplatka (2009), Polat (2009), Yılmaz ve Taşdan (2009), Aktaş (2008), Yılmaz ve Bökeoğlu (2008), Taşcı (2007), Somech ve Ron (2007), Yücel (2006), DiPaola ve Hoy’un (2005), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaştıkları ve bu sonucun mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Çetin (2011), okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini inceldiği tezinde, en yüksek puan ortalamasının vicdanlılık alt boyutunda ve en düşük puan ortalamasının özgecilik alt boyutunda olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, bu çalışmanın bulgularıyla uyumludur.

Yancı ve Sağlam (2014), ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yüksek örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip olduklarını belirtmişler ve alt boyutlardan en yüksek ortalamanın vicdanlılık boyutuna ait olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuç, mevcut çalışmanın bulguları ile uyumludur.

Örgütsel vatandaşlık davranışları sadece görevin iyi belirlenmiş olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Kişiler, kendileri karar vererek bu davranışları sergiler ya da örgütteki genel hava onları bu tür davranışları göstermeye teşvik eder (Vigoda-Gadot, 2007). Bu anlamda araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarında örgütsel vatandaşlık davranışlarını yüksek düzeyde göstermeleri, onların okuldaki görev tanımlarının iyi belirlenmiş olmasından ve okulda samimi ilişkileri içeren olumlu bir havanın var olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca bu sonuç, öğretmenlerin buldukları okul örgütüne bağlılıklarının yüksek olduğu ve örgütün yararına olan gönüllü davranışları gösterme konusunda istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

DiPaola ve Hoy'a (2005) göre vicdanlılık boyutu zamanın etkili kullanımı ve beklenenden daha iyi performans göstermekle ilgilidir. İleri görev bilincinde, çalışanın sözleşme gereği bazı yükümlülükleri olsa da gönüllü bir biçimde, beklenenin ötesinde bir performansla işi yerine getirilmesi durumu söz konusudur (Podsakoff ve MacKenzie, 1994). Ölçme aracında vicdanlılık alt boyutunu temsil eden maddeler; "işe zamanında gelmek, teneffüs aralarını uzatmamak, teneffüs dışında işe ara vermemek ve kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklere uymak" davranışları içermektedir. Sivil Erdem ise, bir bütün olarak ve en üst düzeyde örgüte bağlılığı ve makro seviyede ilgiyi, örgütsel yaşama aktif ve gönüllü olarak katılımı ifade eder (Terzi, 2011, s.6). Bu boyut okulda bulunan kurallara, tören ve merasimlere gönüllü

olarak katılarak, örgüte olan ilgi ve katkıyı geliştirmekle ilgilidir (DiPaola ve Hoy, 2005).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin devamlılık, dakiklik, düzenlilik, örgütün açık ve yazılı olmayan politika ve kurallarına uyum sağlamak gibi konuları içeren vicdanlılık boyutuna önem verdiklerini fakat toplantılara katılma, örgüt politikasının belirlenmesinde sorumluluk alma, örgütsel stratejilere ilişkin fikir beyan etme, örgütü etkileyecek değişimleri takip etme gibi konuları içeren erdemlilik davranışlarını bulunmada yeterinde istekli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.2.3.1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel vatandaşlık davranışları algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

*Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Boyutlar	Kadın n=215		Erkek n=207		t	sd	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
1.Yardımlaşma	3.94	.68	4.01	.65	-1.107	420	.27
2.Centilmenlik	3.94	.93	3.97	.98	-.275	420	.78
3.Vicdanlılık	4.10	.87	4.19	.80	-1.031	420	.30
4.Sivil Erdem	3.68	.77	3.92	.72	-3.304	420	.01*
5. Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	3.92	.60	4.02	.58	-1.715	420	.09

\*p<.05

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile örgütsel vatandaşlık algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır [ $t_{(422)}=-1,715$  p>.05]. Tablo 4.11 incelendiğinde genel olarak erkek öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık algılarına ilişkin puanları ( $\bar{X} = 4,02$ ) ile kadın öğretmenlerin puanları ( $\bar{X} = 3,92$ ) arasında çok fazla farkın olmadığı görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında sivil erdem [ $t_{(422)}=-3.304$ , p<.05] boyutunda cinsiyete göre

anlamli fark olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin sivil erdem alt boyutundaki algıları kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenbilir.

Kalkan (2013), Yılmaz (2012),  zer (2012),  etin, (2011), Korkmaz (2011), Yancı,(2011), Yılmaz ve Taşdan (2009), Polat ve Celep (2008), Polat (2007), Kalaycı (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da örgütsel vatandaşlık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiş ve araştırma bulguları ile uyumluluk göstermektedir.

 etin'in (2011) gerçekleştirdiği araştırmasında ise yalnızca sivil erdem alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamli bir fark bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuç araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Sivil erdem örgütte yer alan bütün aktivitelere katılma, çevreden gelen tehdit ve fırsatları sürekli olarak takip etme davranışlarını içerir (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Bunun yanında, sivil erdem yönetime uygun biçimde destek olma sorumluluğunu ifade etmektedir. Bu söz konusu uygun biçimler, toplantılara katılma, örgütün izlemesi gereken stratejilerle ilgili fikir beyan etme, örgütün çıkarlarını üstün tutmaya  zen gösterme gibi etkinlikleri içermektedir (Organ, 1997, s.48; Köse, Kartal ve Kayalı, 2003, s.9; Bolat ve Bolat, 2008, s.78-79).  l me aracında erdem rolünü temsil eden maddeler; “okuldaki değişiklikleri izlemek ve bu değişikliklerin  ğretmen arkadaşları tarafından benimsenmesinde rol alma, okulun imajını yükselten tüm etkinliklere gönüllü katılma” gibi davranışları içermektedir.

Sivil erdem boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi kadın öğretmenlerin mesleki rollerinin yanı sıra annelik ve ev işleri gibi farklı sorumluluklarının bulunması ile ilgili olabilir. Çünkü geleneksel Türk aile yapısında kadınların ev işleri ile ilgili görevleri erkeklere göre daha yoğundur. Bu da kadınların işleri ile ilgili sorumluluklarını geri plana atmasına sebep olabilir. Örneğin; okulu ilgilendiren tüm toplantılara katılma, okulun imajını yükselten tüm etkinliklere katılma gibi davranışları evdeki sorumluluklarından dolayı erkeklere göre daha az sergilemeleri muhtemeldir.

#### 4.2.3.2. Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel vatandaşlık algıları branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olmasından dolayı Tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

*Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
1. Yardımlaşma	1.Sözel	178	4.00	.63	Gruplararası	.807	3	.269	.612	.608	
	2.Sayısal	132	3.95	.67	Grup içi	183.756	418	.440			
	3.Güzel sanatlar	43	3.88	.72							
	4. Diğer	69	4.02	.71							
2. Centilmenlik	1.Sözel	178	3.97	.95	Gruplararası	.282	3	.094	.102	.959	
	2.Sayısal	132	3.95	.97	Grup içi	383.698	418	.918			
	3.Güzel Sanatlar	43	4.01	.87							
	4. Diğer	69	3.90	.99							
3. Vicdanlılık	1.Sözel	178	4.26	.69	Gruplararası	7.518	3	2.506	3.660	.013	(1-3)
	2.Sayısal	132	4.18	.88	Grup içi	286.226	418	.685			(1-4)
	3.Güzel Sanatlar	43	3.97	.98							(2-4)
	4. Diğer	69	3.92	.95							
4. Sivil Erdem	1.Sözel	178	3.82	.66	Gruplararası	1.953	3	.651	1.134	.335	
	2.Sayısal	132	3.82	.82	Grup içi	239.986	418	.574			
	3.Güzel Sanatlar	43	3.59	.88							
	4. Diğer	69	3.80	.78							
5. Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	1.Sözel	178	4.01	.53	Gruplararası	.876	3	.292	.831	.477	
	2.Sayısal	132	3.97	.60	Grup içi	146.742	418	.351			
	3.Güzel Sanatlar	43	3.86	.66							
	4.Diğer	69	3.93	.68							

\*p<.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda örgütsel

vatandaşlık toplam puanında aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F_{(3-418)} = .831$ ,  $P > .05$ ). Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutlarından vicdanlılık ( $F_{(3-418)} = 3,660$ ,  $P < .05$ ) puanının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını görülmektedir.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan LSD testi sonuçlarına göre, branşı güzel sanatlar ( $\bar{X} = 3.96$ ) ve diğer branşlar ( $\bar{X} = 3,91$ ) olan öğretmenlerin branşı sözel ( $\bar{X} = 4,26$ ) olan öğretmenlerden düşük olduğu görülmektedir. Branşı sayısal ( $\bar{X} = 4,17$ ) olan öğretmenlerin diğer branşlar ( $\bar{X} = 3,91$ ) olan öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir. Yani vicdanlılık boyutunda, sözel branş öğretmenlerinin puanlarının güzel sanatlar ve diğer branşlardaki öğretmenlerinin puanlarından, sayısal branşlardaki öğretmenlerin puanlarının diğer branşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuç, Yılmaz ve Taşdan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Yarım (2009) araştırmasında, genel liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının branş değişkeninin yalnızca centilmenlik boyutunda anlamlı fark taşıdığı sonucuna ulaşmış ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının toplam puanında bir fark oluşturmadığını belirtmiştir.

Vicdanlılık boyutu örgüt üyelerinin rol davranışlarını kendilerinden beklenenden çok daha fazlasını yapmalarını, işe devamlılık göstermelerini, düzenli çalışmalarını, dinlenme zamanlarını yerinde kullanmalarını ve kurallara uyma davranışlarını içerir (Organ, 1998). Bulduğu örgütte diğer çalışanlardan daha aktif olma, daha fazla çalışma, işe hazırlıklı gelme ve kimsenin üstlenmek istemediği işler için gönüllü olma davranışları da bu boyutta yer alır (Podsakoff vd., 2000).

Sözel ve sayısal branşlardaki öğretmenlerin vicdanlılık boyutundaki davranışları diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek sergilemelerinin nedeni, sözel ve sayısal derslerin müfredatlarının daha geniş olmasından dolayı bu branşlardaki öğretmenlerin konuları tam ve doğru bir şekilde öğrencilere aktarabilmeleri için daha fazla gönüllü davranışta bulunmaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir.



#### 4.2.3.3. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için verilerin normal dağılım göstermemesi ve varyansların homojen olmamasından dolayı Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13.

*Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	Sd	p
1. Yardımlaşma	1.1-5 yıl	99	218.79	4.172	4	.383
	2.6-10 yıl	120	216.92			
	3.11-15 yıl	87	205.89			
	4. 16-20 yıl	63	221.62			
	5. 21 ve üzeri	53	182.79			
2. Centilmenlik	1.1-5 yıl	99	211.96	4.481	4	.345
	2.6-10 yıl	120	201.88			
	3.11-15 yıl	87	220.66			
	4. 16-20 yıl	63	232.44			
	5. 21 ve üzeri	53	192.50			
3. Vicdanlılık	1.1-5 yıl	99	206.57	5.234	4	.264
	2.6-10 yıl	120	204.83			
	3.11-15 yıl	87	204.83			
	4. 16-20 yıl	63	243.41			
	5. 21 ve üzeri	53	208.81			
4. Sivil Erdem	1.1-5 yıl	99	203.99	4.684	4	.321
	2.6-10 yıl	120	220.99			
	3.11-15 yıl	87	196.50			
	4. 16-20 yıl	63	232.92			
	5. 21 ve üzeri	53	203.20			
5. Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	1.1-5 yıl	99	211.78	4.013	4	.404
	2.6-10 yıl	120	211.50			
	3.11-15 yıl	87	207.41			
	4. 16-20 yıl	63	234.70			
	5. 21 ve üzeri	53	190.10			

\*p<.05

Tablo 4.13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel vatandaşlık anketinden alınan puanların [ $X^2_{(4)} = 4.013$ ,  $p > .05$ ] kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuç daha önce yapılmış bazı araştırmaların sonuçları ile uyum içerisindedir. Örneğin, Baykal (2013), Korkmaz (2011), Yılmaz ve Taşdan (2009), Polat

ve Celep (2008), Polat (2007) ve Dönder'e (2006) göre kıdem değişkeni örgütsel vatandaşlık davranışlarının farklılaşmasında etkili değildir.

Mesleki kıdemi yüksek olan, tecrübeli öğretmenlerin göreve yeni başlayan genç öğretmenlere yardım edebilmek, onlarla tecrübelerini paylaşabilmek, okulun kültürünü onlara aktarabilmek için daha fazla vatandaşlık davranışları gösterecekleri düşünülmektedir. Bu açıdan bu sonuç beklenmeyen şaşırtıcı bir sonuç olarak görülebilir.

### 4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Kültürü, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmada sonraki aşamada çalışma grubundaki öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, çift yönlü korelasyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14.  
*Duygusal Zekâ, Okul Kültürü İle Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki Korelasyonlar*

Alt boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Duygusal Zekâ	-												
2.İşbirliğine dayalı liderlik	.61**	-											
3.Öğretmen işbirliği	.44**	.82**	-										
4.Mesleki gelişme	.48**	.81**	.79**	-									
5.Ortak amaçlar	.49**	.82**	.77**	.80**	-								
6.Meslektaş desteği	.51**	.84**	.79**	.78**	.77**	-							
7.Ortak öğrenme	.39**	.75**	.74**	.69**	.72**	.68**	-						
8.Yardımlaşma	.38**	.51**	.44**	.52**	.50**	.48**	.40**	-					
9.Centilmenlik	.17**	.13**	.09*	.19**	.17**	.13**	.12**	.32**	-				
10.Vicdanlılık	.29**	.25**	.21**	.32**	.30**	.24**	.19**	.55**	.30**	-			
11.Sivil Erdem	.41**	.50**	.45**	.50**	.51**	.41**	.43**	.66**	.21**	.54**	-		
12.Okul Kültürü (Toplam)	.56**	.96**	.91**	.89**	.90**	.89**	.83**	.53**	.15**	.27**	.52**	-	
13.Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	.41**	.47**	.40**	.51**	.49**	.43**	.38**	.88**	.61**	.76**	.77**	.49**	-

\*\* $p < .05$

\* $p > .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü, örgütsel vatandaşlık ile okul müdürlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık ölçeğinin yardımlaşma ( $r = .38, p < .01$ ) ve sivil erdem ( $r = .41, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, centilmenlik ( $r = .17, p < .01$ ), ve vicdanlılık ( $r = .29, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik boyutu ile örgütsel vatandaşlık ölçeğinin yardımlaşma ( $r = .51, p < .01$ ) ve sivil erdem ( $r = .50, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, centilmenlik ( $r = .13, p < .01$ ), vicdanlılık ( $r = .25, p < .01$ ), boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında, okul kültürünün öğretmen işbirliği boyutu ile örgütsel vatandaşlık ölçeğinin yardımlaşma ( $r = .44, p < .01$ ), sivil erdem ( $r = .45, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde, vicdanlılık ( $r = .21, p < .01$ ) boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde; mesleki gelişme boyutu ile yardımlaşma ( $r = .52, p < .01$ ), vicdanlılık ( $r = .32, p < .01$ ) ve sivil erdem ( $r = .50, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde, centilmenlik ( $r = .19, p < .01$ ) boyutu arasında pozitif yönde düşük; ortak amaçlar boyutu ile yardımlaşma ( $r = .50, p < .01$ ), vicdanlılık ( $r = .30, p < .01$ ) ve sivil erdem ( $r = .51, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde, centilmenlik ( $r = .17, p < .01$ ) boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde; meslektaş desteği boyutu ile yardımlaşma ( $r = .48, p < .01$ ) ve sivil erdem ( $r = .41, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde, centilmenlik ( $r = .13, p < .01$ ) ve vicdanlılık ( $r = .24, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; ortak öğrenme boyutu ile yardımlaşma ( $r = .40, p < .01$ ) ve sivil erdem ( $r = .43, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, centilmenlik ( $r = .12, p < .01$ ) ve vicdanlılık ( $r = .19, p < .01$ ) boyutları arasında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürü ölçeğinin işbirliğine dayalı liderlik ( $r = .61, p < .01$ ), öğretmen işbirliği ( $r = .44, p < .01$ ), mesleki gelişme ( $r = .48, p < .01$ ), ortak amaçlar ( $r = .49, p < .01$ ), meslektaş desteği ( $r = .51, p < .01$ ) ve ortak öğrenme ( $r = .39, p < .01$ ) boyutları arasında

pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlığa ilişkin toplam puanları arasında ( $r = .41, p < .01$ ) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin okul kültürü ile örgütsel vatandaşlığa ilişkin toplam puanları arasında ( $r = .49, p < .01$ ) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin toplam puanları arasında ( $r = .56, p < .01$ ) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışları ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirten araştırmalar (Yancı ve Sağlam, 2014; Çüçen, 2014; ,Yancı, 2011; Jain, 2009; Karakuş, 2008; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Modassir ve Singh, 2008; Solan, 2008; Carmeli ve Josman, 2006; Charbonneau ve Nicol, 2002) bulunmaktadır. Yancı ve Sağlam (2014), ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırma bulgusu ile uyumludur. Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyi arttığında öğretmenlerin, yardımlaşma, centilmenlik, sivil erdem, vicdanlılık ve toplamda örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artması, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri artarken, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının artmakta olduğu ya da okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri azalırken, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının da azalmakta olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Örgüt kültürü ile Örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar (Kalkan, 2013; Sezgin, 2010; Arlı, 2011; Çelik, 2007; Gök, 2007; Kendiriligil, 2006; Chien, 2004; Burton, 2003; Stamper ve Dyne, 2001; Paine ve Organ, 2000) bulunmaktadır. Koşar ve Yalçınkaya (2013), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven adlı araştırmalarında, örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgüt kültürü arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da dikkate alındığında, öğretmenler örgüt kültürünü ne kadar çok benimserse sergileyecekleri vatandaşlık davranışları da o kadar artacaktır yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin, okullarında güçlü bir örgüt kültürünün varlığına inanmaları ve bu kültürün oluşmasında,

paylaşılmasında kendilerinin de aktif rol aldıklarını düşünmeleri, onların işleri ile ilgili gönüllü davranışlarda bulunmalarını yani örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerini sağladığı düşünülmektedir.

#### 4.4. Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Okul Kültürünün Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Bu kısımda, okul kültürü alt boyutlarının ve duygusal zekâ değişkeninin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisine bakılmıştır. Araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordanması amacıyla okul kültürü boyutları ve duygusal zekâ değişkeni ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında hiyerarjik regresyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 4.15, Tablo 4.16, Tablo 4.17, Tablo 4.18 ve Tablo 4.19’da verilmiştir.

##### 4.4.1. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin ve Okul Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Yardımlaşma Boyutu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Örgütsel vatandaşlık davranışı yardımlaşma boyutunun yordanmasına ilişkin hiyerarjik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15.

*Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yardımlaşma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>MODEL 1</b>					
Sabit	2.142	.148		14.465	.01
Mesleki Gelişme	.521	.041	.524	12.597	
<b>MODEL 2</b>					
Sabit	1.908	.161		11.882	.01
Mesleki Gelişme	.442	.047	.444	9.491	
Duygusal Zekâ	.142	.040	.165	3.515	
<b>MODEL 3</b>					
Sabit	1.864	.161		11.613	
Mesleki Gelişme	.312	.069	.313	4.509	.01
Duygusal Zekâ	.121	.041	.141	2.962	
Ortak Amaçlar	.161	.064	.177	2.540	

**Model 1:** R=.524, R<sup>2</sup>=.274, F=158.680 **Model 2:** R=.543, R<sup>2</sup>=.295, F=87.665 **Model 3:** R=.553, R<sup>2</sup>=.306, F=61.355

Tablo 4.15 incelendiğinde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyinin ve okul kültürünün örgütsel vatandaşlık ölçeğinin yardımlaşma boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizinin ilk modelinde yordayıcı değişken olarak yalnızca okul kültürü değişkeninin mesleki gelişme boyutu girmiştir. Model gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 27'sini açıklamıştır ( $\beta=.52$ ,  $p<.01$ ). İkinci modelde duygusal zekâ değişkeni modele eklenmiş, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yardımlaşma boyutunun açıklanmasında %3'lük artışa sebep olmuştur ( $\beta=.14$ ,  $p<.01$ ). Üçüncü modelde, okul kültürünün ortak amaçlar boyutu da modele eklenmiş ve örgütsel vatandaşlık davranışının yardımlaşma boyutunun açıklanmasında %1'lik bir artışa sebep olmuştur ( $\beta=.16$ ,  $p<.01$ ). Sonuç olarak, okul kültürünün mesleki gelişme ve ortak amaçlar alt boyutları ile duygusal zekâ değişkeni birlikte örgütsel vatandaşlığın yardımlaşma boyutunun %31'ini açıklamaktadır.

Kalkan (2013), yardımlaşma boyutu ile örgüt kültürünü arasında orta bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Koşar ve Yalçınkaya'ın (2013) yaptığı çalışmada ise, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yardımlaşma boyutu ile okul kültürünün mesleki gelişme boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yancı ve Sağlam (2014), duygusal zekâ ile yardımlaşma alt boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı orta bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Yardımlaşma, bir örgütteki çalışanların etkileşim içerisinde olduğu iş arkadaşlarına yardım etme davranışlarıdır (Konovsky ve Organ, 1997). Mesleki gelişme ise, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ve okul bazında gelişime ne derece önem verdiğini gösterir. Ortak amaçlar ise, öğretmenlerin okulun ortak amaçları için ne derecede işbirliği içerisinde olduğunu tanımlayan bir boyuttur (Gruenert, 2000: akt. Tanrıverdi, 2007). Bu anlamda öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerinde birbirlerine yardımcı olmaları ve aynı amaç için çabalamaları okulun etkililiği açısından son derece önemlidir. Örnek olarak, alanında yeni gelişmeler olduğunu bilen fakat yeterince araştırmaya zamanı olmayan bir öğretmene zümresinde bulunan bir öğretmenin hizmet içi eğitime katılması ve bilgilerini o öğretmenle paylaşması verilebilir. Bu bakımdan, okul kültürünün mesleki gelişme ve ortak amaçlar boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının yardımlaşma boyutu arasında olumlu bir ilişkisinin olması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Aynı şekilde duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutlarından yardımlaşma üzerinde etkisi olması

şaşırtıcı bir sonuç değildir. Çünkü duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan yönetici ve çalışanların örgüt içerisinde diğer çalışma arkadaşlarına daha çok yardım etmesi muhtemeldir.

#### 4.4.2. Okul Kültürü ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Centilmenlik Boyutu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Örgütsel vatandaşlık davranışı centilmenlik boyutunun yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

*Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Centilmenlik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	$t$	$p$
<b>MODEL 1</b>					
Sabit	3.014	.246		12.235	.01
Mesleki Gelişme	.268	.069	.186	3.888	
<b>MODEL 2</b>					
Sabit	3.039	.246		12.371	.01
Mesleki Gelişme	.453	.112	.315	4.029	
Öğretmen İşbirliği	-.206	.099	-.163	-2.079	
<b>MODEL 3</b>					
Sabit	2.798	.268		10.421	.01
Mesleki Gelişme	.389	.116	.271	3.372	
Öğretmen İşbirliği	-.227	.099	-.180	-2.294	
Duygusal Zekâ	.148	.068	.119	2.183	

**Model 1:**  $R=.186$ ,  $R^2=.035$ ,  $F=15.120$  **Model 2:**  $R=.211$ ,  $R^2=.045$ ,  $F=9.781$  **Model 3:**  $R=.235$ ,  $R^2=.055$ ,  $F=8.168$

Tablo 4.16 incelendiğinde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyinin ve okul kültürünün örgütsel vatandaşlık ölçeğinin centilmenlik boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizinin ilk modelinde yordayıcı değişken olarak yalnızca okul kültürü değişkeninin mesleki gelişme boyutu girmiştir. Model gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 4’ünü açıklamıştır ( $\beta=.27$ ,  $p<.01$ ). İkinci modelde okul kültürünün

öğretmen işbirliği alt boyutu modele eklenmiş, örgütsel vatandaşlık davranışlarının centilmenlik boyutunun açıklanmasında %1’lik artışa sebep olmuştur ( $\beta=-.21$ ,  $p<.01$ ). Üçüncü modelde, duygusal zekâ değişkeni de modele eklenmiş ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının centilmenlik boyutunun açıklanmasında %1’lik bir artışa sebep olmuştur ( $\beta=.15$ ,  $p<.01$ ). Sonuç olarak, okul kültürünün mesleki gelişme ve öğretmen işbirliği alt boyutları ile duygusal zekâ değişkeni birlikte örgütsel vatandaşlığın centilmenlik boyutunun %6’sını açıklamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, Koşar ve Yalçınkaya’ın (2013) yaptığı çalışmada ise, örgütsel vatandaşlık davranışlarının centilmenlik boyutu ile okul kültürünün mesleki gelişme ile öğretmen işbirliği boyutları arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Kalkan (2013), centilmenlik boyutu ile örgüt kültürünü arasında orta bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yancı ve Sağlam (2014), duygusal zekâ ile centilmenlik alt boyutu arasında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Centilmenlik, taraflar arasındaki ilişkiye zarar verebilecek uyumsuzluk ve sorunları tolere etme, söylenmelerden kaçınma, zamanı etkili biçimde kullanma ve örgüt için yapıcı faaliyetlerde bulunma ile ilgilidir (DiPaola ve Hoy, 2005). Bu bakımdan, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması öğretmenlerin zamanı etkili kullanmasında, sorunları geri plana itmesinde, örgütü kötüleyecek konuşmalardan kaçınma gibi davranışları içeren centilmenlik davranışları göstermeleri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Aynı şekilde, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerinin geliştirdiklerinde işle ilgili konulara daha hakim olacakları için zorluklarla karşılaştıklarında şikayet etmeme gibi centilmenlik davranışları gösterecekleri düşünülmektedir.

#### **4.4.3. Okul Kültürü ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Vicdanlılık Boyutu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Örgütsel vatandaşlık davranışı vicdanlılık boyutunun yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.



Tablo 4.17.

*Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Vicdanlılık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	$t$	$p$
<b>MODEL 1</b>					
Sabit	2.746	.208		13.202	.01
Mesleki Gelişme	.399	.058	.318	6.863	
<b>MODEL 2</b>					
Sabit	2.432	.226		10.769	.01
Mesleki Gelişme	.293	.065	.233	4.471	
Duygusal Zekâ (Toplam)	.190	.057	.175	3.351	
<b>Model 1:</b> R=.318, R <sup>2</sup> =.101, F=47.096 <b>Model 2:</b> R=.353, R <sup>2</sup> =.124, F=29.735					

Tablo 4.17 incelendiğinde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyinin ve okul kültürünün örgütsel vatandaşlık ölçeğinin vicdanlılık boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizinin ilk modelinde yordayıcı değişken olarak yalnızca okul kültürü değişkeninin mesleki gelişme boyutu girmiştir. Model gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 10'unu açıklamıştır ( $\beta=.40$ ,  $p<.01$ ). İkinci modelde duygusal zekâ değişkeni modele eklenmiş, örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık boyutunun açıklanmasında %2'lik artışa sebep olmuştur ( $\beta=.19$ ,  $p<.01$ ). Sonuç olarak, okul kültürünün mesleki gelişme boyutu ile duygusal zekâ değişkeni birlikte örgütsel vatandaşlığın vicdanlılık boyutunun %12'sini açıklamaktadır.

Alanyazında, Kalkan (2013), vicdanlılık boyutu ile örgüt kültürünü arasında orta bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Koşar ve Yalçınkaya'nın (2013) yaptığı çalışmada ise, örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık boyutu ile okul kültürünün mesleki gelişme ile ortak amaçlar boyutları arasında pozitif yönde düşük bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir.

Vicdanlılık alt boyutunda, çalışanların ileri görev bilincinde, çalışanın sözleşme gereği bazı yükümlülükleri olsa da gönüllü bir biçimde, beklenenin ötesinde bir performansla işi yerine getirilmesi durumu söz konusudur (Podsakoff ve MacKenzie, 1994). Mesleki gelişme, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ve okul bazında gelişime ne derece önem verdiğini gösterir (Gruenert, 2000: akt. Tanrıverdi, 2007). Bu anlamda, mesleki gelişme boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık boyutu arasında olumlu bir ilişkinin olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Bir okul sisteminde öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri onların gönüllü bir şekilde

kendilerinden beklenenden fazla performans gösterme gibi vicdanlılık davranışlarının artacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri öğretmenlerin gönüllü işleri herkesten daha çok üstlenmesi, işe tam ve etkili bir şekilde hazırlıklı gelmesi gibi davranışlar sergilemesi üzerinde etkilidir.

#### 4.4.4. Okul Kültürü ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Sivil Erdem Boyutu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Örgütsel vatandaşlık davranışı sivil erdem boyutunun yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.

*Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Sivil Erdem Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>MODEL 1</b>					
Sabit	1.906	.160		11.914	.01
Ortak Amaçlar	.528	.044	.507	12.043	
<b>MODEL 2</b>					
Sabit	1.547	.177		8.755	.01
Ortak Amaçlar	.422	.049	.405	8.564	
Duygusal Zekâ	.205	.047	.207	4.384	
<b>MODEL 3</b>					
Sabit	1.371	.184		7.457	
Ortak Amaçlar	.253	.073	.243	3.479	.01
Duygusal Zekâ	.180	.047	.182	3.841	
Mesleki Gelişme	.247	.079	.216	3.116	

**Model 1:** R=.507, R<sup>2</sup>=.257, F=145.042 **Model 2:** R=.538, R<sup>2</sup>=.289, F=85.277 **Model 3:** R=.553, R<sup>2</sup>=.305, F=61.269

Tablo 4.18 incelendiğinde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyinin ve okul kültürünün örgütsel vatandaşlık ölçeğinin sivil erdem boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizinin ilk modelinde yordayıcı değişken olarak yalnızca okul kültürü değişkeninin ortak amaçlar boyutu girmiştir. Model gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 26’sını açıklamıştır ( $\beta=.53$ ,  $p<.01$ ). İkinci modelde duygusal zekâ değişkeni modele eklenmiş, örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem boyutunun açıklanmasında %3’lük artışa sebep olmuştur ( $\beta=.21$ ,  $p<.01$ ). Üçüncü modelde, okul

kültürünün mesleki gelişme alt boyutu da modele eklenmiş ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem boyutunun açıklanmasında %2'lik bir artışa sebep olmuştur ( $\beta=.25$ ,  $p<.01$ ). Sonuç olarak, okul kültürünün mesleki gelişme ve ortak amaçlar alt boyutları ile duygusal zekâ değişkeni birlikte örgütsel vatandaşlığın sivil erdem boyutunun %31'ini açıklamaktadır.

Koşar ve Yalçınkaya'nın (2013) yaptığı çalışmada ise, örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem boyutunun okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, mesleki gelişme ile ortak amaçlar boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Kalkan (2013) ise, sivil erdem boyutu ile örgüt kültürünü arasında orta bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yancı ve Sağlam (2014), duygusal zekâ ile sivil erdem alt boyutu arasında pozitif yönde düşük bir ilişkinin var olduğunu söylemişlerdir.

Sivil erdem boyutu, okulda bulunan kurallara, tören ve merasimlere gönüllü olarak katılarak, örgüte olan ilgi ve katkıyı geliştirmekle ilgilidir (DiPaola ve Hoy, 2005). Mesleki gelişme sağlayabilmek için tören ve merasimlere katılması, örgüt üyeleri ile birlik sağlayabilmek için ortak amaçların belirlenmesi sivil erdem boyutunu olumlu etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir. Sivil erdem örgütte yer alan bütün aktivitelere katılma, çevreden gelen tehdit ve fırsatları sürekli olarak takip etme davranışlarını içerir (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Bu davranışlar göz önüne alındığında okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması öğretmenlerin etkinliklere katılma, olumsuzlukları fırsata çevirme gibi davranışları göstermeleri üzerinde etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

#### **4.4.5. Okul Kültürü ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Son olarak araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının anlamlı yordayıcıları olup olmadığını incelemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4.19.

*Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	$t$	$p$
<b>MODEL 1</b>					
Sabit	2.367	.134		17.722	.01
Mesleki Gelişme	.455	.037	.512	12.212	
<b>MODEL 2</b>					
Sabit	2.097	.143		14.615	.01
Mesleki Gelişme	.364	.042	.409	8.757	
Duygusal Zekâ (Toplam)	.164	.036	.212	4.543	
<b>MODEL 3</b>					
Sabit	2.058	.143		14.348	
Mesleki Gelişme	.249	.062	.280	4.038	.01
Duygusal Zekâ (Toplam)	.146	.037	.189	3.982	
Ortak Amaçlar	.142	.057	.175	2.508	
<b>Model 1:</b> R=.512, R <sup>2</sup> =.262, F=149.127 <b>Model 2:</b> R=.545, R <sup>2</sup> =.297, F=88.371 <b>Model 3:</b> R=.554, R <sup>2</sup> =.307, F=61.754					

Tablo 4.19 incelendiğinde okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyinin ve okul kültürünün örgütsel vatandaşlık toplam puanını yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizinin ilk modelinde yordayıcı değişken olarak yalnızca okul kültürü değişkeninin mesleki gelişme boyutu girmiştir. Model gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 26'sını açıklamıştır ( $\beta=.51$ ,  $p<.01$ ). İkinci modelde duygusal zekâ değişkeni modele eklenmiş, örgütsel vatandaşlığın açıklanmasında %4'lük artışa sebep olmuştur ( $\beta=.21$ ,  $p<.001$ ). Üçüncü modelde, okul kültürünün ortak amaçlar boyutu da modele eklenmiş ve örgütsel vatandaşlığın açıklanmasında %1'lik bir artışa sebep olmuştur ( $\beta=.17$ ,  $p<.05$ ). Sonuç olarak, üçü birlikte örgütsel vatandaşlığın toplam %31'ini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle okul kültürü boyutlarından mesleki gelişme ve ortak amaçlar ile duygusal zekâ değişkeninin örgütsel vatandaşlık üzerinde anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Kalkan (2013), örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgüt kültürünü arasında orta bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yancı ve Sağlam (2014), duygusal zekâ ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Çüçen (2014) ise, araştırmasında örgütsel vatandaşlık davranışları ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Örgüt kültürünün, örgüt üyelerinde örgütsel vatandaşlık davranışlarının

gelişmesine etki ettiği, bu davranışların da örgütte performans artışına sebep olduğu ifade edilmektedir (İpek ve Saklı, 2012, s.254-255). Örgütün benimsediği kültür, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla ya da daha az sergilemelerine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Carmeli ve Josman (2006), duygusal zekâya düzeyi yüksek çalışanların örgütsel kuralları ve işleyişleri daha iyi anladıklarını ve işyerinde kendisinden beklenen resmi olmayan davranışsal beklentilere karşı daha duyarlı olduklarını; bu duyarlılıktan dolayı da örgütün genel faydasını hedef alan uysallık davranışlarını daha fazla gösterdiklerini yani örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilediklerini ifade etmiştir. Bu anlamda, hem çalışanların hem de yöneticilerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergilemelerine katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Alanyazında, bu araştırmada olduğu gibi okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyi ile okul kültürünün birlikte örgütsel vatandaşlık davranışına olan etkisini ele alan benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat okul kültürünün farklı değişkenlerle ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Koşar ve Yalçınkaya (2013), araştırmalarında yapısal eşitlik modeline göre, örgütsel güven bağımsız değişken, örgütsel vatandaşlık bağımlı değişken, örgüt kültürü ise aracı değişken olarak modele dahil edilmiş ve sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği ve örgüt kültürü değişkeninin kısmi aracı değişken niteliğinde olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında, bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan örgütsel vatandaşlık davranışını açıklayan farklı değişkenlerin yer aldığı araştırmaların da yapıldığı ve bu değişkenler ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında da olumlu ilişkiler olduğu görülmektedir. Örneğin; Aktay (2008), araştırmasında öğretmenlerin toplum değerlerine verdiği önem arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Şeşen, Çetin ve Basım (2011) tarafından hemşireler ile yürütülen çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizleri sonucunda örgütsel vatandaşlık davranışlarının çalışanların tükenmişlik seviyelerini anlamlı seviyede yordadığını belirtmişlerdir. Karakuş (2008), öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, onların örgütsel vatandaşlık davranışlarını güçlü ve anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir. Ayrıca, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık, duygusal zekâ ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcılar olduğunu belirtmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarının genel değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlere, okul yöneticilerine ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Sonuçlar

Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur.

1. Öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; okul kültürü boyutları açısından en yüksek puan ortalaması, ortak amaçlar olurken, en düşük puan ortalamasının öğretmen işbirliği boyutunda olduğu görülmektedir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul kültürü algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alt boyutlara ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında ise işbirliğine dayalı liderlik ve öğretmen işbirliği boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

3. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları algılarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; örgütsel vatandaşlık boyutları açısından en yüksek puan ortalaması, vicdanlılık boyutunda olurken, en düşük puan ortalamasının sivil erdem boyutunda olduğu görülmüştür.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile örgütsel vatandaşlık algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alt boyutlara ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında ise, sivil erdem boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları toplam puanında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Fakat

örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutlarından vicdanlılık puanının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını görülmüştür. Bu fark, sözel branş öğretmenlerinin puanlarının güzel sanatlar ve diğer branşlardaki öğretmenlerinin puanlarından ve sayısal branşlardaki öğretmenlerin puanlarının diğer branşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklindedir.

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel vatandaşlık ölçeğinden alınan puanların kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

8. Çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde; duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenleri ile okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

10. Duygusal zeka, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ile örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

11. Duygusal zeka ve okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi incelendiğinde, okul kültürünün mesleki gelişme ve ortak amaçlar alt boyutları ile duygusal zekâ değişkeninin örgütsel vatandaşlığın yardımlaşma boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

12. Okul kültürünün mesleki gelişme ve öğretmen işbirliği alt boyutları ile duygusal zekâ değişkeninin örgütsel vatandaşlığın centilmenlik boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

13. Okul kültürünün mesleki gelişme boyutu ile duygusal zekâ değişkeninin örgütsel vatandaşlığın vicdanlılık boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

14. Okul kültürünün mesleki gelişme ve ortak amaçlar alt boyutları ile duygusal zekâ değişkeninin örgütsel vatandaşlığın sivil erdem boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

15. Okul kültürü boyutlarından mesleki gelişme ve ortak amaçlar ile duygusal zekâ değişkeninin örgütsel vatandaşlık toplam puanı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler işbirliğinin arttırılabilmesi için meslektaşları ile daha samimi ilişkiler kurabilmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenip mesleki anlamda da birbirlerine destek olmaları sağlanabilir. Örneğin; öğretmenler arasında mesleki deneyimlerini paylaştıkları toplantılar yapılabilir, farklı branşlardaki öğretmenlerin birlikte yer alacağı projeler geliştirilebilir.

2. Öğretmenlerin sivil erdem boyutundaki davranışlarını arttırabilmek için etkinlikler daha az zaman alacak ve öğretmenlere çekici gelecek farklı şekilde düzenlenebilir. Örneğin, yılsonu değerlendirme toplantılarının öğretmenler için cazip hale getirilebilir.

3. Okul müdürlerinin duygusal zekâlarının daha da yükseltilebilmesi için okul yöneticilerinin duygularını yönetebilmesi ve yönlendirebilmesi için seminerler düzenlenebilir. Ayrıca okul yöneticilerine duygusal zekâ hakkında bilgi verilmeli ve okul yönetimde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan toplantılar düzenlenebilir.

4. Okul müdürü, maddi ve manevi tüm ödüllendirmelerin adil olarak dağıtılması ve herkesin hak ettiği şekilde bu ödüllerden faydalanmasını sağlamalıdır. Böylelikle olumlu bir okul kültürünün oluşması desteklenmiş olup okul personelin daha çok fedakar davranışlarda bulunması gerçekleştirilebilir.

5. Okul yöneticilerinin atanmasında eğitim durumu öncelikli tercih sebebi olmalı, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmış olanlar tercih edilmelidir.



### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma örneklemi sadece Erzurum merkez ilçelerinden Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Benzer bir araştırma daha geniş örneklemler üzerinde yapılabilir.
2. Araştırma ortaokul branş öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenler üzerinde yapılabilir.
3. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul kültürü ve okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde farklı değişkenlerin etkisi incelenebilir.
4. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olduğu için araştırma sonuçlarının özellikle gözlem, görüşme ve mülakat gibi nitel araştırmalarla desteklenmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıklalın, A. (1998). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akın, M. (2004) *İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astarları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akıncı-Vural, Z. B. (2012). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. (4. Baskı). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Aktaş, H. G. (2008). *Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunbaş, A. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve çalışma değerlerinin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arabacı, H. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve örgüt kültürünün tükenmişlik üzerine etkisi (Kız meslek liselerinde bir araştırma, İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arpağuş-Uysal, A. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44.
- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Kurumda çalışma yılı ve ücret değişkenlerinin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 256-275.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik*. Konya:Eğitim Yayınevi.
- Atalay, D. D. (2007). *Denklik duyarlılığı açısından algılanan örgütsel adalet-örgütsel bağlanma ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 429-446.
- Ayık, A. ve Fidan, M. (2014). İlköğretim kurumlarında örgütsel iletişim ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 108-134.
- Babaoğlan, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.

- Bakan İ., Büyükbeşe T. ve Bedestenci Ç. (2004). *Örgüt sınırlarının çözümünde örgüt kültürü teorik ve ampirik yaklaşım*. İstanbul: Motif Matbaacılık.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *KMU İİBF Dergisi*, 10(14).
- Balaban, Y. (2014). *Resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin okul kültürü algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Balay, R. (2000). Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara ili Örneği, Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, S., Yılmaz, M., Odacı, H. ve Kalkan, M. (2003). Yönetici adaylarının duygusal zekâ ve iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı*, Malatya, ss.44-45.
- Baltaş, Z. (2013). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bar-on, R. (1997). Bar-on Emotional Quotient Inventory User's Manual. Multi-Health Systems, Toronto, Canada, 5-43.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 17(1), 13-25.

- Bar-on, R., Tranel, D., Denburg, N.L. and Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126 (8), 1790-1800.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış*. (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belogolovsky, E. and Somech, A. (2012). Teachers' organizational citizenship behavior: An empirical examination of the subjective and dynamic nature of the boundary between in-role and extra-role behavior. *Advances in Educational Administration*, 13, 31-59.
- Belogolovskya, E. and Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26; 914-923.
- Berberoğlu, G. N. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *AÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8, 153-161.
- Bogler, B. and Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438.
- Bolat, İ. ve Bolat, T. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Bolon, S. D. (2007). Organizational citizenship behavior among hospital employees: A multidimensional analysis involving job satisfaction and organizational commitment. *Hospital and Health Administration*, 42(2), 210– 223.
- Brown, K. L. Z. (2005). *An examination of the relationship between school culture and student achievement on ohio sixth-grade proficiency tests*. Unpublished doctoral dissertation. Kent State University.

- Burton, C. (2003). An empirical investigation of the interrelationships of organizational culture. *Managerial Values and Organizational Citizenship Behaviour*.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal zekânın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Canbulat S. (2007). *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cansu, O. C. (2006). *Örgüt kültürü ile örgütsel iletişim etkisi ve bir şirket uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carmeli, A. and Josman, Z.E. (2006). The relationship among emotional intelligence, task performance, and organizational citizenship behaviors. *Human Performance, 19*, 403–419.
- Caruso, D.R. and Salovey, P. (2011). *Duygusal zekâ yöneticisi*. (Çev. S. Kaymak). İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Charbonneau, D. and Nicol, A. M. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences, 33*(7), 1101–1113.
- Chen, S. X. and Carey, T. P. (2009). Assessing citizenship behavior in educational contexts: The role of personality, motivation, and culture. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(2), 125-137.
- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence what it is and why it matters. *Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology New Orleans L. A.* 2-3.
- Chien, M. (2004). An investigation of the relationship of organizational structure, employee's personality and organizational citizenship behaviors. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development, 51*(12), 31-38.

- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (2000). Liderlikte duygusal zekâ. (2.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı: bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Erzurum.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2009). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, M., Yeşilbağ, Y. ve Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39-54.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, F. (2000). *Organizasyonel yurttaşlık davranışı ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çimen, M. A. (2009). *Polis meslek yüksek okullarında örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolü ve önemi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çüçen, M. (2014). *Duygusal zekâ ile bütüncül performansın bir unsuru olarak örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dasborough, M. T. (2006). Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 17(2), 163–178.
- Davis, G. (2004). Job satisfaction survey among employees in small business. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11(4), 495-503.
- Dedehayır, H. (2002). Duygusal kalite yönetimi. *Kaynak Dergisi*, 9.
- Demir, N. ( 2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Demirkol, Y. A. ve Savaş, C. A. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 259–272.

- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 3-13.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 178–189.
- DiPaola, M. F. and Hoy, W. K. (2005). School Characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15(4), 387-406.
- DiPaola, M. F. and Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Doğan, B. (2007). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım.
- Doğan, N. (2009). *Sınıf öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dulewicz, V. and Higgs, M. (2000). Emotional intelligence - A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372.
- Ekmekyapar, M. (2013). *Ortaokul yöneticilerinin değerlere göre yönetim uygulamaları ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Elden, M. (2004). Modern yönetim anlayışı kapsamında kurum kültürünün yaratıcılığa etkisi ve işletmeler açısından önemi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 3(2), 5-15.
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim okulları hangi değerle yönetiliyor?. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10), 31-43.



- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Esba, M. (2009). *Turizm İşletmelerinde Yöneticilerin Duygusal Zekâlarının Örgüt Kültürü Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fisher, C. D. (2002). Real time affect at work: A neglected phenomenon in organisational behaviour. *Australian Journal of Management* , 27, 1–10.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. *Basic, New York*, 25-30.
- George, J. M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76(2), 299–307.
- Gezer, B. (2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri (Elazığ ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In: *The Emotionally Intelligent Workplace*, Cherniss C. ve Goleman D. (Ed.). Jossey-Bass, San Fransisco, pp.28-40.
- Goleman, D. (2013). *İş başında duygusal zekâ*. (11.Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2014). *Duygusal zekâ*. (38. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis, R. ve Mckee, A. (2008). *Yeni Liderler*. 6.Basım, Varlık Yayınları, İstanbul, ss.46-265. İçerikte 2001 geçiyor düzelt
- Gök, E. E. (2007). *Örgütsel kültür bağlamında örgütsel vatandaşlık olgusu ve bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Greenberg, J., and Baron, R. A. (2003). *Behavior in organizations*. (7. Edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.

- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2011). Vlora (Arnavutluk) ve Ankara illerindeki liselerin örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-28.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, 14.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar ahlak psikolojisi. ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Güzel, G. (2010). *Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt kültürüne ilişkin algıları ( a ve d sınıfı hizmet bölgesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Harrison, J. K. and Clough, M. W. (2006). Characteristics of “state of the art” leaders: Productive narcissism versus emotional intelligence and Level 5 capabilities. *Social Science Journal*, 43(2), 287–292.
- İpek, C. ve Saklı, A. R. (2012). Çay sektöründeki kamu çalışanlarının örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 251-266.
- İşbaşı, J. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşmasındaki rolü: bir turizm işletmesinde uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Jain, A. K. (2009). Exploring the relative relevance of organizational citizenship behavior and emotional intelligence. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(1), 87-97.
- Johnson, P. R. and Indvik, J. (1999). Organizational Benefits of having emotionally intelligent managers and employees. *Journal of Workplace Learning*, 11 (3), 84-88.
- Kalaycı, S. G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kalkan, A. (2013). *Algılanan örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Kuramsal ve görgül bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kamer, M. (2001). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karakaş, M. (2006). *Örgütsel vatandaşlık davranışı ile İKY uygulamalarının etkileşimi*, <http://www.ikademi.com/orgutsel-davranis/748-orgutsel-vatandaslik-davranisi-ile-iky-uygulamalarinin-etkilesimi.html>.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(53), 49-74.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kartal, V. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kaygısız, E. G. (2013). *Özel güvenlik personelinin örgütsel vatandaşlık davranışları*, 3.Ulusal Özel Güvenlik Sempozyumu, 1-2 Mart, Gaziantep Üniversitesi, Oğuzeli Meslek Yüksekokulu, 71-88.
- Keleş, Y. ve Pelit. E. (2009). Otel işletmesi işgörenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları: İstanbul'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 24-45.
- Kendirilgil, S. (2006). *Çalışanların örgütsel vatandaşlık sergileme eğilimleri üzerinde örgüt kültürünün etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Khalid, S. A, Jusoff, K., Othman, M., Ismail, M. and Rahman, N. A. (2010). Organizational citizenship behavior as a predictor of student academic achievement. *International Journal of Economics and Finance*, 2(1), 65-71.
- Kılıçarslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-91.
- Konovsky, M. A. and Organ, D. W. (1997). Dispositional and Contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17(3), 253-266.
- Konrad, S. and Hendl, C. (2003). *Duyularla güçlenmek* (Çev. M. Taştan). İstanbul: Hayat Yayınları.

- Korkmaz, C. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okulları öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Korkut, F. (2010). *Hemşirelerin örgüt kültürü algılarının iş tatminine etkisi üzerine İstanbul ilinde bir alan çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koşar, D. ve Yalçinkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 603-627.
- Köroğlu, G. S. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, E. (2010). *Bir üniversite hastanesinde hekim ve hemşirelerin algıladıkları örgüt kültürünün mobbing davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, S., Kartal, B. ve Kayalı, N. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 1-19.
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği arasındaki ilişki Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Lal, İ. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Mayer, J.D., Salovey, P. and Caruso, D.R. (2000a). *Models of emotional intelligence*. In: *Handbook of Emotional Intelligence*, Stenberg, R. (Ed.). Cambridge University Press, UK, 396-420.

- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2000b). *Emotional intelligence as Zeitgeist as personality, and as a mental ability. In: The handbook of emotional intelligence*, Bar-on, R. ve Parker, J. D. A. (Ed.). Jossey-Bass Company, San Francisco, 92-117.
- Modassir, A. and Singh, T. (2008). Relationship of emotional intelligence with transformational leadership and organizational citizenship behavior. *Indian Institute of Management Bangalore International Journal of Leadership Studies*, 4(1), 3-21.
- Mullins, L. J. (1993). *Management and organizational behaviour*. London: Pitman Publishing.
- Multi Health Systems Inc. (2003). Bar-On emotional quotient inventory. *Sample Report*, January 16, Toronto.
- Oleron, P. (1994). *Zekâ*. (Çev. E. Güngören). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of determinants and components of teachers organizational citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375-389.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. *Research in Organizational Behavior*, 12, 43-72.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Organ, D. W. (1998). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Issues In Organization And Management Series. Lexington, MA, England: Lexington Books/ D. C. Health and Com.

Organ, D. W. and Moorman, R. H. (1993). Fairness and organizational citizenship behavior: What are the connections?. *Social Justice Research*, 6(1), 5-18.

Ölçüm, Ç. M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Önal, M. (2010). Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemir, Y. (2005). *Kariyer devreleri ile örgütsel vatandaşlık eğilimi arasındaki ilişki: Sakarya Üniversitesi İ.İ.B.F. örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özden, S. (2002). *Öğretmen ve yöneticilerin değişim sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırabilmelerine yönelik algılama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özen, Ö. (2009). *Örgüt kültürünün mobbing davranışı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Özer, S. (2012). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının demografik faktörler açısından değerlendirilmesi*. EYFOR-III Eğitim Yönetimi Forumu. Nevşehir Üniversitesi, 12-13 Ekim 2012, 97-106.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Özmen, Z. K. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öztekin, A. (2006). *Orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi (Balıkesir il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Paine, J. B. and Organ, D.W. (2000). The cultural matrix of organizational citizenship behavior: some preliminary conceptual and empirical observations. *Human Resource Management Review*, <http://www.sciencedirect.com> adresinden alındı.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. and Furnhom, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Podsakoff, P. M. and MacKenzie, S. B. (1994). Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31(3), 351- 363.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H. and Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. and Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestion for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1591-1596.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.
- Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.



- Quiambao, J. (2004). *An analysis and comparison of school culture with academic achievement of middle school students with specific learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation. University of Central Florida, Usa.
- Runhaar, P., Konermann, J., and Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education* 30, 99-108.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. John Wiley and Sons, San Francisco, USA.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317- 339.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Solan, A. M. (2008). The relationships between emotional intelligence, visionary leadership, and organizational citizenship behavior in continuing higher education. *Regent University, School of Global Leadership and Entrepreneurship*.

- Somech, A. and Ron. I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Songür, N., Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2008). Örgütsel vatandaşlık davranışında adalet algısının öncüllük rolü. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(4), 79-100.
- Sosik, J. J. and Jung, D.I.(1999) *Transformational leadership in work groups* San Diego State University. *Small Group Research*, 33(3), 313-336.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stamper, C. L. and Dyne, L. V. (2001). Work status and organizational citizenship behavior: a field study of restaurant employees. *Journal of Organizational Behavior* <http://www3.interscience.wiley.com> adresinden tarihinde alındı.
- Stein, S.J. and Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı* (Çev. M. Işık). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Stenberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and succes. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1031.
- Sternberg, R. J. (1998). How intelligent is intelligence testing?. *Scientific American Presents*, 9(4), 12-17.
- Şahin, S. (2004). A study of school culture with some features or school aas perceived by teachers and principals. *Educational Administration in Theory and Practice*, 39, 458- 474.
- Şeşen, H., Çetin, F. ve Basım, H. N. (2011). The effect of burnout on organizational citizenship behaviour:the mediating role of job satisfaction. *International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences*, 1(1), 40-64.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumunu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1).
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Taşçı, S. K. (2007). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve orta öğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. (7.baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Terzi, A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Titrek, O. (2007). *IQ' dan EQ' ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, 17,1-28.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turnipseed, D. and Murkison, G. (2000). Good soldiers and their syndrome: Organizational citizenship behavior and the work environment. *North American Journal of Psychology*, 2(2), 281-302.

- Tutar, H. (2007). Erzurum’da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 97-120.
- Türk Dil Kurumu (2014). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (11.10.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Tyson, B. (2008). *Changing school culture: the role of leadership*. Unpublished master dissertation. University of Lethbridge, Lethbridge, AB.
- Unutkan, G. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 209-218.
- Van Dyne, L., Graham, J. W., and Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy Of Management Journal*, 37(4), 765-802.
- Varlı, H. (2014). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Vigoda-Gadot, E. (2007). Redrawing the boundaries of OCB? An empirical examination of compulsory extra-role behavior in the workplace. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), 377-405.
- Vural, Z. B. A. (2007). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Weymes, E. (2003). Relationships not leadership sustain successful organisations. *Journal of Change Management*, 3(4), 319 –331.
- Yancı, F. (2011). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

- Yancı, F. ve Sağlam, Ç.A. (2014). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 298-313.
- Yarım, M. (2009). *Genel liselerde çalışan branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaylacı, G. Ö. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yeşiltaş, M., Türkmen, F. ve Ayaz, N. (2011). Otel işletmelerinde algılanan örgütsel prestijın örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 171-189.
- Yıldız, Y. (2006). *Örgüt kültürü oluşumunda örgütsel iletişimin rolü: Gaziantep Büyükşehir Belediyesinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-16.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işdoymu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, O. (2008). Organizational citizenship behaviors and organizational commitment in Turkish primary schools. *Word Applied Sciences Journal*, 3(5),775-780.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Zeinabadi, H. and Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in organizational citizenship behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social exchange model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 1472-1481.
- Zellars, K. L., Tepper, B. J. and Duffy, M. (2002). Abusive supervision and subordinates' organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1068–1076.
- Zengin, M. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel güven ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

## EKLER

### **EK-1. Kişisel Bilgi Formu**

#### **Değerli Öğretmenler,**

Bu ölçek, ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel sorular; ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümde ise okul kültürü, örgütsel vatandaşlık davranışları, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini değerlendirme ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

#### **Kişisel Bilgiler**

1.Cinsiyetiniz?      ( ) Kadın      ( ) Erkek

2.Branşınız? .....

3.Öğretmenlik kıdeminiz?

( ) 1-5 yıl    ( ) 6-10 yıl    ( ) 11-15 yıl    ( ) 16-20 yıl    ( ) 21 yıl ve üzeri

## EK-2. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda okul müdürlerinin okulda duygusal zekâ becerilerini tanımlayan tümceler yer almaktadır. Okul müdürünüze ilişkin, her bir tümceye yönelik görüşlerinizi, karşılardaki dereceleme ölçeğindeki seçeneklerden size uygun geleni işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Müdürümüz öğretmenlerle ilgili konularda duygu ve düşüncelerimizi dikkate alarak karar vermeye çalışır.	1	2	3	4	5
2. Müdürümüz stres altında olduğunda bunu öğretmenlere yansıtır.	1	2	3	4	5
3. Müdürümüz okulda öğretmenler arasında çıkan problemlere tarafsız yaklaşır.	1	2	3	4	5
4. Müdürümüz öğretmenlerin kendisine yönelik davranışlarındaki samimiyetlerini çabuk algılar.	1	2	3	4	5
5. Müdürümüz öğretmenlerin yaptıkları ise güdülenmelerini sağlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
6. Müdürümüz aralarında sorun olan öğretmenlerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
7. Müdürümüz olumlu duygularını öğretmenlere yansıtır.	1	2	3	4	5
8. Müdürümüz kendisine öfkeyle yaklaşan öğretmenlerin duygularını anlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
9. Müdürümüz öğretmenlerle uyumlu çalışır.	1	2	3	4	5
10. Müdürümüz okulda güven ortamı yaratır.	1	2	3	4	5
11. Müdürümüz öğretmenlerle iyi ilişkiler kurar.	1	2	3	4	5
12. Müdürümüz okulda çıkan tartışmalarda serinkanlılığını korur.	1	2	3	4	5
13. Müdürümüz öğretmenleri gergin oldukları durumlarda yatıştırır.	1	2	3	4	5
14. Müdürümüz öğretmenlerin farklı görüş açılarından olaylara yaklaşmalarına anlayış gösterir.	1	2	3	4	5
15. Müdürümüz okulda aniden ortaya çıkan sorunlar karşısında zaman kaybetmeden duruma müdahale eder.	1	2	3	4	5
16. Müdürümüz öğretmenlerin iş ve kişisel konulardaki sıkıntılarını yüzlerinden anlar.	1	2	3	4	5
17. Müdürümüz problem yaşadığı öğretmenlerin başarılarını takdir etmekten kaçınır.	1	2	3	4	5
18. Müdürümüzün her zorluğun üstesinden geleceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
19. Müdürümüz mesleki anlamda başarılı olan öğretmenleri takdir eder.	1	2	3	4	5
20. Müdürümüz problem yaşadığı öğretmenlere karşı duygularının davranışlarını etkilemesine izin vermez.	1	2	3	4	5
21. Müdürümüz herhangi bir öğretmenin bir başkası yüzünden incinmesini istemez.	1	2	3	4	5
22. Müdürümüz okulda öğretmenleri kaynaştırmaya yönelik etkinlikler düzenler.	1	2	3	4	5
23. Müdürümüz kendini yenileme konusunda öğretmenlerin eleştirilerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
24. Müdürümüz öğretmenleri incitecek davranışlardan kaçınır.	1	2	3	4	5
25. Müdürümüz öğretmenleri işbirliğine dayalı takım çalışmalarına yöneltir.	1	2	3	4	5
26. Müdürümüz karar vermemiz gereken durumlarda duygusal olmaktan çok mantıklı olmanızı önerir.	1	2	3	4	5
27. Müdürümüz öğretmenlerin yaptıkları isten zevk almalarını sağlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
28. Müdürümüz öğretmenlerin iş ve kişisel konulardaki sorunlarını etkin olarak dinler.	1	2	3	4	5
29. Müdürümüz öğretmenlerin ihtiyaçlarının bir belirtisi olarak verdikleri küçük sosyal işaretleri fark eder.	1	2	3	4	5
30. Müdürümüz bir hata yaptığında bunu kabullenip ifade edebilir.	1	2	3	4	5
31. Müdürümüz öğretmenlerin iş ve kişisel konulardaki sorunlarını çözmelerine yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5
32. Öğretmenler müdürümüzün isine olan bağlılığını örnek alırlar.	1	2	3	4	5



### EK-3. Okul Kültürü Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerle katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak ( O ) içine alarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum
1. Öğretmenler sınıf öğretimi için araştırmalar ve bilgileri elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet-uzman kişiler-mesleki kaynaklar v.b) yararlanırlar.	1	2	3	4	5
2. Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verir.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenler konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkânına sahiptir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenler okulun misyonunu destekler.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı için ortak beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
7. Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleki değerlendirmesinde dürüsttür.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etmeye yollarını ararlar.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenler her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için isteklidirler.	1	2	3	4	5
11. Yöneticiler görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
12. Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar.	1	2	3	4	5
13. Aileler öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerine güvenirlir.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenler karar verme sürecine katılırlar.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenler birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemek için zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
16. Mesleki gelişim okul tarafından değerli görülür.	1	2	3	4	5
17. Öğretmenlerin düşünceleri diğer öğretmenler tarafından önemsenir.	1	2	3	4	5
18. Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirler	1	2	3	4	5
21. Öğretmenler ve aileler öğrenci performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.	1	2	3	4	5

22. Karar verme ya da politika oluşturmaya önemli ölçüde katılıyorum.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadır	1	2	3	4	5
24. Öğretmenler öğrenim süreçleri hakkında güncel bir bilgi desteğini sürdürürler.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
26. Öğretmenler yeni fikirler ve teknikler denedikleri için ödüllendirilirler.	1	2	3	4	5
27. Okulun misyonunun ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.	1	2	3	4	5
28. Yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler.	1	2	3	4	5
29. Öğretmenler projeleri ve programları değerlendirmek ve geliştirmek için birlikte çalışırlar.	1	2	3	4	5
30. Okulun değerleri okulu geliştirir.	1	2	3	4	5
31. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	1	2	3	4	5
32. Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını önemserler.	1	2	3	4	5
33. Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça seslendirilir ve tartışılır.	1	2	3	4	5
34. Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	1	2	3	4	5
35. Öğrenciler genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını kabul ederler. Örneğin ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler	1	2	3	4	5

#### EK-4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak ( O ) içine alarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İşyükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim.	1	2	3	4	5
2. Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim.	1	2	3	4	5
3. Öğretmen arkadaşlarımdan sorunu olduğunda onlara yardım etmek için gönüllü olarak zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
4. Okula yeni atanan öğretmenler yardım istemeseler bile onlara yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
5. Okulumla ilgili bir karar almadan önce bu kararın sonucundan etkilenecek arkadaşlarımdan fikirlerini alırım.	1	2	3	4	5
6. Öğretmen arkadaşlarımdan haklarını korumaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
7. Öğretmen arkadaşlarımla aramda çıkabilecek olası sorunlar için önceden önlemler alırım.	1	2	3	4	5
8. İşimle ilgili önemli bir adım atmadan önce yöneticilerimi mutlaka bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
9. Okulda zamanımın çoğunu okuldaki iş ve uygulamalardan şikayet ederek geçiririm.	1	2	3	4	5
10. Okulumdaki küçük sorunları büyütebilirim.	1	2	3	4	5
11. Etrafımdakilere sürekli öğretmenliği bırakmak istediğimi söylerim.	1	2	3	4	5
12. Okulun olumlu yönlerinden çok olumsuz yönlerine odaklanırım.	1	2	3	4	5
13. İşime zamanında gelirim.	1	2	3	4	5
14. Teneffüs aralarını asla uzatmam.	1	2	3	4	5
15. Teneffüs zamanı dışında işime ara vermem.	1	2	3	4	5
16. Kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklerine ve işlem basamaklarına uyarım.	1	2	3	4	5
17. Okuldaki değişiklikleri izler, öğretmen arkadaşlarımdan bu değişiklikleri kabul etmeleri için aktif rol alırım.	1	2	3	4	5
18. Okulumuzun imajını güçlendiren tüm etkinliklere gönüllü olarak katılırım.	1	2	3	4	5
19. Okulu ilgilendiren tüm toplantılara katılarak tartışmalara aktif olarak katılırım.	1	2	3	4	5
20. Okuldaki değişikliklere ayak uydurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

## EK-5. Valilik ve MEB İzni



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/5196602

11/11/2014

Konu: Araştırma İzni  
(Gönül ŞAYİR)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesinin 06/11/2014 tarihli ve 22830 sayılı yazısı.  
b) Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616(2012/13) sayılı genelgesi.

İlgi (a) yazıda belirtilen; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gönül ŞAYİR'in "Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı araştırmasını merkez ilçelerimizdeki ortaokullarda uygulama isteği **ilgi (b) genelge çerçevesinde, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve mühürlü veri toplama araçlarının kullanılarak uygulanması, şubemizce uygun görülmektedir.**

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turan BAĞAÇLI  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
11/11/2014

Yüksel ARSLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

## EK-6. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği İzin Onayı

### AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

2007 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı doktora tezimde Türkçe'ye uyarlayarak hazırlamış ve kullanmış olduğum Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışın beş boyutuna dayalı olarak hazırladığı ve daha sonra Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilerek kullanılan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği"ni Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencilerinden Gönül ŞAYIR'ın yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak kullanmasına aşağıdaki kaynaklara atıfta bulunması şartıyla izin veriyorum.

14.01.2015

İMZA

Doç. Dr. SONER POLAT

#### Atıf kaynakları

Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. ([The Relationship between Organizational Justice Perceptions, Level of School and Administrator Trust, and Organizational Citizenship Behaviors of Secondary School Teachers in Turkey](#) ERIC:ED507710)

Polat, Soner (2009). "Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 1591-1596 elsevier doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.280

Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 bahar, 307-331.

Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Relation Between Justice Perception And Perception Of Confidence In School Of Secondary School Vice-Directors", 11. International Conference On Further Education In The Balkan Countries , (2008) Konya.

## EK-7. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği İzin Onayı

Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

---

Re: ÖNEMLİ: DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ ↑ ↓ ×

**anıl oztekin** (anil\_oztekin@yahoo.com) Kişilere ekle 27.02.2015

Kime: gönül şair

Merhaba Gönül Hanım,  
Belirttiğiniz ölçeğimi kullanmanızda bir sakınca yok. Çalışmanızın sonuçlarından beni de haberdar ederseniz sevinirim.  
İyi çalışmalar...

On Friday, 27 February 2015, 10:00, gönül şair <gnl\_6689@hotmail.com> wrote:

merhaba, ben Atatürk Üniversitesi EYTP alanında yüksek lisans yapmaktayım. Şuan tez aşamasındayım. Tezime de sizin 2006'da geliştirdiğiniz okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ölçeğini kullanmak istiyorum. Umarım sizin için bir sakıncası yoktur. Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim...

İyi Çalışmalar...  
Gönül ŞAYİR

---

etinden en iyi şekilde yararlanabilmek için web tarayıcınızı yükseltmenizi öneririz. Yükseltme yalnızca birkaç...

Yükselt
Bir daha gösterme

:7161820870100590286 resmi yükleniyor...

Internet | Korumalı Mod: Açık

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	<b>Kişisel Bilgiler</b> Gönül ŞAYİR
Doğum Yeri ve Tarihi	Selçuklu/ 06.06.1989
Lisans Öğrenimi	<b>Eğitim Durumu</b> Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğrt.
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. <i>Ekev Akademi Dergisi</i>,18(60), 15-30.</li> <li>➤ Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. <i>Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi</i>, 13 (49),253-274.</li> <li>➤ 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Eskişehir (Konu: İlköğretim kurumu müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi)</li> <li>➤ 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi İstanbul (Konu: İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen organizasyon ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi)</li> <li>➤ 9.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Siirt (Konu: İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi)</li> <li>➤ Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu Erzurum (Konu: Değerlere göre yönetim ve örgütsel güven ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi)</li> <li>➤ Eğitim Yönetimi Forumu Konya (Ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi)</li> </ul>
Bilimsel Faaliyetleri	
Çalıştığı Kurumlar	<b>İş Deneyimi</b> Konya Toki Ortaokulu, Gazi Muhtar Ahmet Paşa Ortaokulu, Kredi Yurtlar Kurumu Nenehatun Yurt Müdürlüğü
E-Posta Adresi	<b>İletişim</b> gnl_6689@hotmail.com
Tarih	24/01/2015