

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂLARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
NURİYE DOĞAN**

**Danışman Öğretim Üyesi:
Yrd. Doç. Dr. ALİ TEMEL**

İstanbul, Kasım 2009

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂLARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**
(İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)

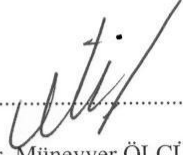
YÜKSEK LİSANS TEZİ
NURİYE DOĞAN

Danışman Öğretim Üyesi:
Yrd. Doç. Dr. ALİ TEMEL

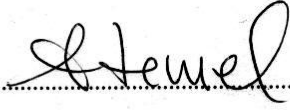
İstanbul, Kasım 2009

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

07.12.2009 tarihinde tezinin savunmasını yapan Nuriye DOĞAN'a ait "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki-İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ
(Üye)

ÖNSÖZ

Bilimin ve bilimsel araştırmanın temelinde merak duygusunun yatmaktadır. Merak duygusu, aynı zamanda insanoğlunun gelişiminin, sosyal ve bilimsel ilerleyişinin, adeta çekici lokomotifidir. Zaman içerisinde, insanlık; Fen ve Matematik alanlarında olduğu gibi Sosyal Bilimlerde de birçok soruya cevap bulmuş, ancak bu cevaplar soruları azaltmak yerine, marjinalleştirerek daha da arttırmıştır. Cevabı aranılan soruların önemli bir bölümü, sosyal bir varlık olan insana ve toplumdaki rollerine ilişkindir.

Çağdaş Devlet Teorisi, “birey”i en yüksek değer olarak alır. Hukuk bilimi bu değerlere göre şekillenirken, üretimde, ekonomide ya da kamuya ilişkin öteki görevlerde “en yüksek değer” olan bireyden en verimli “girdi” olarak yararlanmak, tam olarak Sosyal Bilimin merak alanı içerisinde kalmıştır. Bireyin verimliliğinde, niteliği (eğitimi, deneyimi, sosyal yeterliliği, zeka düzeyi), psikolojik yapısı, moral ve motivasyon durumu gibi birçok değişken, etken olmaktadır. Verimliliğin; Sistemlerin ve sistemleri oluşturan örgütlerin başarısı açısından göz ardı edilemez bir argüman olduğu gerçeği karşısında, verimliliği etkileyen her bir faktörün ayrı ayrı ele alınarak bilimsel çalışmalara konu edilmesi, bilimin ışığında incelenerek, sosyal alanda çalışma yapan diğer bilim adamlarının ve toplumun hizmetine sunulması, bütün olarak sistemlerin ve bütünü içerisindeki örgütlerin başarısı ve işleyişi açısından çok önem taşımaktadır.

Çalışmamızın konusu olan; sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, verimliliğe ilişkin veriler elde edilmesi açısından seçilmiş bir konudur. Ayrıca; “Bir şeyi gerçekten bilmek, onu anlatmakla olur” diyen Sokrates’in tavsiyesine uyarak bilmek istediğimi bu çalışma ile anlatmak istediğim için bu konuyu inceledim. Örgütsel bağlılık düzeyinin doğrudan verimliliği etkileyen bir unsur olduğu ve değiştirilebilir, etkilenebilir, esnek bir kavram olduğu hususları tartışmasız olup, duygusal zekâ ile etkileşimi ayrı bir bilimsel çalışmaya değer görülmüştür. İlişkiye esas teşkil eden “duygusal zekâ” ve “örgütsel bağlılık” yeni kavramlar olup, bu kavramlara ilişkin literatür taraması da yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin referans olarak alınmasının nedeni ise; İlköğretim okullarında görev

yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ve bu bağlılıkla ilişkili olan verimliliklerinin eğitim sisteminin başarısının adeta ön koşulu oluşudur.

Araştırmada pek çok kişinin emeği geçmiştir. Araştırmanın yapılıp tamamlanmasında görüş, öneri ve desteklerinden dolayı çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yard. Doç.Dr. Ali TEMEL'e en derin saygılarımı sunarım. Araştırmamın çeşitli aşamalarında değerli yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e, Araş. Gör. Kubilay ÖZYER'e, manevi desteğini her zaman hissettiğim dostum Başak SEYMEN'e, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans bölümünde derslerimize giren tüm hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam süresince sabır ve özveriyle beni destekleyen aileme ve arkadaşlarıma sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Nuriye DOĞAN

ÖZET

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır.

Betimsel tarama (survey) modeliyle yapılan bu araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, medeni durum, eğitim düzeyidir.

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Anadolu Yakası ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri; örneklemini ise Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli ilçelerinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan 320 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır.

Elde edilen veriler için kullanılan test istatistikleri frekans ve yüzde değerleri, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normallik dağılımlarını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi ve Levene homojenlik testi ve post-hoc Sheffe (anlamlı farklar) testidir. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p < 05$ olarak kabul edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonunda şu bulgular elde edilmiştir:

41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

19 yıl ve üstü bir süre mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu, 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu, Ortalama puanlara bakıldığında; 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksektir.

Evli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ortalama puanlarına bakıldığında; tüm

alt boyutlar ve ölçek için bekâr öğretmenlerin bağıllık puanları evli öğretmenlere göre biraz düşük gerçekleşmekle birlikte, bu farklar anlamlı değildir.

Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin devam bağıllığı düzeylerinin, diğer iki mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin devam bağıllığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin normatif bağıllık düzeylerinin, diğer üç mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin normatif bağıllık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeylerinin, diğer üç mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağıllık ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı Duygusal Bağıllık alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağıllık düzeyleri ortalama seviyeye oldukça yakındır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağıllık ölçeğinin iki alt boyutu arasında 0,001 anlam düzeyinde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile duygusal bağıllık düzeyleri arasında 0,001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır. Buna göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bir sınıf öğretmenin duygusal bağıllık düzeyi de yüksek olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile devam bağıllığı düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Son olarak, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile normatif bağıllık düzeyleri arasında da 0,001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bir sınıf öğretmenin normatif bağıllık düzeyi de yüksek olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Zekâ, Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları, Örgütsel Bağıllık, Örgütsel Bağıllığın Alt Boyutları, Öğretmenlerin Örgütsel Bağıllıkları.

ABSTRACT

This research aims to inquire whether there is a connection between class teacher's emotional intelligence and organisational connections or not. The inquiry is done according to some variabilities.

The variabilities of this research are gender, age, professional experience, education status and marital status.

The process of this research contains the class teachers in Asia side of İstanbul; and the sampling process contains 320 class teachers in Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli.

The data of research is collected in the Personal Information Form, Emotional Intelligence Scale and in the Organisational Dependence Scale.

The test statistics used for the data are; independence group t-test, one side variation test, analyse frekans and percentage value test, Kolmogorov-smirnov test, Levene homogeneity test, and Posthoc Sheffe (meaning difference) test. In all statistical counts; the meaning difference is taken at $P < 0.05$.

The statistic analyses show us these;

41 and more aged teachers' organisational dependence levels are higher than the two other group teachers' levels. The teachers' who work more than 19 years emotional intelligence points are higher than those who work 0-6 years.

Also, the teachers who work more than 19 years have higher levels on continuing dependence than the other 3 groups teachers. When we look at the average points this group has higher points in normative dependence.

Married teachers' emotional intelligence is higher than bachelor teachers according to the analyses.

When we look at the average points; all scales are lower in bachelor teachers but these differences are not meaningful at all.

The graduated 's of teachers high school emotional intelligence, emotional connections, continuing dependence and the normative connection levels are higher than those who graduated other high schools and than educated in education faculties. The organisational connectivity of teachers high school graduates' are also higher than the other three groups.

When we analyse the points that teachers gain in organisational dependance, the highest average point is on emotional connections. the levels they get on the organisational connections are much closer than general average levels.

It is found that primary school classroom teachers' emotional intelligence and the organisational dependance scales have a positive relationship and the level of meaning is 0.001

Class teachers' emotional intelligence level and emotional dependance level have a positive relation so the teacher who has a high emotional intelligence has also higher emotional dependance.

There is not a meaningful relationship found between emotional intelligence levels and the continuing dependance levels in the research

Consequently; the positive connection is found between the emotional intelligence and the emotional dependance levels of class teachers. the meaningfulness level is 0.001.

According to this a teacher who has a high emotional intelligence has also a high normative dependance.

Keywords: Emotional Intelligence, Teachers Emotional Intelligence, Organisation Dependance, Subscales of Organisation Dependance

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	5
1.1.1. Duygu	5
1.1.1.1. Klasik Yaklaşım	7
1.1.1.2. Modern Yaklaşım.....	7
1.1.2. Zekâ.....	9
1.1.2.1. Thorndike'nin Zekâ Teorisi	13
1.1.3. Duygusal Zekâ	16
1.1.4. Duygusal Zekânın Tarihçesi	22
1.1.5. Duygusal Zekâ Modelleri.....	25
1.1.5.1. Reuven Bar-On'un Modeli.....	25
1.1.5.2. John Mayer ve Peter Salovey'in Modeli.....	26
1.1.5.3. Robert K.Cooper ve Ayman Sawaf'ın Modeli.....	27
1.1.5.4. Daniel Goleman'ın Modeli	27
1.1.6. Duygusal Zekâ Yeterlilikleri.....	31
1.1.6.1. Kişisel Yeterlilikler	33
1.1.6.1.1. Kendiyle İlgili Farkındalık	33
1.1.6.1.1.1. Duygusal Farkındalık	33

1.1.6.1.1.2. Kendini Değerlendirme	34
1.1.6.1.1.3. Özgüven	34
1.1.6.1.2. Kendini Yönetme	34
1.1.6.1.2.1. Kendini Kontrol	35
1.1.6.1.2.2. Güvenilirlik	35
1.1.6.1.2.3. Vicdanlı Olmak	35
1.1.6.1.2.4. Yeniliklere Açık Olmak	35
1.1.6.1.2.5. Uyum Yeteneği	36
1.1.6.1.3. Motivasyon	36
1.1.6.1.3.1. Başarı Güdüsü	36
1.1.6.1.3.2. Bağlılık	36
1.1.6.1.3.3. Girişimcilik	37
1.1.6.1.3.4. İyimserlik	37
1.1.6.2. Sosyal Yeterlilikler	37
1.1.6.2.1. Empati	37
1.1.6.2.1.1. Diğerlerini Anlamak	38
1.1.6.2.1.2. Başkalarını Geliştirme	38
1.1.6.2.1.3. Hizmete Yönelik Olma	38
1.1.6.2.2. Toplumsal Beceriler	38
1.1.6.2.2.1. İletişim	39
1.1.6.2.2.2. Etki Yaratma ve Etkilemek	39
1.1.6.2.2.3. Çatışma Yönetimi	39
1.1.6.2.2.4. İşbirliği	39
1.1.6.2.2.5. Ekip Çalışmasına Yatkınlık	40
1.1.6.2.2.6. Liderlik	40
1.1.6.2.2.7. İlişki Kurma	40
1.1.7. Duygusal Zekâ ve Zekâ Katsayısı İlişkisi	40
1.1.8. Duygusal Zekâ ve Eğitim	42
1.1.9. Duygusal Zekânın Önemi	43
1.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Kuramsal Çerçeve	43
1.2.1. Örgütsel Bağlılık	43
1.2.2. Örgütsel Bağlılık Kavramının Tarihsel Gelişimi	47
1.2.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi	47
1.2.4. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırması	49

1.2.4.1. Tutumsal Bağlılık	50
1.2.4.1.1. Kanter'in Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması	50
1.2.4.1.2. O'Reilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması	51
1.2.4.1.3. Balcı'nın Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması	53
1.2.4.1.4. Etzioni'nin Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması	54
1.2.4.1.5. Mowday, Porter ve Steersin'in Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması	55
1.2.4.1.6. Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması	56
1.2.4.1.7. Buchanan II'nin Sınıflandırması	56
1.2.4.1.8. Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması	56
1.2.4.2. Davranışsal Bağlılık	60
1.2.4.2.1. Becker'in Taraf Tutma Yaklaşımı	60
1.2.4.2.2. Salancık Yaklaşımı	61
1.2.5. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	61
1.2.5.1. Kişisel - Demografik Faktörler	62
1.2.5.2. Örgütsel Faktörler	66
1.2.5.3. Durumsal Faktörler	70
1.2.5.4. Diğer Faktörler	71
1.2.6. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Benzer Kavramlar	72
1.2.7. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	75
1.3. Problem	80
1.4. Araştırmanın Amacı	83
1.5. Araştırmanın Önemi	84
1.6. Varsayımlar	85
1.7. Sınırlılıklar	85
1.8. Tanımlar ve Kısaltmalar	86
1.9. İlgili Araştırmalar	86
1.9.1. Duygusal Zekâ ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	86
1.9.2. Duygusal Zekâ ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	93
1.9.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	99

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	100
2.1. Araştırmanın Modeli	100
2.2. Evren ve Örneklem	101
2.3. Veri Toplama Araçları	104
2.4. Verilerin Analizi.....	105

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM.....	107
3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular.....	107
3.2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları ile örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analizler	107
3.3. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin analiz	109
3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Analizleri	109
3.4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizleri.....	110
3.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analizleri	112
3.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizleri	117
3.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizleri.....	124
3.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği Ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizleri.....	127
3.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Analizler.....	134

BÖLÜM IV

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	136
4.1. Sonuçlar	136
4.2. Tartışma.....	142
4.3. Öneriler	147
4.4. Araştırmacılara Öneriler.....	148
KAYNAKÇA	149
EKLER.....	162
EK 1 Kişisel Bilgi Formu.....	162
EK 2 Örgütsel Bağlılık Ölçeği	163
EK 3 Duygusal Zekâ Ölçeği	164
EK 4 Anket Onayı.....	166

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli İlçelerindeki Resmi İlköğretim Okulları ve Sınıf Öğretmenleri Sayısı	101
Tablo 2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	101
Tablo 2.3. Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	102
Tablo 2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	102
Tablo 2.5. Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	103
Tablo 2.6. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	103
Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	108
Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	108
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki	109
Tablo 3.4. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Dağılımı.....	110
Tablo 3.5. Öğretmenlerin, Duygusal Zeka Puanlarında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi	110
Tablo 3.6. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Dağılımı	111
Tablo 3.7. Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi	111
Tablo 3.8. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Normallik Dağılımı	112
Tablo 3.9. Öğretmenlerin, Duygusal Zeka Puanlarında Yaşa Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	113
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	113

Tablo 3.11. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Normallik Dağılımı.....	114
Tablo 3.12. Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Yaşa Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	114
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	115
Tablo 3.14. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Dağılımı.....	117
Tablo 3.15. Öğretmenlerin, Duygusal Zekâ Puanlarında Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi.....	118
Tablo 3.16. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	118
Tablo 3.17. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Dağılımı	119
Tablo 3.18. Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	120
Tablo 3.19. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	121
Tablo 3.20. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Medeni Değişkenine Göre Normallik Dağılımı.....	124
Tablo 3.21. Öğretmenlerin, Duygusal Zekâ Puanlarında Medeni Duruma Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi	124
.....	
Tablo 3.22. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Normallik Dağılımı	125

Tablo 3.23. Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Medeni Duruma Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi	126
Tablo 3.24. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Dağılımı.....	127
Tablo 3.25. Öğretmenlerin, Duygusal Zekâ Puanlarında Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	127
Tablo 3.26. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	128
Tablo 3.27. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Dağılımı	129
Tablo 3.28. Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	130
Tablo 3.29. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	131
Tablo 3.30. Öğretmenlerin, Duygusal Zekâları İle Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutları Arasındaki İlişki	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. (Reichers' ın) Örgütsel Bağlılık Modeli	47
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık ile ilgili kuramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalar ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Eğitim, insanoglunun öğrenme isteği ile başlamaktadır. İnsan, var oluşundan günümüze değin, eğitim alma ihtiyacı duymakta, güdülerini doyurma, sorunlarına daha kolay ve kesin çözümler üretme amacıyla eğitim almaktadır. İnsanoğlu temel ihtiyaçlarının çoğunu doğadan karşılamış, doğa ile mücadele etmiştir. Doğadan daha çok yararlanmak için işbirliği yapmış, bir araya gelerek toplumları oluşturmuştur. Sonrasında toplumsallaşma, kendini gerçekleştirme, kendisini, çevresini sorgulama ve ispatlama süreci doğmuştur. Bu nedenlerin etkisiyle bilinmeyeni arama, keşfetme, gelişme ve öğrenme dürtüsü içerisinde bilim doğmuş ve bu birikimi sonraki nesillere taşıyabilmek için eğitime ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim, toplumun uyum sağlayıcı kurumlarından biri olarak, toplumun bireyleri arasında oluşan eğitsel ilişkileri düzenler. Bir toplumda her bireyin; yaşamını sürdürmek, toplumsal üyelik görev ve rollerini yerine getirmek ve toplumda kendisine yaraşır bir konum kazanmak için, gerekli olan davranış kalıplarını öğrenmesi gerekir. Davranış kalıplarının günümüz dünyasında tümüyle ev ve aile ortamında öğrenilmesi güçtür. Bu işlevi eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği okullar yerine getirmektedir (Başaran, 1993: 1).

Eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip, istenen özelliklerle yoğrulmuş bir kişiliğe kavuşmasında etkili en önemli faktördür. İnsanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde eğitim; toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu taşır. Bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve dilek düzeylerini yine eğitim yolu ile etkilerler (Varış, 1998: 1).

Eğitimin farklı tanımları yapılabilmektedir. Bu tanımlarda en önemli ortak yön eğitimin, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı gerçekleştirilen etkinlikler bütünü oluşudur. Eğitim düzeyinin göstergesi ve doğrudan yansıması insanların davranışlarıdır.

Tüm alanlarda olduğu gibi, eğitim bilimleri alanında da yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Dünyadaki hızlı değişimin bir sonucu olarak, bazı yaklaşımlar etkisizleşirken, bunların yerlerini yeni yaklaşımlar almaktadır. Bu sürecin, eğitimdeki en son ve en önemli uzantısı tek boyutlu zekâ anlayışının yıkılarak çok boyutlu zekâ anlayışının ortaya çıkışıdır. Bu çok boyutlu zekâ anlayışı, zekâyı yeniden eğitim bilimlerinin güncel ve önemli bir konusu haline getirmiştir. Bunun sonucunda, zekâya ilişkin yeni yaklaşımlar ortaya atılmaya başlanmıştır. Sosyal zekâ, başarı zekâsı, pratik zekâ (Sternberg, 1996) çoklu zekâ (Gardner, 1993), uzamsal zekâ (Kabat-Zinn, 1994), kinestetik zekâ (Styron, 1990; Goleman, 1995), kişisel zekâlar (Healey, 1999), grup zekâsı (Goleman, 2000) ve duygusal zekâ (Salovey ve Mayer, 1990) kavramları en popüler olanlardır (Akt. Titrek, 2006: 1).

Duyguların yalnızca zekâya değil, aynı zamanda yaşamdan doyum sağlamaya katkısını ifade eden inanış, duygusal zekâ konusunda yapılan çeşitli araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Buna göre, bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları doğru şekilde algılayıp değerlendirmesi ve ifade etmesi, bu duygular arasında ayırım yapıp elde ettiği bilgileri düşünce süreçlerinde ve davranışlarında kullanması ile ilgili üstün yetenekleri tanımlayan duygusal zekâ, bireyin yalnızca özel yaşamında değil, yaşamın diğer alanlarındaki başarısını da belirlemede geleneksel olarak IQ (İntelligence Quotient) ile ölçülen zekâ kadar önemlidir (Acar, 2002: 54).

Bireyin sahip olduğu duygular ve bu duygulardan kaynaklanan davranışlar, pek çok bilim dalının çalışma konusu olmuştur. Bunun en temel nedeni duyguların, bireyin yaşamının her döneminde bireyin davranışlarını yönlendirebilecek bir güce sahip olmasıdır. “ Yaşamda kullanılan pek çok beceri; gücünü, düşüncelerden ve duygulardan almaktadır ” ifadesi artık tüm dünyada kabul gören bir görüştür. Günümüzde bu düşüncüyü destekleyen “ Duygusal Zekâ” kavramı farklı alanlarda tartışılmaya başlanmıştır (Yılmaz ve Şahin, 2004: 1).

Bireyin istediği sonuçlara ulaşması, yaşamını verimli bir biçimde sürdürebilmesi için düşünsel zekâsı kadar duygusal zekâsı da etkilidir (Yavuz, 2002: 13).

Goleman'a (1999) göre, duygu olarak adlandırılan kavram; duyguların tamamını, duygu durumlarını, değerlendirmeleri ve diğer duygu ifadelerini kapsamaktadır. Sonuç olarak, duygusal zekânın tanımları zekâ ile duyguyu ilişkilendiren tanımlar olmaktadır. Zekâ ve duygunun ilişkili olmasının sebeplerinden birisi; zihinsel işlevlerde her ikisinin de yer almasından kaynaklanmaktadır. Zihinde yer alan ve doğduğumuzdan itibaren oluşan şemalar duygularla çalışmakta ve davranışlarımızın temelinde duygularımız yatmaktadır (Akt. Yanık, 1999: 114).

Goleman (2000) duygusal zekânın hayatın her noktasında, özellikle örgütsel alanda çok önemli olduğunu dile getirmektedir. Etkili performans için büyük önem taşıyan yetilerin %67 si duygusal yeterliklerde bulunmaktadır. Gereksinim duyduğumuz becerilerin yarısı tekniktir ama diğer yarısı duygusal zekâyla ilgilidir. Duygusal zekânın örgütlere değer katması gibi, bu yeterliliklerdeki eksiklik de örgütlere bedel ödetmektedir. Duygusal zekâ eksikliği, bir örgütün diğer örgütlere karşı zayıf bir duruma düşmesinde çok önemli bir rol oynayabilir. Bu yüzden duygusal zekâ, örgüt sağlığını koruyan ve büyümeyi teşvik eden bir aşı yerine geçebilir (Özyer, 2004: 1-2).

Örgütsel bağlılıkta bireyler, bazı temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak üzere bir takım yetenek ve potansiyellerini kullanabilecekleri bir işte çalışmak beklentisi ile örgüte gelirler. Örgüt bu beklentileri karşıladığı müddetçe örgüte bağlılıkları devam eder. Bir yanda örgütün amaçlarını gerçekleştirme başarısı yükselirken, diğer yanda birey hem ihtiyaçlarını karşılamakta hem de bir takım yeteneklerini kullanarak doyuma ulaşmaktadır (Özden, 1997: 37). Kısaca, örgüte bağlılık bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşir. Birey örgütten belli ödül ve çıktılar alır ise, karşılığında kendini örgüte adanmaktadır. Diğer bir ifadeyle birey kendini örgüte adaması karşılığında belli ödüller veya çıktılar almaktadır (Balcı, 2000: 27).

Örgütsel bağlılık, örgüt için büyük önem taşıyan bir konudur. Örgüte bağlı çalışanlar, verilen görevleri tamamlamada diğer çalışanlardan daha çok çaba gösterirler ve örgütte daha uzun süreli kalırlar. Böylece örgütsel bağlılığa ek olarak örgütün verimliliği ve çalışanın performansı artar (Ceylan, 2002: 59).

Bağlılık; toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Başka bir ifadeyle bağlılık, sadakat ve sadık olma durumudur. Genel anlamda bağlılık; en yüksek derecedeki bir duyguyu ifade eder. Bağlılık kavramının özünde ait olma duygusu yatmaktadır. Bu duygu örgüt ile birey arasında bir çeşit bağ oluşmasını ve

örgütte çalışan bireylerin ortak değer, amaç ve ülkü etrafında toplanmalarını sağlamaktadır. Bağlılık, her husustan önce, karşılıklı sezgiye dayanan insan güdülemesini iyi anlamaktan geçer. Yönetimin görevi, başta insan gücü kaynağı olmak üzere, örgütün bütün kaynaklarını, örgütün amaçları doğrultusunda, etkili ve yerinde kullanmaktır (Özdemir,1995: 382).

Örgüt kavramı ise, iki farklı anlamda kullanılabilir; birincisi bir yapı, iskelet, önceden planlanmış ilişkiler topluluğu anlamına gelen örgüt; ikinci anlamda ise, bu yapının oluşturulma sürecini ve bu süreçte yer alan bir dizi faaliyeti ifade eder (Genç, 2005: 99).

O'Reilly'e (1986) göre örgütsel bağlılık; işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dâhil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder. Örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler örgüte ne derece bağlıysa, örgüt de o derece güçlenir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır (Çetin, 2004: 90). Burada, örgütsel bağlılığın örgütteki karşılığı olan; "sahiplenme" önem kazanır. Sahiplenme, bir anlamda örgütsel bağlılığında ödülüdür.

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden, hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003: 27–28).

Örgütsel bağlılık kavramı duygusal zekâdan farklı olarak daha eskilere dayanmaktadır. Burada örgütsel bağlılık değişkenlerinin zaman içerisinde farklılık göstermiş olabileceğine işaret edilmektedir. Literatür çalışmaları da bunu doğrulamaktadır. O halde burada yapılması gereken, örgütsel bağlılık kavramını tanımlamak ve duygusal zekâ değişkeninin bu kavram üzerindeki etkilerini incelemektir.

Duygusal zekâ yeni bir kavram olmasına rağmen bu konu ile ilgili çalışmalar başta eğitim-öğretim olmak üzere kişiler arası ilişkiler ve toplumsal gelişim gibi birçok alanda uygulamaya konulmuş ve daha çok önem kazanmaya başlamıştır.

1.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Kuramsal Çerçeve

1.1.1 Duygu

Duygu (emotion) kavramının kökeni Motere kelimesidir ve Latince karşılığı hareket etmek anlamına gelmektedir. Duygular; psikolojik tepkiler, algılama, bilinç/farkındalık gibi psikolojik alt sistemlerin uyumlu çalışmasını sağlayan içsel olaylardır (Yaylacı, 2006: 39).

Duygular, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini, soru sorarak bilinmeyi aramasını, kapasitesini geliştirmesini ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ural, 2001: 209).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, duygu'yu "1. Duyularla algılama, his. 2. Belirli bir nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim. 3. Önsezi. 4. Ahlaki, estetik vb. şeyleri değerlendirme, onlara bağlanma yeteneği. 5. Kendine özgü bir ruhî hareket ve hareketlilik" olarak tanımlamaktadır (Parlatır ve diğ. 2000: 308).

Sözlük anlamlarının yanı sıra duygular; enerjinin, etkinliğin ve bilginin içsel kaynakları, belirli düşüncelerin, psikolojik ve biyolojik durumların ve hareketlerin altında yatan hislerdir (Kocayörük, 2004: 6).

Cevizci' ye (1999) göre duygu, duyumsadığımız her şey, örneğin tutkularımız, değişik şiddetlerdeki heyecanlarımız, aşk, sevgi gibi hallerimiz, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizdir (Akt. Maboçoğlu, 2006: 22).

Feldman (1996), duyguyu "Mutluluk, umutsuzluk ve hüznün gibi genelde hem fizyolojik, hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler" olarak tanımlamaktadır (Akt. Ulaş ve Arbak, 2004: 27).

Genel anlamıyla duyguya; bireyin öznel yaşantıları, kişi için önemli olan olaylar karşısındaki tutum ve davranışları, olayların, yaşantıların olduğu bağlamı değerlendirme, tanımlama ve bu dönemleri içeren bir süreç olarak bakılabilir (Çeçen, 2006: 101–102).

Goleman (2005) ise duyguyu, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, soru sormasını sağlayarak bilinmeyi aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır, bu açıdan bakılınca duygu bireyi öğrenmeye ve öğrendiklerini kullanmaya yönelen bir güç gibi algılanabilir (Goleman, 2005: 46).

Bugün sahip olduğumuz hiçbir duygu tesadüfen veya kazara ortaya çıkmış değildir. Tüm duygular, aynı organlarımız gibi belirli işlevlere sahip oldukları için, evrim süreci boyunca varlığını korumuş ve günümüze ulaşmıştır. Duyguların genel işlevi, doğaya ve topluma uyum sağlamaktır. Böylece hayatta kalma ve bu dünyada tutunabilme ihtimalimizi artırırız. Ayrıca insanın, hem yaşamını sürdürebilmek için bir motivasyon kaynağı olarak; hem de varoluş düzeyini yükseltip, kaliteli yaşamak için duygulara ihtiyacı vardır (Dökmen, 2004: 107–108).

Duyguların genel özellikleri şunlardır;

- İnsana özgü temel duygular vardır.
- Duyguların biyolojik kalıpları vardır.
- Duygular kişiye özeldir.
- Duygu önce bedene yansır.
- Duygular ortak arar.
- Duygular geçicidir.
- Aynı duyguyu uzun süre yaşamak normal değildir. Çünkü değişen şartlara rağmen duygunun sürmesi patolojik olarak yorumlanabilir (Baltaş, 2006:7).

Duygu kavramının yanı sıra duygu kümelerinden de bahsedilmektedir. Bu kümelerin başlıcaları şunlardır (Şahinkaya, 2006: 25–26):

Öfke: Hiddet, hakaret, içleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada patolojik nefret ve şiddet.

Üzüntü: Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.

Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklılık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet, patolojik olduğunda ise fobi ve panik.

Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.

Sevgi: Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.

Şaşkınlık: Sok, hayret, afillama, merak.

İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.

Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşürme, üzülme ve çile.

Yirminci yüzyıldaki gelişmelere bakıldığında ise, gereğinden fazla duygunun mantık sürecini karıştırdığını, gereğinden az duygunun da mantık yürütmeyi engellediğini söylemek mümkündür. Yeni görüşe göre duyguların öğrenmeyi, yaratıcılığı ve yenilikçiliği özendirdiğini, motive ettiğini, muhakemeyi hızlandırdığını, berraklık sağladığını, güven oluşturduğunu, ahlaki değerleri harekete geçirdiğini, geribildirim sağladığını, otorite olmadan nüfuz oluşturmayı sağladığını söylemek mümkündür (Ural, 2001: 212).

Bu görüşleri klasik ve modern yaklaşımlar olarak irdelemek mümkündür.

1.1.1.1 Klasik Yaklaşım

Klasik yaklaşıma göre duygular insana zarar vermektedir. Bu yaklaşımlar, “akılcılık” olarak da adlandırılmaktadır. Antik felsefede Stoacılar, bilge kişinin hiçbir duygu veya hissin etkisinde kalmayan kişi olduğunu savunmuşlardır. Platon ise, duyguların alt düzeyde ve yönsüz olduklarını, mantık tarafından yönlendirilmeleri gerektiğini savunmuştur. Ortaçağ döneminde, Avrupa’da skolâstik Hristiyan anlayışının da etkisiyle, duygular, kötü unsurlar olarak görülmüşlerdir. Rönesans dönemine gelindiğinde, akıl iyiliğin, duygular kötülüğün yerini almıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 30).

1.1.1.2 Modern Yaklaşım

Modern yaklaşımlar temelinde aklın duygulara egemenliği sorgulanmaktadır. Bu sorgulama, 1960 yılında, Kuzey Amerika ve Avrupa’daki sosyal olaylarla başlamıştır. İnsanlar, akılcılığa tepkilerini ortaya koyup, duygularını ifade etmeye başlamışlardır. Daha sonraları, beyin araştırmaları, akıl ve duygu ilişkisine yeni bir bakış getirmiştir. Nörolog Profesör Damasio, akıl-duygu bölünmüşlüğüne “Descartes’in Yenilgisi” adlı eserinde karşı çıkmıştır. Bu eserde, insanlardan çok önceleri da varlıkların olduğunu, evrimin bir noktasında bilinçliliğin başladığını, bu bilinçlilikle basit bir zihnin oluştuğunu anlatmaktadır. Zihnin karmaşıklaşmasıyla düşünmenin, daha sonraları da iletişimin ve düşünceleri daha iyi örgütlemek amacıyla, dilin kullanılmasının ortaya çıktığını savunmaktadır. Buradan yola

çıkarak, insanın önce var olduğunu, daha sonra düşündüğünü yani, dünyaya gelen bir insanın, önce var olup sonra düşünmeye başladığını ileri sürmektedir (Çakar ve Arbak, 2004: 31–32).

Duygu ve zekâ ilişkisi, sosyolojik olarak incelendiğinde de, duygusal ve akılcı süreçlerin birlikte hareket eden süreçler olduğu görülmektedir. İnsanlar rasyonel olmalarının yanı sıra duygusal varlıklardır. 6 milyon yıllık insanlık tarihi incelendiğinde, modern insan olan ve tam akılcılığı sağlayan, prefrontal cortex'e sahip olan, homo sapiens, sadece 150.000 yıl önce gelişmiştir. Bu durumda, insanı insan yapan olgunun, önceden var olan bir duygusal tabanın üzerine akılcı bir zekânın eklenmesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu sürecin, yerine geçme değil, ekleme olması önemli bir noktadır. Çünkü akılcı yetenekler daha önceden varolan ve gelişmeye devam etmekte olan duygusal özelliklerle birleşmiştir. Süreç daha iyi incelendiğinde, çok daha önce evrimleşmiş olan duygusallığın, akılcılığın yerini alma eğilimi olduğu görülmektedir. Bu durumu gözardı eden yaklaşımların ise, hatalı olacaklarını söylemek mümkündür (Saraoğlu, 2003: 33).

Çoğu zaman duygular, insan olmanın temel gerçekleri olmalarına rağmen, kişilerin arınmaları gereken kötü unsurlar olarak sunulmuşlardır. Bu sebeple, günümüze kadar ağırlıklı biçimde bilişsel öğeler ve bilişsel zekânın önem kazandığı yönetim düşüncesi ciddi bir değişim geçirmek zorundadır (Çakar, 2006: 111).

Duygu ve zekâ ilişkisi incelenirken, dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da; insanoğlunun, her geçen gün daha da çoğalan bir değişim içinde olmasıdır. Her gün meydana gelen sayısız değişim, insanların gelecekte neler yaşayacaklarını tahmin etmelerini engellemektedir. Özellikle teknolojik gelişmeler çok büyük değişimler meydana getirmekte ve insanların bu gelişmelere uyum sağlayabilmelerini zorlaştırmaktadır. Bu durum insanların üzerinde çok fazla duygusal baskı yaratmaktadır. İnsanoğlu kendi aklını örnek alarak yarattığı bu teknolojinin içerisinde kendini gün geçtikçe daha da yabancılaşmış hissetmektedir. Bunun nedeni, yukarıda bahsedildiği üzere, insanlığın gelişme sürecinde, “akılcılık” yanının oluşmuş, zihinsel yaşamda duygulara, yıllarca süren araştırmalar süresince değinilmemiş olması ve duyguların bilimsel psikolojide çok fazla araştırılmamasıdır (Saraoğlu, 2003: 107).

Örgüt yaşamında da başarılı olarak anılan insanlar arasında yer alabilmek için, sanılanın aksine, sadece IQ seviyesinin yüksek olması ya da iyi bir okuldan mezun olmak yeterli olamamaktadır. Şüphesiz bu yeterlilikler önemli görülmeyle birlikte,

değişen dünyada “soyut düşünme gücü” olarak tanımlanan zekâ kavramı yerini, yeni farklı kavramlara bırakmaktadır. Duygusal zekâ da bu kavramlar arasında yer almaktadır. Yaşamın kendisi soyut değildir ve IQ olarak nitelendirilen zekâ açısından üstün olan insanların, iş yaşamında da başarılı olacakları varsayımdan ibarettir (Yaylacı, 2006: 78).

Duygusal zekâ ile ilgili, olarak bilişsel zekâdan farklı olarak vurgulanması gereken en önemli nokta; bireylerin doğuştan sahip oldukları bilişsel zekâ seviyelerinin değişimi söz konusu değilken, bireylerin sahip oldukları duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilebilmeye uygun olmasıdır. Bunun için ön şart ise bireyin kendisinin ve duygularının farkında olmasıdır (Baltaş, 2001: 67).

İnsan beyninin akılcı ve duygusal olmak üzere iki ayrı boyutu vardır ve bunlar sürekli bir etkileşim içindedir. Bir yandan duygularımız alacağımız bütün mantıksal kararları etkilemeye çalışırken, diğer yandan da akılcı tarafımız duygularımızı sürekli olarak baskı altında tutmaya çalışmaktadır. Duygulardan tamamen sıyrılmış mantıksal kararlar almamız çok sağlıklı olmayacağı gibi, mantıksallıktan uzak ve bütünüyle duyguların egemenliğinde kararlar almamız da sağlıklı olmayacaktır (Goleman, 1995: 45).

1.1.2 Zekâ

Öğrenme durumlarında bireyler arası farklılıklar çok eskiden beri görüle gelmiştir. İnsanlar arasındaki bu farklılıkların, sadece yetiştirilme ve diğer çevresel etkilerden gelemeyeceği, insanların doğuştan getirdikleri yetenekler veya potansiyel bakımdan da farklı oldukları belirlenmiştir. İşte gözlenebilen bireysel farklılıkların genişliği ve bunların hemen her çeşit insan davranışlarında görülmesi; eski filozofları, eğitimcileri ve psikologları “zekâ” denilen bir kavram geliştirmeye, hatta zihin gücünün yapısı ve işleyişini gösteren “kuramsal yapılar” oluşturmaya götürmüştür (Turgut, 1981: 1).

Biyolojik olarak bakıldığında, beynin belli hücrelerinin, belli bilişsel fonksiyonlara sahip olduğu görülür. Örnek olarak, beynin sol tarafındaki bir alanda meydana gelen hasar konuşma bozukluğuna, sağ tarafındaki bir alanda meydana gelen hasar, resimleri tanıma aksaklığına neden olur ve bu tıbben kanıtlanmıştır. Beyinde hasar oluşmasa da, bazı insanlarda beynin sol tarafı, bazılarında ise sağ tarafı güçlü olabilir. Her ikisinin de aynı oranda güçlü olduğu kişiler de vardır. Buna

göre, beynin biyolojik yapısına göre, bireyin bazı alanlardaki yeterliliği ve kapasitesi bir ya da birkaç alanda güçlü olabilir, yani kişiden kişiye değişir. Matematik alanında güçlü olan bir kişiye zeki denirken, insan ilişkileri veya müzik alanında güçlü olan bir kişinin zeki olmadığını söylemek yanlış olmaktadır (Ülken, 1997: 27).

Soyut bir kavram olan zekânın ilk kullanımı Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Latince "intelligentia" kökünden türemiş olan zekâ terimini alanyazında ilk olarak Çiçero'nun kullandığı düşünülmektedir (Bümen, 2004: 1).

Latince "zekâ" kavramının karşılığı "intellectus" sözcüğüdür. Bu sözcük; algılama, tanıma, bilme, anlayış anlamlarına gelmektedir (Saraoğlu, 2003: 105).

— 1921 yılında yapılan çalışmaya göre; "zekânın problem çözme ve karar verme gibi üst düzey beceriler, öğrenebilme ve çevreye uyum sağlayabilme yeteneği gibi yeteneklerden oluştuğu" düşünülmüştür (Yelkikalan, 2006: 1).

— 1986 yılında yapılan çalışmaya göre ise, "zekâyı oluşturan yeteneklerin üst düzey beceriler, kültür açısından değerli olan yetenekler ve yönetici süreçler" olduğu sonucuna varılmıştır (Çakar, 2004: 26).

Bu çalışmalardan yola çıkarak daha genel bir ifade ile zekâ; "yerinde, zamanında, amaca uygun, toplumsal değeri ve orijinalliği olan zihinsel davranışlar gösterebilme, soyut olayları kısa sürede ve doğru şekilde kavrayabilme, karşılaşılan sorunlara doğru ve zamanında çözüm yolları geliştirebilme, zor şartlar altında bile kişisel enerjiyi artırıp oluşan heyecan durumlarına karşı koyabilme kapasitesi" olarak tanımlanabilir (Yelkikalan, 2006: 2).

Zekâ, en basit şekliyle, kişinin çevresine uyumlu bir şekilde tepki verme yeteneği olarak görülebilir. Ancak bu uyumlu tepki vermenin; öğrenme ve bu öğrenilenleri yeni durumlara aktarabilmenin yanı sıra, mantıklı ve soyut bir şekilde düşünebilme gibi birçok yönü olabilir (Baymur, 1994: 6).

Zekâ, kendini eleştirme ve değerlendirme gücüdür (Yıldırım, 1973: 66).

İnsanın varlığını ve kişiliğini içinde yaşadığı ve çalıştığı çevrede belli ettiren kabiliyetlerinin en önemlisi zekâdır (Adasal, 1964: 370).

Zekâ, fikirler, semboller, ilişkiler, kavramlar, ilkeler ve kurallarla uğraşabilme yeteneğidir. Somut şeylerden ziyade, soyut şeyleri yapabilme gücüdür. Daha kısa bir tanıma göre zekâ, öğrenme kabiliyetidir. Özellikle kelime ve sembollerden yararlanarak, sonuçlar çıkarabilme yeteneğidir (Güney, 2000: 227).

Zekâ; insanın düşünme yeteneğinin bütünüdür. Yeni durumlara ve uyarılara uyabilme yeteneğidir (Baltaş, Baltaş, 2002: 48).

Zekânın tanımlarından biri de zekâyı; yeni karşılaşılan, tanıdık olmayan durumlara uyum sağlama, soyut, somut, sözel problemleri çözebilme, kendini eleştirme, öğrenebilme, yaratıcılık, soyutlama yetenekleri olarak açıklamaktadır (Akboy, 2005: 114).

Zekâ, genellikle sorun çözme ve yaşam koşullarına uyum yönüyle dikkate alınmaktadır. Öyle ki, bu durum zekânın tanımına da yansımıştır. Zekânın yaratıcılık yönü, yapılan birçok tanımda gözardı edilmektedir. Zekânın yaratıcılık yönünü de içine alan genel bir ifadeyle “zekâ, zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir” şeklinde yapılabilir (Öktem, 2001: 22).

Zekâ insan davranışlarının incelenmesinde üzerinde en çok araştırma yapılmış bir kavram olmasına rağmen, zekânın bir yetenek mi yoksa kendi başına ele alınması gereken bir kavram mı olduğu tartışılmaktadır (Baymur, 1994: 227–228).

Psikoloji alanında çalışan uzmanlar zekâyı oluşturduğunu düşündükleri yeteneklerden yola çıkarak pek çok farklı zekâ tanımı yapmışlardır. Bu tanımlar, içinde buldukları dönem ve kültürden etkilendiği gibi beyin ve beynin işleyişi konusundaki bilimsel gelişmelerden de etkilenmektedirler. Zekâ tanımının, içinde bulunulan dönemden nasıl etkilendiğini, akademisyenlerin zekâyı nasıl tanımladıkları üzerine 1921 ve 1986 yıllarında yapılmış olan iki çalışmanın sonuçlarına değinerek görebiliriz. 1921 yılında akademisyenlerle yapılan çalışmanın sonuçları, akademisyenlerin zekâyı oluşturan temel yeteneklerin problem çözme karar verme gibi üst düzey beceriler, öğrenebilme yeteneği ve çevreye uyum yeteneği olduğunu düşündüğünü göstermektedir. 1986 yılındaki çalışmada ise zekâyı oluşturan yetenekler üst düzey beceriler, kültür tarafından değer verilen yetenekler ve yönetici süreçler olarak sıralanmaktadır. Buradan da görüldüğü gibi temel bir yeteneği içerse de diğer boyutları açısından zaman içinde büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Benzer zekâ kültürel değerlerden etkilenmekte ve farklılaşmaktadır. Batı kültüründe; hızın, zekânın temel bir ögesi olduğu düşünülürken, Çin kültüründe ise, kişinin kendini tam olarak bilebilmesi zekânın temel bir ögesi olarak ele alınmaktadır. Beyin ve beynin işleyişi konusundaki son dönemdeki araştırmalar ise, zekânın bütünleşmiş bir kavram olduğu; fiziksel süreçlerden ve duygulardan bağımsız olmayacağı yönündedir (Çakar ve Arbak, 2004: 26).

Zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü varsayılan zihinsel güç ve bir genel yetenektir (Özgüven, 1994: 161).

Zekâ testleri, bireyin zekâ düzeyini ölçmek için kullanılan ölçüm araçlarından oluşmaktadır. Bu testlerin en yaygın olanlarından biri Zekâ Katsayısı (IQ), testin kişinin zihinsel ve kronolojik yaşını inceleyerek zekâyı işlemsel olarak tanımlayabilmektedir (Çakar ve Arbak, 2004: 28).

Zekâyı ilk kez ölçmeye çalışan, Galton'dur (1822–1911). Galton zekâyı temel duyuların duyarlılığı ile ölçmeye çalışmıştır. Bu dönemde zekânın anlamı, bilgileri yapısallaştırma ve kullanma olarak kabul ediliyordu. Zekâ ölçeğinin uyarlamasını Terman 1905 yılında Stanford Üniversitesi'nde yapmış ve bu test 1916'da Stanford-Binet testi olarak yayınlanmıştır (Ülgen,1997: 26–27).

Zekânın farklı faktörlerden oluştuğunu ileri süren bir diğer araştırmacıda Guilford'tur. Guilford (1967) zekânın birbirinden ayrı ancak ortak özellikleri nedeni ile gruplanabilecek 120 faktörden oluştuğunu öne sürmüştür (Akt. Kuzgun, 2004: 23–25).

Thurstone (1961) ' a göre ise zihinsel farklılıklar “g” faktöründen değil, birbirinden farklı on iki faktörden kaynaklanmaktadır, ancak bunlardan sadece yedi tanesini adlandırabilmiştir (Akt. Kuzgun, 2004: 22) Bunlar:

Sözel yetenek: Okuduğunu anlama, sözcük ilişkileri, benzer ya da farklı sözcükleri bulma, sözcük bilgisi,

Sözcük akıcılığı: Uyaklı sözcükler bulma, belirli bir ölçüte uygun sözcükleri sıralama,

Sayısal yetenek: Basit aritmetik işlemleri hızlı ve doğru yapma,

Akıl yürütme (muhakeme): Mantıksal ilişkileri görme sayı ya da şekil dizilerinin kurallarını bulma,

Bellek: Sözcük çiftlerini ezberleme, söylenen bir dizi sayıyı tekrarlama,

Uzaysal yetenek: Şekil ya da nesnelerin uzayda (zihinde) döndürülmeleri ya da herhangi bir değişikliğe uğratılmaları halinde alacakları konumu tasarlama,

Algısal hız: Görsel ayrıntıları, benzerlikleri ya da ayrılıkları hızlı ve doğru olarak algılamadır.

1.1.2.1 Thorndike'nin Zekâ Teorisi

Edward Thorndike, zekâyla ilgili çalışmalarında, sosyal, soyut ve mekanik olmak üzere zekânın üç genel boyutuna değinmiştir: (Başaran, 2000: 101).

Sosyal zekâ: Zekânın insan ilişkileri boyutunu ifade etmektedir. Sosyal zekâ kavramı insan ilişkilerinde başarılı olma, yani insanlarla iyi ilişkiler kurma, ilişkileri sürdürme, insanları anlama ve uyum sağlama yeteneklerine ilişkin zekâ boyutunu temsil etmektedir.

Soyut zekâ: Sayısal ve sözel becerileri kapsayan zekâ boyutunu ifade etmektedir.

Mekanik zekâ: Psiko-motor, yani duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışmaları ile ilgili becerilerle ilişkilidir. Makine, araç ve gereçlerin nasıl çalıştıklarını anlama ve bunları kullanma yeteneği mekanik zekânın kapsama alanına girmektedir.

Thorndike zekânın “g” gibi tek faktörle tanımlanamayacağını, çeşitli zihinsel problemlerin çözümünde daha farklı faktörlerin rol aldığını ileri sürmüştür (Erginsoy, 2002: 5).

Zekâ ile ilgili olarak Gardner (2005) ise insanlarda tek bir zekânın (yeteneğin) olmadığını, IQ testlerinin sadece sözel ve mantıksal-matematiksel zekâyı ölçtüğünü ancak bireylerde birbirinden farklı 8 yeteneğin hata henüz net olarak tanımlayamadığı bir yetenekle beraber 9 yeteneğin (Gardner henüz tam olarak tanımlayamadığı için bu durumu 8½ farklı yetenek şeklinde isimlendirmektedir) olduğunu bunların her birinin zekâ olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Gardner' a göre beynin bir bölümünün hasarlı olduğu durumlarda bireylerin bazı yetileri gerçekleştiremediğini ancak diğer işlevleri başarıyla gerçekleştirdiğini düşünmektedir (Selçuk ve diğerleri, 2004: 9–11)

Gardner'ın belirlemiş olduğu zekâ türleri aşağıdaki gibi özetlenebilir;
Sözel-Dilsel Zekâ: “Dil zekâsı” ya da “kelime aklı” olarak da bilinmektedir. Sözel zekânın olduğunu kanıtlayan güçlü nörolojik bulgular vardır (beynin sol tarafında konuşma alanında meydana gelen hasarın dil kurallarına uygun olarak sesleri formüle etmede güçlük yaratması ama diğer düşünme süreçlerini etkilememesi gibi) (Ülgen, 1997: 28).

Sözel dilsel zekâsı yüksek bireyler iyi öykü, fıkra, masal vb. anlatır, cümleleri dinler, yorumlar, farklı bir tarzda ifade eder ve söylediklerini hatırlarlar (Vural, 2004: 239).

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Sayıları etkili olarak kullanabilmek veya olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurmak, bu suretle olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesi bu zekâ alanı ile ilişkilendirilmektedir (Saban, 2005:8). Mantıksal-matematiksel zekâsı yüksek olan bireyler somut cisimleri soyut sembolik ifadelere dönüştürebilirler. Hipotezler kurup bunları sınaya bilirler, zihinsel matematikte hızlıdırlar ve nesnelere nasıl çalıştığına dair sorular sorarlar (Vural, 2004: 239).

Görsel-Uzaysal Zekâ: Bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetidir (Saban, 2005: 8). Bu tür zekâsı yüksek bireyler, bir nesnenin farklı açılardan perspektifini anlayabilir, onu zihninde canlandırabilirler, resimler ve sekilerle düşünürler ve harita tablo ve diyagramları kolayca anlayabilirler (Vural, 2004: 239).

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bedensel-kinestetik zekâsı yüksek olan bireyler vücut hareketlerini rahatlıkla ve ustaca kullanır, bedeninin farkındadır, rol ve drama yapmada yeteneklidir zihni ile bedeni arasında güçlü bir bağ vardır (Bümen, 2004: 14–15).

Müziksel Zekâ: Müziğin ve ritmin yapısına değer verme, müzikle ilgili semalar oluşturma, seslere karşı duyarlı olma, melodi ritim ve sesleri taklit etme, tanıma, yaratma ve ton ile ritimlerin değişik özelliklerini kullanma müzik zekâsı ile ilgili becerileridir (Bümen, 2004: 13–14). Müziksel zekâsı yüksek olan bireylerin seslere nota ve ritimlere karşı özel ilgisi vardır, ritmik ve tonal kavramları tanır ve kullanır çevreden veya müzik aletlerinden gelen seslere karşı duyarlıdır (Vural, 2004: 239).

Sosyal Zekâ: Bu zekâ türü yüksek olan bireyler farklı kültürlerle ve yaşam tarzlarına meraklıdırlar, erken yasta toplumsal ve politik konulara ilgi duyabilirler, arkadaşları ile oynamaktan hoşlanırlar, ikna becerileri yüksektir ve doğal lider rolündedirler (Vural, 2004: 239).

İçsel (Özedönük) Zekâ: İçsel zekâ, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir (Saban, 2005: 13). İçsel zekâsı yüksek olan bireyler yaşadıkları olaylar veya deneyimler üzerine çok fazla düşünürler kendi içlerinde bir değer ve anlayış sistemi oluştururlar, yaşam felsefelerini oluşturmaya yönelik bir arayış içindedirler bireysel çalışmalardan zevk alırlar ve özgürlüklerine düşkünlükler (Vural, 2004: 239).

Doğacı Zekâ: Doğacı zekâ, kişinin çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türlerin sınıflandırma prensiplerini yaratabildiklerinde ortaya çıkmaktadır (Bümen, 2004: 18). Doğacı zekâsı yüksek olan bireyler sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı oldukça meraklıdırlar (Saban, 2005: 15). Bu zekâ türü yüksek olan bireyler ise insanın ve kendinin var oluş nedenini düşünürler, farklı canlı isimlerine karşın dikkatlidirler, değişik canlı türleri onlar için çok çekicidir, doğadaki canlıları incelemekten hoşlanırlar seyahat etmeyi ve belgeseller izlemeyi severler (Vural, 2004: 239).

Duygusal Zekâ: insanın tüm duygusal dünyasını kapsar ve “hissetme aklı” olarak da bilinmektedir. İnsan hayatı, duygular olmadan hiçbir anlam ifade etmez. Örnek olarak işyerinde motivasyonu sağlamak, duygusal bir yüklemidir. En iyi düşünceler duygular yoluyla ortaya çıkmakta ve kararlar duygular yoluyla alınmaktadır. Bu yüzden tartışma ekipleri ve öğrenci konseylerinde “hissetme aklı” oldukça popülerdir. Sosyal içerikli toplantılar, grup oyunları gibi etkinliklerin duygusal zekâyı arttırabileceği öne sürülmektedir (Yelkikalan, 2006: 3).

İnsanın zekâsını tanımak, değerlendirmek kolay değildir. Çünkü zekâ soyut bir kavramdır ve bireyin zekâsıyla ilgili ilk bakışta bir yargıya varmak mümkün değildir. Bireyin zekâ düzeyi ile ilgili çıkarımda bulunmak için davranışlarına ve iş yapma becerisine bakılmaktadır. İnsanın iş yapmadaki becerisi oranında zeki olduğu kabul edilmektedir (Başaran, 2000: 100).

Zekâ kavramının bugüne dek pek çok tanımı yapılmış ve bu konuyla ilgilenen farklı disiplinler kendine uygun tanımlar ortaya koymuşlardır (Demirel ve diğerleri, 2006: 7). Psikologlar zekâyı duyumlardan kaynaklanan bir öğrenme gücü olarak nitelerken (Kuzgun, 2004: 15), eğitimciler ise zekâyı insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alan testleri geliştirerek kendilerinin hazırladıkları “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlamışlar ve bu testlere Intelligence Quotation (IQ) adını vermişlerdir (Saban, 2005: 3).

Farklı tanımlar göz önünde bulundurularak bütünsel bir zekâ tanımına ulaşılabilir. Bütünsel anlamda zekâ, “yerinde, zamanında, amaca uygun, toplumsal değeri ve orijinaliği olan zihinsel davranışlar sergileyebilme, soyut olan olayları kısa sürede ve doğru olarak kavrayabilme, karşılaşılan problemlere doğru ve zamanında çözüm yolları getirebilme, zor şartlar altında bile kişisel enerjiyi artırıp oluşan heyecan durumlarına karşı koyabilme kapasitesidir.” (Güney, 2000: 228).

Alan yazında, genellikle insanın zihinsel işlevlerine, etkinliklerine ve performansına bakarak zekâ üzerinde yorum yapılmış olduğu söylenebilir (Selçuk, 2000: 73).

Zekâyla ilgili çeşitli tanımlar bulunmasına rağmen, araştırmaların görüş birliğine vardıkları noktalar aşağıdaki gibidir (Başaran, 2000: 101).

- Zekâyı oluşturan temel unsurlar kalıtımla geçmektedir.
- Kalıtımla aktarılan bilişsel güçler, çevrenin etkisiyle yeteneklere dönüşmektedirler.
- Yeteneklerin insan zekâsını oluşturdukları varsayılmaktadır.
- İnsan yeteneklerini kullanarak çevreyle denge ve uyum sağlamaktadır.
- İnsanın çevresiyle sürekli etkileşim halinde olması, zekâsının gelişmesine yol açmaktadır.
- Çevreyle etkileşimin niteliği, bilişsel örüntünün düzeyine göre değişmektedir.
- Zekâ yönünden bireyler arasında farklılık bulunmaktadır.
- İnsan zekâsını ölçmek için yeteneklerini ölçmek gerekmektedir.

Zekâ, insanın öğrenme sürecinde etkili olmasının yanı sıra, bireylerin yetenekleri ve onları birbirlerinden farklı kılan özellikleri ile de yakından ilgilidir. Özetle, zekâ insanın çevresiyle uyumunda, öğrenme sürecinde ve yaratıcılığında etkili olan özellikleri ifade etmektedir (Güney, 2000: 226).

1.1.3 Duygusal Zekâ

Duygusal Zekâ ile ilgili literatüre bakıldığında “Duygusal Zekâ” kavramına ilişkin pek çok tanımlama ve açıklama görülebilir, bu açıklama ve tanımlamalardan bazılarının bu bölümde yer verilmiştir

İlk zamanlar zekâ kavramını sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim adamları, araştırmalarından elde ettikleri sonuçları değerlendirerek, zekâ tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutunu da dâhil etmişlerdir. İnsan zekâsının kapsam ve işleyişi, mantık ve diğer bilişsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de içerir (Öner, 1994: 191).

Duygusal zekâ; öteden beri tanımlanan ve üzerinde pek çok araştırmalar yapılan duyuşsal özellikler arasında yer almaktadır. Bunun nedeni duyuşsal özelliklerin; ilgi, tutum, inanç, özgüven, herhangi bir şeyi sevme, fikirlere karşı

hoşgörülü olma, çevreyi temiz tutma, zamanı etkili kullanma vb. çeşitli duygu, davranış, tarzlar ya da değerler gibi eğilimleri kapsamı olabilir (Üstündağ, 1999: 20).

Duygusal zekâ, İngilizcede ki karşılığı olan “Emotional Intelligence” sözcüğünün kısaltılmış hali olan EQ “Emotional Quotient” olarak anılmaktadır (Börekçi, 2002: 22).

Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar (Yeşilyaprak, 2001: 140).

Duygusal zekâ; kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir.”(Baltaş, 2006: 7)

Duygusal zekâ bir çeşit olgunluk ölçütüdür. Duygusal zekânın gelişimi temelde bir “olgunlaşma” yolculuğudur (Toktamışoğlu, 2004: 76).

Duygusal zekâsı gelişmiş bir kişi “bir şeyi yapabilme inancı” geliştirebilir ve aynı zamanda duygularını kontrol etme yetisini kullanarak kaygı, endişe gibi olumsuz duygularını en aza indirgeyip yüksek kalitede bir yaşam sürdürebilir. (Baltaş, 2006: 50).

Akademik zekâ olarak kabul edilen bilişsel zekâ açısından zeki oldukları kabul edilen birçok insanın, şaşırtıcı bir şekilde sosyal yaşamda başarıyı yakalayamadıkları gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar bu insanlarda eksik olan tarafın duygusal zekâ olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal zekâ, akademik zekânın karşıtı olarak algılansa da aslında akademik zekânın kullanımını kolaylaştırmakta ve onu tamamlamaktadır (Güney, 2000: 230).

Bireyler duygusal zekaları sayesinde, empati ve şefkatle diğer bireylerle ilişki kurabilmekte, sosyal becerilerini geliştirebilmektedirler. Ayrıca, davranış ve hareketlerini yönlendirmek üzere duygusal farkındalıklarını kullanabilmektedirler (Yelkikalan, 2006: 5).

Baltaş da duygusal zekâyı, kendimizle ve başkalarıyla başa çıkmayı kolaylaştıran, duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Yazara göre, duyguları değerlendirerek başkalarının, neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını anlayabilmek; Stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri biri olmak için gerekli bir yetkinliktir (Baltaş, 2006: 7).

Duygusal zekâ; bireyin yaşamında bir başarı belirleyicisi ve öncelikle kendine ait duyguların fark edilebilmesi, duyguların uygun şekilde kontrol edilebilmesi ve hedeflere ulaşılabilmesi için öz motivasyonun gerçekleştirilebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve beceriler ile birlikte, karşıdaki kişilerin duygularını fark etme, kendini onların yerine koyabilme ve çevredeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilme ile ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur (Acar, 2002: 55).

En basit tanımı ile duygusal zekâ, duyguların akılcı kullanımınıdır (Weisinger, 1998: 12, Akt. Mumcuoğlu, 2002: 27).

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, bireyin kendisini ve diğerlerini izleme, bunlar arasında ayırım yapma, bu süreçten elde ettiği bilgiyi ve düşüncüyü davranışlarında kullanabilme yeteneği ile ilgili sosyal zekânın bir alt boyutu olarak tanımlamışlardır. Epstein (1983) ise duygusal zekânın zihinsel bir beceri olduğunu vurgulamış ve duygusal zekâyı sadece duygulara sahip olmak değil, onların ne anlama geldiğini de anlamak şeklinde tanımlamıştır. (Akt. Küçük, 2007: 32)

Duygusal ve kişisel zekâ kavramlarını zekâ tanımının içine katan ve beş ana başlık altında toplayan Salovey ve Gardner'in (1990) bu başlıkları şunlardır;

Özbilinç: kendini tanıma; duyguların her an farkında olma yeteneği. Duygularını tanıyan kişiler, onları daha iyi idare ederler. Pek çok hayati konuda ne düşündüklerinden çok daha emindirler.

Duyguları idare edebilme: Kendini teskin edebilme, kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıktan kurtarabilme. Bu yeteneği gelişmemiş kimseler sürekli olarak endişe ve huzursuzlukla mücadele edip enerji harcarken, bu yeteneğe sahip kişiler enerjilerini daha çok ileri atılımlarda kullanabiliyorlar.

Kendini harekete geçirebilme: Bir amaç doğrultusunda istikrarlı bir şekilde hareket edebilme, amaca konsantre olma, akış halinde olma, spontanlığı ve yaratıcılığı da içine alır.

Başkalarının duygularını anlama: İnsan ilişkilerindeki temel beceridir. Empatik beceriyi içerir. Empatik kişiler, başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren sinyallere karşı daha duyarlıdır.

İlişkileri yürütebilme: Başkalarının duygularını idare edebilme, popülerlik, liderlik özelliklerini de içerir. Bu özelliğe sahip bireyler, iletişim konusunda becerikli, sosyal problem çözmede yeterlidirler (Goleman, 1995: 61–62).

Mayer ve Salovey'in (1997) araştırmalarının ışığında daha kapsamlı bir şekilde geliştirdikleri ve derinleştirdikleri duygusal zekâ tanımı; duyguları doğru biçimde algılamayı, değerlendirmeyi ve ifade edebilme yeteneğini; düşüncelere rehberlik edecek biçimde hisleri üretme ve kullanma yeteneğini; duyguları ve duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları denetleme ve ifade etme yeteneğini içerir (Akt. Yaylacı, 2006: 47).

Bar-On'un (1997) araştırması sonucunda; duygusal zekâyı "bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ile beceriler dizini" olarak tanımlamaktadır. EQ yetenekleri, IQ yetenekleri ile paralellik gösterir ve birbirini destekler nitelik taşır. Gerçek zeki insan, bilişsel zekânın yanı sıra aynı zamanda duygusal zekâ ile geliştiren ve bilişsel zekâsını kullanabilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Acar, 2002: 53–68).

Duygusal zekâ'nın tüm dünyada tanınmasına ve dikkatleri üzerine çekmesini sağlayan, Goleman'ın (1995) tanımı şu şekilde olmuştur:

- Hissettiklerimizi bilmek ve bizi zor duruma sokan bu hisleri yönetebilmek;
- Görevleri, hedefleri yapabilmek yönünde kendimizi motive etmek, yaratıcı olmak ve zayıf yönlerimizi geliştirebilmek,
- Diğerlerinin hislerinin farkına varma ve ilişkileri etkili biçimde yönetebilmektir (Goleman, 1995: 49).

Duygusal Zekânın en kapsamlı tanımını Cooper ve Sawaf (2000) yapmıştır. Onlara göre duygusal zekâ; duyguların gücü ve kavrayışını insan enerjisi, bilgi ve etki kaynağı olarak anlama ve etkili olarak uygulama yeteneğidir (Karlı ve diğerleri, 2000). Goleman (1996), Duygusal Zekâ her yaşta gelişen ve öğrenilebilen bir zekâ alanı olarak kabul edilmektedir. Kalıtımsal bir özellik taşımamaktadır. Gelişimi sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekteşmez. Yaşam boyu gelişmeye devam eden bir zekâ türüdür (Goleman, 1996: 43).

Boyatzis, (2002) duygusal zekâyı "Bireyin kendinin farkında olması, kendini yönetmesi, toplumsal farkındalık ve toplumsal becerileri içeren yeterliliği uygun zamanlarda ve yeterli sıklıkta göstermesi" olarak tanımlamaktadır (Akt. Mumcuoğlu, 2002: 26).

Duygusal zekâ, doğuştan gelen özellikler ile çocukluk deneyimleri ve daha sonra öğrenilenlerin bileşimidir ve kişisel davranışlar, tepkiler, iletişim biçimini

belirleyen yetenekler, tutumlar, yetiler ve becerilerden oluşur. Duygusal zekâ, bireyin kendisini ne şekilde iyi, ne şekilde kötü hissettiğinin farkında olması ve kötüyü iyiye nasıl dönüştüreceğini bulmasıdır. Başka bir ifadeyle bireyin, ne hissettiğini bilmesi; duygusal olarak güçlü ve zayıf noktalarını iyi tespit ederek bunları sağlam kararlar almakta kullanması gibi yetkinlikleri içermektedir. Duygusal zekâ aynı zamanda değişik psikolojik durumları kontrol altında tutarak görev ve hedeflerden şaşmamayı sağlamaktadır (Kocayörük, 2004: 8).

Duygusal zekâ aslında olgunluk ölçütlerinin bir bütünü olarak tanımlanabilmektedir. Hayatın her evresinde zorluklarla basa çıkmada bu olgunluk ölçütlerinin ne kadar önemli olduğunun bilinmesinin gerekliliği ortaya konulmaktadır. Bu olgunluk ölçütleri (Toktamışoğlu, 2003: 76):

- Gerçekleri kabul ederek, onlardan yapıcı bir şekilde yararlanabilme,
- Değişimi kabul ederek ona uyum sağlayabilme,
- Endişe ve korkulara karşı koyabilme,
- İnsanlarla karşılıklı yardıma dayalı ilişkiler kurabilme,
- Almak yerine vermekten daha çok tatmin olabilme,
- Karşılıksız sevebilme,
- Enerjisini yaratıcı ve yapıcı amaçlar dâhilinde kullanabilme,
- Olumlu düşünebilmedir.

Duygusal zekâ, bir insanın sadece hisleriyle davranması, iyi ve kolay bir insan olması, hissettiklerini bastırması ve değiştirmesi anlamına gelmemektedir. Bu sebeple duygusal zekâ kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için bazı önemli noktaların bilinmesi gerekmektedir. Bunlar (Yaylacı, 2006: 49):

Duygusal zekâ iyi davranmak değildir. Bireyler bazen iyi insan olmak adına yaşadığı duyguları gizleyerek ya da onları yok sayarak diğer insanların hoş karşılayacağı tepkiler vermektedir. Bu durum gerçekten yaşanan duyguların ifade edilememesine, gerçek duyguların bastırılarak farklı zaman ve farklı şekillerde ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Duygusal zekâ hisleri başıboş bırakmak anlamına gelmez. Tam aksine duygusal zekâda amaç hislerin ve duyguların etkili bir biçimde ifade edilip yönetilerek, insanların ortak amaçları doğrultusunda birlik ve uyum içerisinde çalışmalarını sağlamaktır.

Duygusal zekâ yeterlilikleri konusunda doğuştan gelen cinsel bir farklılık söz konusu değildir. Her birey kadın ya da erkek olsun güçlü ve zayıf noktaları bulunan farklı görüntülere sahiptir. Toplumsal öğrenmelerle ve cinsiyetlere ait farklı roller aracılığıyla cinsiyetlere özgü değişik görüntü ortaya koymak olasıdır. Bu açıdan kadın ve erkeklerin duygusal zekâlarına yönelik yapılan araştırmalarda, kadınların duygularından daha çok haberdar olduğu, daha fazla empati gösterdikleri, kişilerarası ilişkilerde de daha becerikli oldukları ortaya konulmuştur.

Araştırmacılar duygusal zekâyı; duyguların farkında olunması, ifade edilmesi ve başkalarının duygularının farkında olunması olarak üç duygusal yetkinlik alanı ile tanımlamaktadırlar (Ural, 2001: 210–211). Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Duyguların Farkında Olunması: Duyguların farkında olunması, bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesine olanak sağlayarak özgüvenini geliştiren bir sonuç yaratmaktadır. İnsanlar, doğru davranacakları konusunda kendilerine güven duymadıkça harekete geçememektedir (Ural, 2001: 210).

Duyguların İfade Edilmesi: Duygularını yönetme, bireyin kendini kontrol ederek zarar verici duygularını ve güdülerini denetim altında tutabilmesidir. Başkalarının güvenini kazanmak, sürdürmek ve performansının sorumluluğunu üstlenmek olarak tanımlanan dürüstlük standartlarını korumayı gerektirir (Ural, 2001: 210).

Başkalarının Duygularının Farkında Olma: Başkalarının duygularının farkında olma, başkalarını geliştirmenin en iyi yolu olmakla birlikte, onların duygularını ve bakış açılarını hissetmek ve gelişmeleri için nelere gereksinim duyduklarını anlamaktır (Ural, 2001: 211)

Sonuç olarak duygusal zekâ aslında bireyin duygularını tanımlayabilmesi ve değerlendirebilmesi, bu doğrultuda kendisinin ve diğerlerinin duygularını hissetme, anlama ve kullanma becerisidir.

1.1.4 Duygusal Zekânın Tarihçesi

Bu bölümde duygusal zekânın tarihsel gelişimine bakmak ve bu güne kadar yapılan araştırma ve bulguları gözden geçirmek amaçlanmıştır.

İlk zamanlar zekâ kavramını sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim adamları, araştırmalarından elde ettikleri sonuçları değerlendirerek, zekâ tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutunu da dâhil etmişlerdir. İnsan zekâsının kapsam ve işleyişi, mantık ve diğer bilişsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de içerir (Öner, 1994: 191).

Akademik zekâ olarak kabul edilen bilişsel zekâ açısından zeki oldukları kabul edilen birçok insanın, şaşırtıcı bir şekilde sosyal yaşamda başarıyı yakalayamadıkları gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar bu insanlarda eksik olan tarafın duygusal zekâ olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal zekâ, akademik zekânın karşıtı olarak algılansa da aslında akademik zekânın kullanımını kolaylaştırmakta ve onu tamamlamaktadır (Güney, 2000: 230).

Gardner'ın çoklu zekâ teorisi dünya eğitim tarihinde bir dönüm noktasıdır. Bu teori "Duygusal Zekâ" kavramının doğmasına neden olmuştur. Çoklu zekâ teorisinin içinde yer alan kişisel ve sosyal zekâların ikisine birden bilim adamları duygusal zekâ adını vermiştir (Bümen, 2004: 29–30).

Çoklu zekâ teorisini üreten Gardner (2004), sosyal zekâ kavramını daha ileriye taşıyarak, çalışmalarında sosyal zekâ kavramını kullanmış ve sosyal zekâyı; bireyin iç iletişimi ve kişilerarası iletişim zekâsından oluşan bir bütün olarak ifade etmiştir. Buna göre; iç iletişim ve zekâ, bireyin kendisiyle olan iletişimi ve karmaşık ve yüksek düzeyde farklılık içeren duygularını tanımlama becerisi ile ilgilidir. Kişilerarası iletişim ve zekâ ise; bireyin diğer insanlarla olan ilişkileri ve diğer insanların duyguları, motivasyonları, ruh halleri ve beklentileri gibi farklılıklarını ayırt etme yeteneğidir (Yaylacı 2006: 46).

Duygusal zekâ kavramının tarihçesine bakıldığında, bu kavram, Platon'un ifade ettiği "Tüm öğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır" sözü ile iki bin yıl öncesine kadar dayandırılabilir. Antik dönemlerdeki filozofların duygulara ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunluğu rasyonel bakış açısıyla duyguları bilişsel zekâyı bağımlı görmektedir. Aristoteles, duyguların neşeli ya da neşesiz zamanlarda algılandığını veya varsayımlarla birlikte ortaya çıktığını, istek uyandırdıklarını ama bağımsız ölçüler olmadıkları için bilinçle beraber hareket ettiklerini, belirtmiştir.

Descartes ise duyguları tamamen akılcı bir yaklaşım içinde değerlendirerek, duyguların kaynağının düşünceler olduğunu savunmuştur. Duygusal zekâ kavramının gelişiminin temellerini aslında ilk kez sosyal zekâ kuramıyla Thorndike'nin (1920) attığı kabul edilmektedir. Thorndike zekâ faaliyetlerini sosyal zekâ, somut zekâ ve soyut zekâ biçiminde üç bileşene ayırmış; sosyal zekâ kavramını ise “kadın, erkek, çocuk, genç, tüm insanları anlama becerisi, insan ilişkilerinde geniş algılarla hareket etmek” biçiminde tanımlamıştır (Yaylacı, 2006: 45–46).

Özellikle, LeDoux tarafından 1980'li yılların sonları ve 1990'ların başında New York Üniversitesi'nde yapılan bir dizi çalışma, insan duygusal sisteminin, anatomik olarak neokorteksten (düşünme merkezi) bağımsız olarak hareket edebileceğini göstermiştir. “Duygusal zekâ” kavramının ortaya çıkmasında, Le Doux'nun beyin fizyolojisi konusunda yapmış olduğu bu çalışmaların önemli payı olmuştur (Akkoyun, 1998: 19).

1985 yılında, Reuven Bar-On literatürde Bar-On olarak adlandırılan çalışmaları ile “Duygusal Alan” kavramını kullanmış, araştırmalarında insanları başarıya ulaştıracak faktörleri ele almıştır. Reuven Bar-On'un duygusal zekâ tanımı şöyledir: “Kişinin çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verebilmesini sağlayan ve yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal yetkinliklerdir” Houston'daki Texas Üniversitesi'nin Tıp Dalı'nda görev yapan Reuven Bar-On'un kuramı birçok incelemeye esin vermiştir (Goleman, 2006: 12).

Biri New Hampshire Üniversitesi'nde diğeri de Yale Üniversitesi'nden John Mayer ve Peter Salovey adlı iki psikolog 1990 yılında yayınladıkları makalelerinde “duygusal zekâ” kavramını ilk kez dile getirmişlerdir. Makalede, duygusal zekâ kavramı bilimsel olarak test edilmiş ve ilk tanım geliştirilmiştir. Mayer ve Salovey'e göre (1990) “duygusal zekâ; kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve hislerini gözlemleyebilme, aralarındaki farkı ayırt edebilme, bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde yol gösterecek şekilde kullanabilme yeteneğidir.” Mayer ve Solovey (1997), sonradan derinleştirdikleri araştırmalarının ışığında daha kapsamlı bir tanım geliştirmişlerdir. Buna göre duygusal zekâ; duyguları doğru biçimde algılama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; duyguları ve duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları denetleme ve ifade etme yeteneğini içerir (Yaylacı, 2006: 46–47).

Mayer ve Salovey'in bu yaklaşımlarının getirdiği en önemli yenilik, duyguları değişmesi zor olan kişisel özellikler olarak değil, geliştirilebilir yetenekler şeklinde

ele almasıdır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler ışığında, insan zekânının yalnızca bilişsel zekâdan ibaret olmadığı gerçeği anlaşılmış ve dolayısıyla zekânın bilişsel olmayan duygusal boyutu, yaşamın her alanında yerini almaya başlamıştır.

Harvard Üniversitesi'nden Psikolog Daniel Goleman ise 1995 yılında yayınladığı “Duygusal zekâ, neden IQ’ dan daha önemlidir?” adlı yapıtıyla bu kavramın gelişmesine ve tüm dünyada popülerlik kazanmasına neden olmuştur. Goleman’a göre (2005) “duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisine gönderme yapar.” Goleman’ın duygusal zekâ tanımı şöyledir: Hissettiklerimizi bilmek ve bizi zor duruma sokan bu hisleri yönetebilmek, görevleri, hedefleri yapabilmek yönünde kendimizi motive etmek, yaratıcı olmak ve zayıf yönlerimizi geliştirebilmek, diğerlerinin hislerinin farkına varmak ve ilişkileri etkili biçimde yönetebilmektir (Yaylacı, 2006: 48).

Özellikle son yirmi yıldır, çevremizde ve toplum hayatımızda duygularla baş edememenin, umutsuzluğun ve tahammülsüzlüğün arttığını gösteren sayısız saptamalar mevcuttur. İçinde bulunduğumuz yıllarda gittikçe yayılan duygusal rahatsızlıklar; öfke ve umutsuzluk artısını belgelemektedir. Mevcut duruma bakıldığında iki karşıt gidişat görülmektedir; biri, paylaşılan duygusal yaşantıda giderek büyüyen bir felaket, diğeri de bunu telafi edebilecek bazı umut verici gelişmeler. Bu olumsuz tablo devam ederken, yine bu dönemde geliştirilen beyin görüntüleme tekniği sayesinde, esrarengiz yanını muhafaza eden beynin, biz düşünürken, hissederken, hayal kurarken, rüya görürken nasıl çalıştığını görüntülemek mümkün kılınmıştır. Çalışmalar sonucunda elde edilen bu nörobiyolojik veri birikimi, beyindeki duygu merkezlerinin nasıl çalıştığı ve bizi yönlendirdiği konusunda bilgi sunarak, bireyleri ve toplumu tehdit eden duygusal krizi nasıl atlatabileceğimiz konusunda yeni fikirlerin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Goleman, 1998: 8–10).

Duygusal zekâ kavramı oldukça geniş bir alanı ifade etmekte ve bilimsel temellere dayalı, doğruluğu kanıtlanmış çok sayıda araştırmalardan elde edilen verilere dayanmaktadır. Bununla birlikte duygusal zekâ teorileri incelendiğinde, konuya bireyin kariyer yaşamı ve organizasyonel boyutta değerlendiren çok az düzeyde araştırma ve çalışma olup, çalışmalarda daha çok psikolojik boyutta ve

terapi alanıyla ilgili gelişme ve eğitim temelli araştırmalar üzerine yoğunlaşıldığı dikkati çekmektedir (Yaylacı, 2006: 50).

1.1.5 Duygusal Zekâ Modelleri

Bu konudaki literatür incelendiğinde iki duygusal zekâ modeliyle karşılaşılmaktadır: Yetenek modeli yaklaşımı ve karma model yaklaşımı. Yetenek modeli yaklaşımı duygusal zekâyı, duyguları akılcı düşünmek için kullanma ve duygular hakkında akılcı düşünme yetenekleri olarak ele almaktadır. Daha dar boyutlu olan bu perspektif, duygusal zekâ tanımını diğer ölçülebilen zekâ türleriyle sınırlandırmaktadır. Çalışmalarında sinir ve psikoloji bilimlerinin verilerinden büyük ölçüde yararlanan Goleman (1998), duygusal zekânın karma model içinde değerlendirilmesi gerektiği fikrini ilk önerenlerden biridir. Bar-On (1997a), Mayer ve Salovey (1995), Cooper ve Sawaf (2000) ile Weisinger (1998) de benzer yaklaşımla, duygusal zekâyı karma model perspektifinden değerlendiren araştırmacılarıdır (Yaylacı, 2006: 51–55).

1.1.5.1 Reuven Bar-On'un Modeli

Haifan Üniversitesinden Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâyı, “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı bir şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamaktadır (Acar, 2001: 53–68).

Bar-On, duygusal zekâyı, insanın kendisini ve başkalarını anlamasını, başkalarıyla ilişki kurmasını, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasını ve o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yetenekler olarak görmekte ve bu yeteneklerin insanı başarıya ulaştırdığını düşünmektedir. Bar-On'un modeli, kişinin kendinin farkında olması gibi zihinsel yeteneklerle, kişisel özgürlük, kendine saygı ve ruh hali gibi zihinsel yeteneklerden ayrı görülen özellikleri birleştiren karma bir modeldir (Çakar ve Arbak, 2004: 37).

Kişisel Boyut: Kendine saygı, duyguların farkında olma, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kendini ifade edebilme yeteneklerinden oluşmaktadır.

Kişiler Arası Boyut: Sosyal sorumluluklar, insanlarla ilişkiler, empati yeteneklerinden oluşmaktadır.

Uyumluluk: Problem çözüme, öznel ve nesnel farkındalık, esneklik yetenekleridir.

Stresle Başa Çıkabilme: Tepkilerini kontrol edebilmek, strese tolerans gösterebilmektir.

Genel Ruh Durumu: Mutluluk ve iyimserliktir.

Reuven Bar-On'un modeli, temelde duygusal zekâyı "çevreden gelen talep ve baskılarla başa çıkma yeteneğini etkileyen bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal yeti" olarak betimler (Goleman, 2005: 446). Bar-On modeli, gerçek yaşam sonuçları ve etkili performans üzerinde odaklanmaktadır. Bar-on duygusal zekâ modelinde, bazı insanların duygusal açıdan neden daha iyi durumda olduğunu ve bazı bireylerin hayatın içinde diğerlerinden daha başarılı olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Bar-On'un duygusal zekâ modeli: duygusal zekâ ve sosyal zekâ modellerini kapsamaktadır ve temel olarak bilişsel olmayan zekâ faktörlerine yoğunlaşmıştır. Bar-On'un kuramsal çalışması, zihinsel yeteneklerle (kişinin kendinin farkında olması), zihinsel yeteneklerden ayrı kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı, ruh hali) birleştirdiği için karma bir modeldir (Yaylacı, 2006: 51–53).

1.1.5.2 John Mayer ve Peter Salovey'in Modeli

Mayer ve Salovey'in (1993) daha önce verilen tanımı açmak gerekirse; bu tanım duygusal zekânın faaliyet alanı duyguların sözlü ve sözsüz değerlendirilmesi ve ifadesi, kişinin kendisindeki ve diğerlerindeki duyguları düzenleyebilmesi ve duygusal içerikli problemlerin çözümünde duygulardan faydalanılmasını içerir.

- Duyguları tanımlama – algılama:
- Düşünceleri kolaylaştırmak üzere duyguları kullanmak:
- Duyguları anlamak:
- Duyguları yönetmek: Kendimizin ve diğerlerinin duygularını yönetebilme yeteneği. Duygular üzerindeki karar ve eylemlerimiz, uyarlanmış çıktılara ulaşmada duygusal ve rasyonel veriler içeriyor mu? (Yaylacı, 2006: 52).

Mayer & Salovey yaklaşık 12 yıllık süreç içinde duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla yetinmemiş bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal Zekâ modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal Zekâ modellerinin temelidir (Çakar ve Arbak, 2004: 35).

1.1.5.3 Robert K.Cooper ve Ayman Sawaf'ın Modeli

Cooper ve Sawaf'ın modeli, Bar-On'un modeli gibi zihinsel yetenekler ve bunların dışındaki bazı kavramları da içerdiğinden karma bir modeldir. Bu model, duygusal zekâyı, örgüt ortamında irdeleyerek, özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır.

Cooper & Sawaf'ın modeli de Bar-On'un modeli gibi zihinsel yeteneklerin(duygusal dürüstlük gibi) yanı sıra bunların dışındaki bazı kavramları (geleceği yaratmak gibi) içermekte olduğu için karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf'ın modelinin boyutları pek çok zaman birbirlerini ya da benzer kavramları içermektedir (örneğin; fırsatı sezinlemek ve pratik sezgi gibi). Bu model kuramsal sorunlara sahip olmakla beraber işletmelerde duygusal zekânın yerine dair önemli kimi bilgiler sunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004: 38–39).

Cooper ve Sawaf (1997) duygusal zekâyı dört köşe taşından oluşan bir modelle açıklamaktadır:

Duyguları Öğrenmek: Duygusal dürüstlük, enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgiden yola çıkarak kişisel etkinliklerden yararlanır.

Duygusal Zindelik: İçtenlik, inanırlık ve esnekliğinizi inşa ederek güven çemberinizi genişletir, çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğinizi artırır.

Duygusal Derinlik: yaşamınızı ve işinizi, potansiyeliniz ve amacınızla uyumlu hale getirmek ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla desteklemek için yollar önerir.

Duygusal Simya: Sorun ve baskılarla birlikte yaşama ve (fırsatları yakalamak, önceden görmediğimiz çözüm yöntemlerini ortaya çıkarmak ve yeteneklerinizi kullanmak suretiyle) gelecek için rekabet etme gücünüzü artırır, yaratıcı güdülerinizi geliştirir (Akt. Tıkır, 2005: 40).

1.1.5.4 Daniel Goleman'ın Modeli

Goleman'ın modeli, Mayer ve Salovey'in modelinden yola çıkıp, bunu geliştirerek, duygusal zekânın; insanın kendi hislerini tanımak, başkalarının hislerini tanımak, kendi kendini motive etmek, içindeki duyguları ve ilişkilerdeki duyguları iyi yönetmek yeteneklerinden oluştuğunu göstermektedir (Çakar ve Arbak, 2004: 41).

Goleman, Mayer ve Salovey'in modelini, bu yeteneklerin çalışma hayatında ne kadar önemli olduğunu anlamak açısından en kullanışlı bulduğu versiyona uyarlamıştır. Goleman'ın uyarlaması da beş temel duygusal ve sosyal yeterliliği içermekte (Goleman, 2005: 394) ve iş başındaki performansa ve kurumsal liderliğe odaklanmaktadır (Goleman, 2006: 12).

Goleman'ın çalışmaları duygusal zekâ kavramının popülerleşmesi gibi hem olumlu hem de olumsuz bir sonuca yol açmıştır. Mayer vd. belirttiği gibi duygusal zekâ sadece kuramsal bir model olmakla kalmamış kişilerin kafasına yerleşmiş bir eğilim haline gelmiştir (Çakar ve Arbak, 2004: 35–42).

Goleman'ın duygusal zekâ modeli, yetenekleri içine alan ve aynı zamanda kişilik özellikleri, motivasyon ve sosyal beceri üzerine yoğunlaşan karışık model (mixed model) olarak düşünülür (Goleman, 2000: 52).

Özbilinç (Kendini Tanıma)

Bir duyguyu oluşurken fark edebilmedir. Duygusal zekânın temelidir. Kişinin duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, ihtiyaçları ve dürtülerini tanıması anlamında kullanılır. Mayer özbilinci, kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesidir şeklinde tanımlar (Goleman, 2000: 67).

Belirli bir durumda ya da anda ne hissettiğinin farkına varabilmek duygusal zekânın temelidir. İçgörü kazanabilmek ve kendini anlayabilmek için duyguların her an farkında olmak, çok önemli bir gerekliliktir. Duygularını tanıyan kişiler, ruh hallerinin farkındadırlar. Kişisel karar gerektiren konularda daha sağlıklı kararlar verebilirler ve daha özerk davranabilirler. Bu kişiler kendi sınırlarından emindirler ve hayata olumlu bir gözle bakabilirler (Tuğrul, 1999: 15).

“Kendini tanıma” ifadesiyle bireyin, kendisiyle, düşünce ve duygularıyla ilişki kurması, kendinde olup biten duygusal ve düşünsel süreçlerle ilgili bir anlayışa kavuşması dile getirilmektedir; bu kavram, genel kanının aksine, zorlu ve devamlılık arz eden bir süreci ifade etmektedir. Kendini tanıyan kimse, dış dünyadaki olayların ve iç dünyasındaki yaşantıların çoğu kez farkındadır. Bu tür bir kişi, çevresindeki kişilerin kendisini nasıl etkilediğinin farkında olduğu kadar, kendisinin de çevresindekileri nasıl etkilediğini bilir; böylece de, kendi yaşamını yönetebilme olanağına kavuşabilir. Kendini tanımayan kimse ise, gerçek duygularının farkında olamaz; bununla birlikte, içinde bir sıkıntı olduğunun farkına varabilir. Ancak, içinde hissettiği bu duygunun, gerçek içeriğini ve nereden kaynaklandığını bilemez.

Böyle durumlarda, bu kişilerin kafaları karmakarışıktır ve genel bir huzursuzluk içindedirler; her şeye ve herkese kızmaya, kavga çıkarmaya hazırdırlar ve muhatapları da genellikle en yakın çevresindeki kişiler olmaktadır (Cüceloğlu, 2005: 94–95).

İnsan içindeki beni bilmek ve tanımak amacıyla kendisine baktığında, davranışlarının nedenlerini anlayıp, gerekirse bunların geliştirilmesi, denetlenmesi için çözüm yolları bulma çabası gösterecektir (Köknel, 1997: 343).

Duygusal farkındalık, duygusal zekâyla ilgili diğer bütün yetilerin, üzerine inşa edildiği temel yeterliliklerdir. Bu nedenle, kişinin duyguları konusunda içgörü sahibi olması, duygusal zekâsını geliştirmesi konusunda atması gereken ilk ve en önemli adımdır (Baltaş, 2006: 20). Kendini tanıma, duygu ve düşünceleri konusunda insanın kendisiyle sürekli diyalog halinde olmasıdır. İnsanların, kendi iç dünyalarında olup bitenleri algılayabilmesi, davranışlarını da daha bilinçli kılar. Kendisini anlamayı başarabilen birey, aynı zamanda karşısındakini de anlamaya doğru başarılı bir adım atmış olur; bu ise başarılı bir iletişimin anahtarıdır (Kasatura, 2003: 126).

Duyguları İdare Edebilmek (Kendini Yönetme-Özdenetim)

Kişinin, kendi iç dünyasını, sahip olduğu dürtüleri ve elinde bulunan kaynakları yönetebilmesidir. Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, öz bilinç temeli üstünde gelişir. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğini ifade eder. Bu yeteneği zayıf kişiler, sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise, hayatın sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha iyi toplayabilmektedirler (Goleman, 2000: 61).

Coşku ve bir zorluğu yenme keyfi gibi olumlu duyguların sakıncası yoktur. Fakat stres, hüsrân, hiddet, kaygı ve panik gibi bunaltıcı ve olumsuz duygular, beynin algılanan bir tehlikeye dikkat çekme biçimidir. Bu duygular, beynin çözüm bekleyen bir işe yönelmesini engellemektedir. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin, doğru kişilere, doğru zamanda ve yerde, doğru tepkiyi verebildiklerini söylemek mümkündür (Acar, 2001: 44–45).

Olumlu yaklaşım, genel duygu durumunu doğrudan etkileyerek, kişinin gerek özel gerekse iş hayatında var olma gücünü artırır. Kendileri ve yaşamları hakkında iyimser olanlar, başkalarınınca ufak görünen ancak kendileri için anlamlı yaşantılarla

tatmin olurlar ve yaşantıları da verimli olur. Bu tür insanlar, sahip oldukları olumlu bakış açısını ve duygu durumunu çevrelerine de yayarlar (Baltaş, 2006: 42).

Görünürdeki duygu, düşünce ve isteklerimizin bir basamak altında, fark ettiğimiz zaman bizi şaşırtacak birtakım duygular, düşünce ve istekler bulunabilir. Bunlarla tanışıp yüzleşmek gerekir. Çünkü tanışmadığımız duygu, düşünce ve istekler bizi yönetirken; tanıştığımız zaman bunları yönetme imkânına kavuşabiliriz (Dökmen, 2004: 127).

Kendini Harekete Geçirmek (Motivasyon)

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için motivasyon gereklidir. Duygusal özdenetim yani doyumunu erteleyebilme ve fevri davranışları engelleyebilme her başarının altında yatan çok önemli bir özelliktir. Kendini motive edebilme yeteneğine sahip kişiler yaptıkları her şeyde çok daha üretken ve etkili olurlar (Tuğrul, 1999: 15).

Motivasyonun, insanların çalışma arzusunu ve üretkenliğini artırdığı bilinmektedir. Motive edebilme özelliği, kişinin kendisini ve birlikte çalıştığı insanları, başarıya odaklayarak harekete geçirebilmesidir. Başarı odaklı motivasyonun varlığı, çıtayı sürekli daha yükseğe koymayı, kuruma bağlı kalmayı ve başarısızlıklarda yılgınlığa kapılmamayı da beraberinde getirmektedir (Baltaş, 2006: 55).

Cüceloğlu (1998) motivasyonu, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak açıklamıştır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü, insanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca yöneltir (Cüceloğlu, 1998: 230).

Başkalarının Duygularını Anlamak (Empati):

Diğer insanların iç dünyalarının farkına varmaya “empati kurma” diyebiliriz. Empati kurduğumuz zaman, karşımızdaki insanın kendine ve dünyaya bakış tarzını fark etmiş oluruz (Dökmen, 2004: 129).

Duygusal özbilinç temeli üzerinde gelişen empati yeteneği, insanlarla ilişkide temel beceridir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu yeteneğe sahip

kişilerin insanla ilgili mesleklerde daha başarılı oldukları görülür (Goleman, 2000: 62).

Aynı duyguyu yaşamadığımız halde, diğer kişinin duygusunu anlayabiliriz. İlişki düzeyinde gerekli olan, kabul etmek değil anlamaktır; bu gerçeği içimize sindirebilirsek, empatik iletişimin yolu açılmış olur. Duygusal kabul, sağlıklı bir iletişim için zemin sağlar. Çünkü empati, söz konusu durum için kendi dünyamızla kurulabilecek bağlantılara imkân vermeden, kendimizi aşarak karşıımızdakini anlamaktır (Baltaş, 2006: 24).

Empatik iletişim büyük ölçüde, aktif dinleme, farklılıklara açık olma ve algıları geniş tutma becerilerini gerektirmektedir. Empati düzeyi yüksek kişilerin, bu becerilerini kullanarak duygularında daha dengeli davrandıkları ve zor koşullar altında bile, olumlu düşüncelerini koruyabildikleri gözlenmektedir. Bu beceriler bireyin, kişilerarası ilişkilerinin daha sağlıklı olmasına ve olumlu yönde gelişimine katkı sağlamaktadır (Yaylacı, 2006: 202).

İlişkileri Yürütebilmek (Sosyal Beceri)

Bunun içinde sosyal beceriye sahip olması gerekir. Sosyal beceri, başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişiler arası etkililiğin altında yatan unsurlardır. Bu becerilerini çok geliştirmiş kişiler, insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler (Goleman, 2000: 62).

Yaşam, dinamik bir süreçtir. Birey, yaşamı boyunca geçirdiği biyolojik, zihinsel, duygusal ve sosyal değişimlere uyabilecek bir esneklikte davranabiliyorsa, kendisi ve çevresiyle barışık olarak dengeli bir ilişki kurabiliyorsa, sosyal beceri ve uyumunun sağlıklı olduğu düşünülür (Kasatura, 2003: 117).

1.1.6 Duygusal Zekâ Yeterlilikleri

Duygusal zekâyı şekillendiren ve duygusal zekânın işe koşulmasını sağlayan duygusal yeterliliklerdir. Bir bakıma duygusal yeterlilik bu yeteneklerin işbasındaki yeteneklere ne kadarının aktarılabildiğini göstermektedir. Duygusal yeterlilik, işbasında olağandışı bir performansla sonuçlanan duygusal zekâyı dayalı ve öğrenilen bir beceridir. Başkalarının istenen biçimde tepki vermesini sağlamak üzere, başkalarının hislerini okumayı içeren empati ve hislerin usta bir şekilde

idaresini mümkün hale getiren sosyal beceriler bu yeterlilikler içerisinde yer almaktadır. Bir başka deyişle, duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması kişinin iş yaşamında gerekli görülen duygusal yeterlilikleri kolay öğreneceğini garanti etmemekle beraber bu konudaki öğrenme potansiyelinin üst noktalarda olduğunu gösterir. Birey yüksek derecede empati sahibi olabilir, fakat empati kaynaklı becerilerini geliştiremeyebilir ya da bunu işine yansıtamayabilir (Goleman, 2003: 36).

Bir başka ifade ile duygusal zekâ tek bir davranışla ya da belli bir zekâ katsayısı puanıyla ortaya konulamamaktadır. Duygusal zekâ birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuş duygusal yeterliliklerden ve bileşenlerden oluşmaktadır. (Demirel, 2000: 111).

Duygusal zekâ, iki yeterliliğin bileşkesi olarak nitelendirilebilir. Birinci grup yeterlilik, kişisel yeterlilikler, İkinci grup yeterlilikler ise sosyal yeterlilikler olarak tanımlanır. Her iki grup da, kendi içinde alt bölümlere ayrılmaktadır (Börekçi, 2002: 32):

Kişisel Yeterlilikler (Personal Competence):

Kendiyle ilgili farkındalık (Self - awareness)

- Duygusal farkındalık (Emotional awareness)
- Kendini değerlendirme (Accurate self - assessment)
- Özgüven (Self-confidence)
- Kendini yönetme (Self - regulation)
- Kendini kontrol (Self - control)
- Güvenilirlik (Trustworthiness)
- Vicdanlı olma (Conscientiousness)
- Yeniliklere açık olma (Innovation)
- Uyum yeteneği (Adaptability)

Motivasyon (Motivation)

- Başarı güdüsü (Achievement drive)
- Bağlılık (Commitment)
- Girişimcilik (Initiative)
- İyimserlik (Optimism)

Sosyal Yeterlilikler (Social Competence):

Empati (Empathy)

- Diğer insanları anlama (Understanding others)
- Başkalarını geliştirme (Developing others)
- Hizmete yönelik olma (Service orientation)

Toplumsal Beceriler (Social skills)

- İletişim (Communication)
- Etki yaratma ve etkileme (Influence)
- Çatışma yönetimi (Conflict management)
- İşbirliği (Collaboration and cooperation)
- Ekip çalışmasına yatkınlık (Team capabilities)
- Liderlik (Leadership)
- İlişki kurmak (Building bonds)

1.1.6.1 Kişisel Yeterlilikler

1.1.6.1.1 Kendiyle İlgili Farkındalık

Kendiyle ilgili farkındalık duygusal zekânın en önemli köşe taşı olarak nitelenebilir. Kişinin kendi iç dünyasını tanıması, isteklerinin, hedeflerinin, sınırlarının, potansiyelinin, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olup, kişisel tercihlerini bu verilerin ışığında sağlıklı bir şekilde yapabilmesidir. Kendini gözlemleme ve duygularını tanıma; duygular için bir sözlük oluşturma; duygular, düşünceler ve tepkiler arasındaki ilişkiyi bilme şeklinde tanımlanan öz bilinç, aynı zamanda kişinin güçlü ve zayıf yanlarını tanıması; herhangi bir özsayı tuzağına düşmeden kendisini olumlu, ancak gerçekçi bir ışıpta görmesi anlamına da gelir. Kendisiyle ilgili farkındalığa sahip kişi, geliştirmesi gereken yönlerinin farkına varıp, bu konuda harekete geçme sansına sahiptir. Bu farkındalığı geliştiren kişiler, daha sonra çevrelerini de geliştirmeye başlarlar (Börekçi, 2002: 34).

1.1.6.1.1.1 Duygusal Farkındalık

Kişinin kendi duygularını ve bu duyguların getirdiklerinin farkında olması, duyguların oluşmaya başladığı anda fark etme, tanımlama ve duygularını ifade etme becerisidir. Kişinin "kendi kendisiyle konuşmayı" iç diyalogunu izleyerek, içinden geçen kendini aşağılama gibi olumsuz mesajları yakalamak: bir hissin temelinin farkına varmak (öfkenin altında yatan incinme gibi); korku, kaygı, öfke ve üzüntüyle

baş etmenin yollarını bulmak. Sokrates'in 'Kendini bil' öğüdü, duygusal zekânın bu temel tasına, yani kişinin duygularının farkında olabilmesine ilişkindir (Börekçi, 2002: 34).

1.1.6.1.1.2 Kendini Değerlendirme

Kişinin kendi potansiyelini, gücünü, yeteneklerini, zayıflıklarını ve sınırlarını bilip, bunları kabullenmesidir. Kişinin kendini nesnel olarak değerlendirebilmesi önemlidir. Bu yeterliliğe sahip kişi; kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır, yaşam deneyimlerinden ders çıkarır ve kendine ilişkin görüşlerini gerektiğinde dinamik bir şekilde güncelleştirir. Yeni bakış açılarına, yeni şeyler öğrenmeye, kişisel gelişime ve geri bildirimlere açıktır (Börekçi, 2002: 37).

1.1.6.1.1.3 Özgüven

Kişinin yeterliliklerinin bilincinde olup, bu yeterliliklerden sağlıklı bir memnuniyet duymasıdır. Özgüvenli kişi; kendini ifade etmekten ve doğru olduğuna inanıyorsa hoş karşılanmayacağını bildiği görüşleri de söyleyebilir. Kendini ifade ederken, “varım ve önemliyim” duygusunu yasar. Baskı ve kendisine ilişkin tereddütlere yol açacak uyarıların bulunduğu bir ortamda, etkin kararlar verebilir (Börekçi, 2002: 38).

Özgüven insanların güçlü yönlerine güvenmelerini sağlar. Kendilerinde emindirler, varlıklarını herkese hissettirirler ve grupta öne çıkarlar (Toktamışoğlu, 2003: 70).

1.1.6.1.2 Kendini Yönetme

Kişinin isteklerini, dürtülerini kontrol edip, yönlendirebilme becerisidir. Hayatın her alanında büyük önem taşıyan bu beceri, çalışma ortamlarında rekabet bakımından da önemlidir. Lider yöneticinin kendini yönetme becerisi, alt kademelere doğru süzülerek yayılan bir etki yaratır. Belirsizliklerle dolu gündelik yaşamda kendisini yönetebilen kişi, değişimlere daha iyi ayak uyduracaktır (Akbaş, 2006: 56).

1.1.6.1.2.1 Kendini Kontrol

Kişinin duygusal tepkileriyle baş edebilme yeteneğidir. Bu yeterliliğe sahip kişi; içinden yükselen güçlü duyguları iyi bir şekilde yönetebilir. Net olarak düşünebilir ve baskı altındayken yapması gereken odaklanabilir. Duygularının ve içinde bulunduğu durumun kendisini zorladığını hissettiği durumda bile, sakin kalabilir, olumlu tutumunu koruyabilir. Kişi, bilinçli olarak bunu yapamadığı zaman, bilinçsiz başa çıkma yolları, yani savunma mekanizmalarına başvurur. Ara sıra başvuru yapılan savunma mekanizmaları, kaygı derecemizi azaltarak çevreyle geçici olarak daha etkin etkileşimde bulunmamızı sağladığından, sağlıklıdır. Birey çevreye uyum sağlamak için sürekli savunma mekanizmalarını kullanırsa, sorun çıkar. Sürekli olarak kullanılan savunma mekanizmaları, çevreye uyum yapımızı bozarak, sağlıksız sonuçlara götürür (Cüceloğlu, 1998: 301).

1.1.6.1.2.2 Güvenilirlik

Ahlaklı, dürüst ve tutarlı olmaktır. Doğruluk ve dürüstlük standartlarını korumaktır. Bu yeterliliğe sahip kişi, etik kurallara uyar, gerektiğinde kendi yanlışlarını kabul eder ve başkalarının etik olmayan davranışlarına karşı koyar, çevresine de güven yayar. Onaylanmasa da, kendi ilkelerini önemser ve onlara uyar (Börekçi, 2002: 39).

1.1.6.1.2.3 Vicdanlı Olmak

Duygusal vicdanlık aşamasında insan, davranışlarını duygusal inançlarıyla yargılar. Bu yargılama ve denetlemeyle insan, davranışları hakkında bir karara varır. Bu karara göre doğru davranmışsa haz duyarak kendini ödüllendirir ya da yanlış davranmışsa elem duyarak kendini cezalandırır (Başaran, 2000: 124).

1.1.6.1.2.4 Yeniliklere Açık Olmak

Yeni bilgi, düşünce ve yaklaşımlara açık ve rahat bir tutum içinde olunmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişi, alternatiflerin ilk anda görünenden fazla olabileceğini düşünür ve geniş kaynak çeşitliliğinden yeni fikirler arar. Düşüncelerinde yeni bakış açıları ve risk almaktan çekinmeyerek, yeni fikirler ortaya koyar, sorunlara orijinal çözümler bulur. Bu yeterliliğe sahip olan kişi, çevresindekileri de yaratıcılıklarını ortaya koymaları yönünde yüreklendirir (Börekçi, 2002: 39).

1.1.6.1.2.5 Uyum yeteneği

Değişiklikleri idare etmede esnek olunma becerisidir. Bu yeterliğe sahip kişi, olaylara bakış açısında esneklik gösterir. Karşılaştığı durumlara uygun davranışlarda bulunabilmek için, kendi tepki ve taktiklerini duruma uydurabilir, zorlanmadan gereken değişiklikleri yapabilir. Karmaşık ve fazla sayıdaki istekleri, amaçları, değişen önceliklere, zorunluluklara ve değişikliklere uygun bir şekilde idare edebilir. Tanınmış stres uzmanlarından biri olan Hans Salye, uzun yıllar süren araştırmalarının sonucu olarak organizmanın strese tepkisini "genel uyum sendromu" olarak adlandırmıştır (Börekçi, 2002: 40).

1.1.6.1.3 Motivasyon

Motivasyon, canlanma, davranışlarda kararlılık ve davranışların yönlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Motivasyon, belirli bir eylemi yerine getirmek için bir insanın bazı içsel ve dışsal faktörlerden aldığı güçle coşku ve kararlılık göstermesini ifade eder (Barutçugil, 2004: 372).

Motivasyon bazı bireylerde var olup diğerlerinde var olmayan kişisel bir özellik olarak düşünülmemelidir. Hepimiz bazı durumlarda daha çok veya daha az motive olabiliriz, önemli olan bizim içinde bulunduğumuz durum ve sahip olduğumuz güdülerdir. Örneğin bir örgenci ilgi duyduğu konuda yazılmış bir romanı bir çırpıda okurken herhangi bir ders kitabını yarım saatten fazla okumada zorlanabilir. Motivasyon kişiden kişiye veya aynı kişiye yönelik olarak farklı zamanlarda değişiklik gösterebilir (Ataman, 2000: 435).

1.1.6.1.3.1 Başarı güdüsü

Kişinin amaçlarına ulaşma yönünde kendini isteklendirebilmesidir. Kişinin hedeflediği düzeye ulaşmak için sürekli gelişim çabası içinde olmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişi; performansını nasıl geliştirebileceğini öğrenir, bilgisini arttırarak daha iyisini yapmanın yeni yollarını arar, makul riskler alır ve kendini zorlayıcı hedefleri vardır. Sonuca odaklanır ve kendi amaç ve standartlarına ulaşmada kendini yüksek derecede ve sürekli güdeleyebilir (Börekçi, 2002: 40).

1.1.6.1.3.2 Bağlılık

Kişinin içinde bulunduğu ekibin ve kurumun amaçlarına ve hedeflerine heyecan ve yoğun şekilde ilgi duymasısıdır. Kararlarının ve davranışlarının

sorumluluğunu üstlenerek, taahhütlerini yerine getirmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişi, içinde bulunduğu kurumun misyonu içinde kendi amaçlarını bulur ve benimser. Karar alma ve tercihleri ortaya koymada, kurumun öz değerlerini göz önünde bulundurur. Ekip misyonunu gerçekleştirmek için fırsatları değerlendirir ve bu ortamın oluşmasına katkıda bulunur. Daha büyük kurumsal amaçlara ulaşma yolunda, bireysel ve ekibin bulunması gereken özverilere hazırdır (Börekçi, 2002: 41).

1.1.6.1.3.3 Girişimcilik

Kişinin fırsatları fark etmesi ve zorluklarla karşılaştığında yılmayarak, fırsata dönüştürme eğiliminde olmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişi; fırsatları yakalamak için hazırdır, yeni bir işe girerken ya da işi tamamlama aşamasında gerektiğinde inisiyatif kullanarak, kuralları yeniden düzenlemekten kaçınmaz. Bu tavırlarıyla çevresindekileri de teşvik eder ve yönlendirir (Börekçi, 2002: 41).

1.1.6.1.3.4 İyimserlik

Kişinin belirlemiş olduğu hedefe ulaşma yolunda, engeller ve güçlüklerle rağmen yılmayarak, amacına ulaşmada, sabırlı, ısrarcı ve kararlı olmasıdır. Bu yeterliliğe sahip kişi, içinde başarısızlık korkusu yerine başarı umudu taşır. Sorun yaşandığında, kişisel hataların peşine düşmek yerine, aksiliğin nereden kaynaklandığına, çözüme yoğunlaşır ve olumlu tutumunu kaybetmez (Börekçi, 2002: 42).

1.1.6.2 Sosyal Yeterlilikler

1.1.6.2.1. Empati

Empati karşılıklı anlaşma, doğru algılama ve anlaşılma, ortak zemin yaratma konusunda bize yol gösterir. Empatik iletişim becerisi gelişmiş olan insanlar çevreyi daha iyi anlayabilecek ve geliştirecektir. Empatik iletişimde kendini karsındakinin yerine koymak, onun fikirlerini kabul etmek anlamına gelmemeli. Empatinin anlamı, karsınızdakini içinde bulunduğu ortama göre değerlendirmek ve anlamaktır. Birbirlerini doğru, tam, kolay anlayan insanların daha verimli, coşkulu, yaratıcı, başarılı ve etkin işler ortaya koyacakları kesin. Anlamak ve anlamaya çalışmak beraberinde karsısındaki insan tarafından anlaşılmayı ve anlaşılmaya çalışılmayı getirir (Toktamışoğlu, 2003: 91).

1.1.6.2.1.1 Diğerlerini Anlamak

Birisini dikkatle dinlemek, o kişiyi tanımanın ve onun hakkında bir şeyler öğrenmenin de en iyi ve en kısa yoludur. Böylece onun ilgilendiği konuları, ilgi alanlarını ve savunduğu fikirleri öğrenme imkânını elde ederiz (Kirschner, 1998: 51).

Başkalarını anlama yeteneğine sahip olan insanlar, duygusal ipuçlarına karşı dikkatli ve iyi dinleyicidirler. Duyarlılık gösterir ve başkalarının bakış açılarını anlarlar. Başka insanların gereksinimlerini ve hislerini anlayarak onlara yardımcı olurlar (Goleman, 2005: 175).

1.1.6.2.1.2 Başkalarını Geliştirme

Bu yeterliliğe sahip olan insanlar, insanların güçlü yönlerini ve başarılarını onaylayıp ödüllendirirler. Yararlı geribildirimler sunar ve insanların gelişme ihtiyacını saptarlar. Akıl hocalığı yapar, programlı eğitim verir, kişinin becerilerini sınavan ve besleyen görevler önerirler (Goleman, 2005: 195).

1.1.6.2.1.3 Hizmete Yönelik Olmak

Hizmete yönelik olmak kişinin çevresindeki insanlara yararlı olmaktan bir nevi kişisel doyum almasıdır. Söz konusu iş yaşamı olduğunda; kişinin müşterilerin gereksinimlerini fark etmesi, karşılamak için elinden geleni yaparak, onları memnun etmekten mutluluk duymasıdır. Bu yeterlilik, özellikle hizmet sektöründe çalışanlar için oldukça önemli ve gereklidir. Bu yeterliliğe sahip kişi; müşterinin gereksinimlerini anlar ve doğru ürün, servisi en mükemmel şekilde sunmaya çalışır. Bu uğurda, müşteriye elinden gelen çabayı memnuniyetle gösterir. Müşterinin bakış açısına karşı duyarlıdır, müşteri memnuniyeti ve sadakatini geliştirmenin, pekiştirmenin yollarını araştırır (Börekçi, 2002: 43).

1.1.6.2.2 Toplumsal Beceriler

Liderliğin kişiler arası etkinin, saygınlığın gücü sosyal becerilerde yatar. Kişinin kendi ve diğerlerinin davranışlarının farkında olup, kurduğu sağlıklı ilişkilerle sorunların üstesinden gelebilmesi, diğerlerinin davranışlarını yönlendirebilme becerisidir (Börekçi, 2002: 43).

1.1.6.2.2.1 İletişim

İnsanlar arası iletişimler temel olarak duygu ve düşünce alışverişini yürütme düzenleridir. Burada ana öge anlatmaktır. İletişim kuran ve başlatan kişi kendisini, duygu ve düşünce dünyasını, ilişkilerini, ilişkilerinin kendisindeki karşılıklarını açıklamak ve karşısındakine iletmek ister. Kişilerin anlatma eylemlerinin iletişim açısından amacı anlaşılmasıdır (Baltaş, 2001: 19).

İletişim bir süreçtir, bu süreç bir bireyin, öteki bireylerin davranışlarını değiştirmek amacıyla o bireylere bir takım uyarılar göndermesiyle oluşur (Taşer, 1992: 89).

1.1.6.2.2.2 Etki yaratma ve etkilemek

Kişinin karşısındaki kişi veya ekipte istek uyandırıp, heyecan yaratabilmesidir. Bu yeterliliğe sahip kişi; etkili sunumlar yapar, ikna etmede yeteneklidir, fikir birliği ve desteği için, "dolaylı yoldan etkileme" gibi karmaşık stratejileri kullanır (Börekçi, 2002: 44).

1.1.6.2.2.3 Çatışma Yönetimi

Çatışma bir uyumsuzluğu, zıtlığı ve anlaşmazlığı ifade eder. Bu uyumsuzluk, zıtlık ve anlaşmazlıklar bazen bireyler bazen gruplar ve örgütler arasında gerçekleşirken, bazen birey kendi içinde bir çatışma yaşar. Kimlik bunalımından basit bir tartışmaya kadar uzanan kavram oldukça geniş kapsamlıdır. Çatışmada taraflar anlaşmazlık, zıtlık ve uyumsuzluk içinde olup bir taraf diğer tarafa kendi istek, arzu, ihtiyaç ve fikirlerini kabul ettirme çabasıdır (Ataman, 2000: 473).

Bireylerarası çatışmanın yararları şöyle sıralanabilir:

- Motivasyon ve enerjiyi artırır.
- Bireylerin ve dolaylı olarak sistemin yaratıcılığını geliştirir.
- İnsanlar kimlikleri ve özellikleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olur (Toktamışoğlu, 2004: 103–104).

1.1.6.2.2.4 İşbirliği

Bir insan organizasyonundaki duygusal öğeler, kişiler arasındaki bağlayıcı veya itici güçlerin temelini teşkil eder. Çekirdek bir grupta bu güçlerin niteliği, o grubun fonksiyonlarını belirleyici özelliktedir.

Çekirdek grup içerisindeki kişiler arası problemlerin sebep olduğu çatışma veya bunalım, belirli bir sırada tutulmalıdır; aksi halde grubun ve bütünlüklü organizmanın menfaati tehlikeye girer (Çelikkol, 2001: 66).

1.1.6.2.2.5 Ekip Çalışmasına Yatkinlık

Ekip çalışmasının sağladığı önemli bir üstünlük organizasyondaki farklı disiplinlerin bilgi, yetenek ve deneyimlerini bir araya getirmesidir. Ekipler, hiyerarşik bir organizasyon yapısının katı ve gereksiz sınırlamalarını asarak ortak amaç etrafında bütünlük oluştururlar (Barutçugil, 2004: 278).

1.1.6.2.2.6 Liderlik

Yaşamda her şeyin odak noktasında liderlik vardır. Her kademe, her olay, her süreç kendi liderlerini yaratır. Liderlik, kişinin kendini ve çevresini tanıma ve ihtiyaçlar konusunda öncülük etme sürecidir. Kişilik, liderlik stillerinin belirleyicisidir. Liderlik stili ise kişinin geleceğini belirler. Liderlikle ilgili olmazsa olmaz kurallar; “güven”, “dürüstlük” ve “gerçek olmak” tır (Toktamışoğlu, 2004: 24).

1.1.6.2.2.7 İlişki Kurma

Kişinin aile, iş ve sosyal çevresinde anlamlı, doyumlu, sağlıklı ilişki kurma, geliştirme, sürdürme becerisidir. Kişinin hem dinlemeyi hem de sormayı bilmesi; birinin söylediği ve yaptığıyla, buna karşı kendi tepki ve yargılarını ayırt etmeyi; öfkeli ya da edilgen olmaktansa kendini ortaya koyabilmeyi, işbirliği, anlaşmazlık çözümü ve uzlaşarak bir yol bulma sanatlarını öğrenme becerisidir (Börekçi,2002: 46).

1.1.7 Duygusal Zekâ ve Zekâ Katsayısı İlişkisi

Davranışlarımızı yönlendiren, kurduğumuz ilişkileri ve niteliklerini belirleyen ağırlıklı olarak duygusal zekâdır. Aralarındaki en önemli fark ise bilişsel zekâ zor gelişir, duygusal zekâ ise geliştirilebilir olmasıdır (Baltaş, 2006: 7).

IQ ve duygusal zekâ birbirlerine karşıt değil, birbirlerinden ayrı yetilerdir (Goleman, 2006: 74). Ayrıca, bilişsel zekâ ve duygusal zekâ birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcıdır; aslanan duygusal zekâ ve bilisel zekânın işbirliğidir.

Davranışlarımızı yönlendiren, kurduğumuz ilişkileri ve niteliklerini belirleyen bilişsel zekâ değil, ağırlıklı olarak duygusal zekâdır (Baltaş, 2006: 7).

Bilişsel zekâdan farklı olarak, duygusal zekâda cinsiyete bağlı olarak herhangi bir farka rastlanmamıştır. Aile ve iş ilişkilerinde kadınların, diğerlerini anlama ve ilişki yönetiminde erkeklerden daha başarılı olmaları, duygusal zekâ düzeylerinde ise kadınlarla erkeklerin genel olarak aynı olduğu görülmüştür (Baltaş, 2006: 8).

Duygular akıllı kararlar için vazgeçilmezdir. Akıl, duygusal zekâ olmadan verimli çalışmaz. Doğru olan yolu bulmakta duygusal zekânın önderliğine ihtiyaç vardır (Baltaş, 2006: 13). Yapılan araştırmalar her alanda sıradışı, üstün performans gösteren kişilerin duygusal yeterliliklerinin, zihinsel yeteneklerinden iki kat daha fazla önem taşıdığını göstermektedir (Toktamışoğlu, 2004: 80).

Duygusal zekânın öğrenilebilir olması onun kişiler arası ilişkilerdeki önemini de göstermekte, duygusal zekâ, iletişim becerileri ve duygularla ilgili becerileri de içermektedir (Balcı, 2004: 36).

İnsan beyninin fonksiyonları üzerinde yapılan son araştırmalarda, insan zekâsının gerçek ölçütünün IQ değil, kişilerin EQ düzeyi olduğu savunulmaktadır (Baltaş, Baltaş, 2003: 158).

Bilişsel zekânın aksine, duygusal zekâ her kültür için geçerlidir. Kuzey Amerika'da yapılan Duygusal Zekâ testlerinde, başarılı insanlarda belirlenen ortak özelliklerin Nijerya, Hindistan, Arjantin ve Fransa'daki başarılı insanlarla aynı olduğu ortaya çıkmıştır (Baltaş, 2006: 7).

Birbirlerinin zıddı gibi görülseler de bilişsel zekâ (IQ) ve duygusal zekâ (EQ) birbirlerinin karşıtı olmayan, ayrı ayrı yetilerdir. Okul zekâsı, verilen problemlerin çözülmesine dayanmakta, problem kavrayıcı zekâ ise, neyin yanlış olduğunu görerek, üzerine gitmeyi ifade etmektedir. Toplumun ve bireyin gerek duyduğu eğitim de bu eğitimidir (Kocayörük, 2004: 10).

Gözden kaçırılmaması gereken nokta, bilişsel zekâ ve duygusal zekânın birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcısı olmasıdır. Hayatın anlamı ve yaşanabilirliği, aklın ve duyguların etkin kullanımından doğan sinerjide gizlidir ve önemli olan duygusal zekâ ile bilişsel zekânın işbirliğidir (Baltaş, 2006: 7).

Duygusal zekânın tanımladığı; bireyin kendini tanıması, kontrol etmesi, motive etmesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değişimlerini algılayabilmesi, engellemeler karşısında direnebilmesi, diğer kişilere anlayışla yaklaşabilmesi, onların duygularını sezineleyebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi gibi

yetenekler; öğrenilebilir özellikteki psikolojik ve sosyal becerilerdir. Bu beceriler sayesinde birey, yaşamının farklı boyutlarındaki başarısını ve doyumunu üst düzeylere çıkarabilir. Bilim adamları duygusal zekânın, IQ gibi kader olmadığını; her yasta geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Bu da duygusal zekânın önemini bir kat daha artırmaktadır (Acar, 2001: 28).

1.1.8 Duygusal Zekâ Ve Eğitim

Duygusal zekânın yaşla birlikte edinilen tecrübelerle artması bu zekânın eğitimle gelişebileceğinin en önemli kanıtıdır (Kocayörük, 2004: 26).

Duygusal zekânın geliştirilmesi mümkün olmakla birlikte, bu oldukça uzun, zorlu ve emek isteyen bir süreçtir (Nemli, 2001: 131)

Çocuğun okula başlamasıyla birlikte hayatına yeni bir faktör eklenmektedir. Ahlâki gelişim gereği otorite konumuna geçen bu kişi öğretmendir. Her hareketi, davranışı model alınan öğretmen çocuğun duygusal yaşantısını da yönlendiren en önemli etken olmaktadır. Çocuk okuldaki yabancı bir kimseyi evdeki ana- babasının yerine yerleştirir. Çünkü çocuk bu yaşta bir yetişkinin koruyuculuğunu ve yardımını gereksinir. Bu yüzden ana – babanın yerini sınıfın öğretmeni alır. Çocuk bir başka büyüğün etkisi altına girmiştir. Çocukla öğretmen arasında duygusal bir bağ kurulmuş oluyor. Özakpınar ise öğrencilerin, örgenci gelişiminde bir etken olarak önemli rol oynadığını; öğrencilerin yapması gerekenin öğrencileri yönlendirmek olduğunu belirtmiştir. Çocuk daha önce olumsuzluk yaşamış olabilir. Öğretmenlere düşen görev yol gösterici olmalı; aileyi bilinçlendirmelidir. Çocuklarda daha sağlıklı savunma mekanizmalarını harekete geçirebilmelidir. Duygusal dengeyi korumaya çalışmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi otorite konumunda öğretmen yer almaktadır. Onun için bu görevi öğretmen daha rahat yapabilir. Yalın ve arkadaşları öğretmenlere şöyle bir öneride bulunmaktalar: "Öğretmenler, öğrencilerin problemlerini kendi kendilerine çözmede destekleyin ve yaptıklarını değerlendirin. Her çocuk yeraltındaki madenler ve hazineler gibidir. Bunun için her çocuk farklı özellikte ki madenler gibi farklı karakter ve kişiliktir. Her birinin çıkarılış ve işleniş yöntemi farklıdır. Sınıf öğretmenleri kendilerine sunulan bu madenleri işlemedeki uzmanlıkları oranınca başarılı olurlar. Eğitimin alfabesi örgenciye tanımakla başlar. Güven ve bağımsızlık duyguları, özgür ve demokratik ortamlarda kazanılır. Buda erken çocukluk yıllarından itibaren, çocukların ihtiyaçlarını

karşlamakla onların kişiliklerine saygı duymakla, uygulanan kararların nedenlerini açıklamakla, iletişim kanallarını açık tutmakla, onları desteklemekle ve sevgi ile yaklaşmakla mümkündür. Temeli sevgi saygı ilişkisine dayanan, güven duygusunun sağlandığı şartlar olmalıdır.” (Başar, 2002: 25–26).

1.1.9 Duygusal Zekânın Önemi

Yüksek duygusal zekâ, insanlarla ve hayatla barışık olmanın yollarını açar. Böylece, iletişim becerisiyle birlikte, ilişki yönetiminde yetkinlik, insanlarla iyi ilişkiler içinde olan, etkin davranışlar sergileyen, kendini tanıyan, hayattan ne istediğini bilen olgun insan olmanın kapılarını açar (Baltaş, 2006: 45). Duygusal zekâda ki bu gelişmeyi ifade eden, modası geçmiş bir sözcük vardır: Olgunlaşma (Goleman, 2005: 14). Olgun insan; gelişmiş insandır. İyi belirlenmiş benlik sınırları olan, kendini değerli bulan, yaşamının değişik yönleri arasında denge kuran, duygularını tanıyan ve ifade edebilen kişidir (Cüceloğlu, 2005: 257).

Duygusal zekâ eğitiminin verimliliği konusunda yapılan bir araştırmaya göre, Amerika’da bir danışmanlık şirketinin uyguladığı “duygusal yetkinlik” programına katılan yöneticilerin, eğitimden sonra bölgelerindeki satışları %11 oranında artırdıkları görülmüş ve duygusal zekâ seviyelerinde artış gözlenmiştir (Baltaş, 2006: 63).

1.2 Örgütsel Bağlılık İle İlgili Kuramsal Çerçeve

1.2.1 Örgütsel Bağlılık

Bir kavram ve bir anlayış olarak bağlılık duygusu, toplum duygusunun bulunduğu hemen her yerde bulunmaktadır. Bağlılık; toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimi şeklinde genel olarak ifade edilebilmektedir. Bir başka tanımlamayla bağlılık, en yüksek derecede bir duygu olarak; başkalarına ya da bir düşünceye, kendimizden daha büyük bir şeye bağlılığı, bir örgütte veya işyerinde yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatmaktadır (Ergun, 1975: 98–99).

Bağlılık; toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Başka bir ifadeyle bağlılık, sadakat ve sadık olma durumudur. Genel anlamda bağlılık; en

yüksek derecedeki bir duyguyu ifade eder. Bağlılık kavramının özünde ait olma duygusu yatmaktadır. Bu duygu örgüt ile birey arasında bir çeşit bağ oluşmasını ve örgütte çalışan bireylerin ortak değer, amaç ve ülkü etrafında toplanmalarını sağlamaktadır. Bağlılık, her husustan önce, karşılıklı sezgiye dayanan insan güdülemesini iyi anlamaktan geçer. Yönetimin görevi, başta insan gücü kaynağı olmak üzere, örgütün bütün kaynaklarını, örgütün amaçları doğrultusunda, etkili ve yerinde kullanmaktır (Özdemir, 1995: 382).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise bağlılık; birbirine bağlı olma durumu, birbirine sevgi ve saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat, mecburiyet şeklinde karşılığını bulmaktadır (Türkçe sözlük: 2008).

Örgüt kavramı ise iki farklı anlamda kullanılabilir; birincisi bir yapı, iskelet, önceden planlanmış ilişkiler topluluğu anlamına gelen örgüt; ikinci anlamda ise, bu yapının oluşturulma sürecini ve bu süreçte yer alan bir dizi faaliyeti ifade eder (Genç, 2005: 99).

Örgütsel bağlılık kavramı ile ilişkili bazı tanımları belirtmek faydalı olabilecektir. Bu kavramlardan başlıcalar işe bağlılık, mesleğe bağlılık, çalışma arkadaşlarına bağlılık, sadakat, itaat v.b kavramlardır. Diğer taraftan örgütsel bağlılıkla performans, katılım, örgütsel kültür, kişilik, işten ayrılma ve işe devamsızlık gibi kavramlar arasındaki ilişkilerde birçok araştırmacı tarafından incelenmeye değer görülmüştür (Tok, 2004: 72–76).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık kavramının gelişimi iki anlamda dile getirilmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (1996)ise; örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır (Balay, 2000: 14).

Örgütsel bağlılık birçok tanımla ifade edilebilmektedir. Bunun bir nedeni değişik alanlardan araştırmacıların örgütsel bağlılık kavramı üzerinde çalışmalarınıdır. Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış araştırmacıları tarafından, işgörenlerin kendilerini örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleştirdikleri ve örgütte kalmayı arzu ettikleri bir süreç olarak tanımlanırken, sosyal psikologlarca, işgörenlerin geçmişteki davranışlarının kendilerini örgüte bağlaması süreci olarak ifade edilmektedir (Çırpan, 1999: 56).

O’Reilly’e (1986) göre örgütsel bağlılık; işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dâhil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder (Akt. Çetin, 2004: 90).

Örgütsel bağlılık bir tek örgüte sadakat değil aynı zamanda örgütün başarısının devamı için işgörenlerin çaba sarf ettikleri süreçtir (Yüksel, 2000: 76).

Örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler örgüte ne derece bağlıysa örgüt de o derece güçlenir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için iş görenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır (Çetin, 2004: 90). Burada, örgütsel bağlılığın örgütteki karşılığı olan; “sahiplenme” önem kazanır. Sahiplenme, bir anlamda örgütsel bağlılığın ödülüdür aynı zamanda.

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden, hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003: 27–28).

Örgütsel bağlılık kavramı, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel bağlılığın üç önemli unsuru bulunmaktadır. Buna göre; bireyin örgüt amaçlarını kabulü ve bu amaçlara güçlü bir biçimde inanması, örgüt için çaba gösterme isteği içinde olması ve örgütte kalmaya devam etme konusunda kesin bir arzu duyması örgütsel bağlılığın göstergesidir (Balay, 2000: 18).

Bir kavram ve anlayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Kölenin efendisine, memurun görevine, askerın yurduna sadakati anlamındaki bağlılık, eski söyleyiş biçimiyle sadakat, sadık olma durumunu anlatmaktadır. Genel olarak söylenirse bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma, kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı bağlılık gösterme, yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır. Whyte (1956), yıllar önce aşırı bağlılığın tehlikelerini dile getirdiği “Örgüt İnsanı” adlı çalışmasında, örgütsel insanı sadece örgütte çalışan değil, aynı zamanda örgüte ait olan kişi olarak tanımlamaktadır. Örgüt insanı, grubu yaratıcılık kaynağı olarak görürken, bir yere ait olma duygusunun, kendisinin nihai gereksinimi olduğuna inanır. Guetzkov da (1955) bağlılığı, kişiyi belli bir düşünceye, kişiye veya gruba karşı önceden hazırlayan bir davranış olarak nitelendirmektedir. Böyle bir davranış, amacın varlığına süreklilik kazandıran duygular ve amacın gerçekleşmesini sağlayan eylemlerle belirlenir (Balay, 2000: 14).

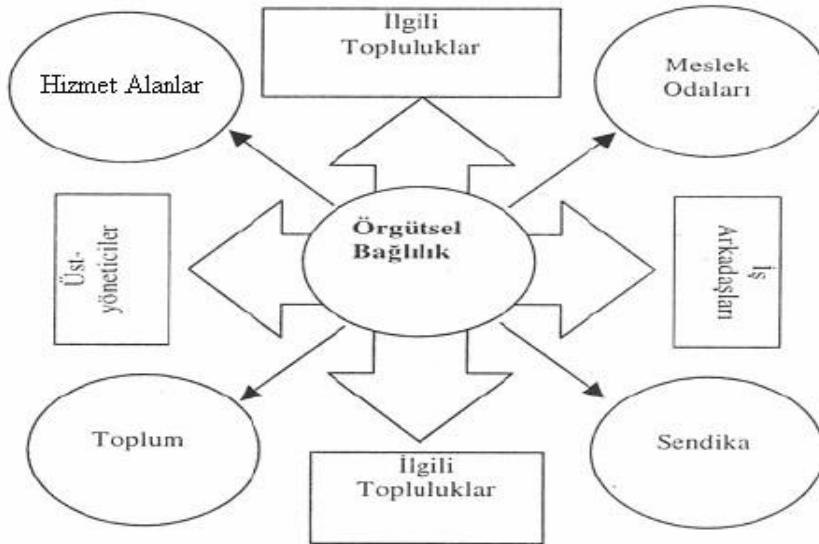
Örgütsel bağlılık genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dâhil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder (Çetin, 2004: 90).

Örgütsel bağlılık literatürü, araştırmacıların, büyük ölçüde bireylerin bağlılık niteliği, kişinin örgütsel amaç ve çıkarları koruma isteği, örgüte dönük belli davranışsal gerekleri yerine getirme ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral gücü üzerinde odaklandığını göstermektedir. Balay, bağlılığı, işgörenin birbirine yakın olma duygusuyla ifade ettiği “özdeşleşme”, bireysel ve örgütsel değerlere uygunluğu ifade eden “içselleştirme” ve araçsal birlikteliği ifade eden “uyum” boyutlarını kapsayan genel bir kavram olarak tanımlar (Balay, 2000: 70).

Örgütsel bağlılık, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi olarak tanımlanmaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999: 7). Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgütün amaç ve değerlerini benimseyerek bunlara ulaşmak için kendini sorumlu hissetmesi durumudur (Ferik, 2002: 1).

Yapılan tanımlar ışığında örgütsel bağlılık kavramının tanımını; işgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi şeklinde özetlememiz mümkün olabilecektir (Balay, 2000: 18).

Şekil 1: Örgütsel Bağlılıklar Modeli



Kaynak: Reichers, 1985: 472’ den uyarlanmıştır, Balay, 2000: 33

1.2.2 Örgütsel Bağlılık Kavramının Tarihsel Gelişimi

Örgütsel bağlılığın tarihçesine bakıldığında, 1950'li yıllardan günümüze pek çok araştırmacının, örgütsel bağlılığın değişik boyutlarını inceleyen çalışmalar yürüttüğünü görmek mümkündür. Bu çalışmalar günümüzde de, giderek artan bir önem kazanmaktadır. Bunun nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Örgütsel bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisi,
- Örgütsel bağlılığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili olduğunun araştırmalarla ortaya konması,
- Örgütsel bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- Örgütsel bağlılığın, örgütsel etkililiğin yararlı bir göstergesi olması,
- Örgütsel bağlılığın, fedakârlık ve dürüstlük gibi örgüt vatandaşlığı davranışlarının bir ifadesi olarak dikkat çekmesidir (Özsoy, 2004: 13–19).

Whyte (1956), örgüte aşırı bağlı işgörenleri betimlediği çalışmasında bu durumun örgüte verebileceği zararlardan bahsetmiştir (Yüksel, 1993: 72).

Porter (1974) ise “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile bağlılığı ölçmeye çalışmıştır. Salancık (1977)’ da yaptığı çalışmada, bağlılığın tutum ve davranış boyutları üzerinde dutmuş, yine Porter ve arkadaşları (1979) örgütsel bağlılığı işgören ile örgüt arasındaki duygusal bir bağ olarak tanımlamışlardır (Akt. Ferik, 2002: 1–20).

1.2.3 Örgütsel Bağlılığın Önemi

Bireyin verimli çalışabilmesi açısından örgüt amaçlarını benimsemesi ve örgütsel bağlılığın artırılması günümüzde yönetim ve davranış bilimlerinin popüler konuları arasına girmiştir (İbicioğlu, 2000: 13).

Her organizasyon üyelerini örgütsel bağlılığını artırmak ister. Araştırmalara örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların görevlerini yerine getirmede daha çok çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu ilişkilerinin olduğu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak yüksek performanslı, eğitilmiş bir iş görenin uzun süre örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek

çalışan örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez (Keleş, 2006: 46).

Örgütsel bağlılık, işgörene örgütten çok çeşitli fayda ve ödüller sağlamak ve bütün örgütleri ilgilendirmektedir. Bütün örgütlerin işgören devamsızlığı ve işgücü devrinden kaçınmaları gerekmektedir. Bu olumsuz değişkenler genelde maliyetleri de arttırmaktadır. Bunu önlemenin yolu işgörenlerin örgüte olan bağlılıklarını sağlamaktır. Örgüte psikolojik olarak bağlı olan işgörenler, örgütün amaçlarını içselleştirme eğilimi göstermektedirler (Çırpan, 1999: 52–53).

Çağdaş insan, toplumsal yasama ve özellikle de iş yaşamına bugün giderek daha çok kişilik katmak istemektedir. İşin insani yönü daha önemli hale gelmekte, bireyin insanlık özellikleri duyguları, ilgileri ve güduları başta olmak üzere işte daha çok dikkate alınmaktadır. Bu yüzden çağdaş insan, teknolojik imkânları gelişmiş ve parasal sorunları çözülmüş olarak iş çevrelerine, iş ve örgütün desenlenmesine güçlü bir katılım istemektedir. Bu konudaki bulgular, çağdaş bireyin paradan çok özerklik, kişisel seçim ve özgürlük istediğini ortaya koymaktadır (Balay, 2000: 11–12).

Örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin bulunduğu örgütler daha etkili ve verimlidirler. Örgütsel bağlılığı güçlü olan işgörenlerin, işten ayrılma, işe geç kalma, devamsızlık gibi olumsuz davranışları sergileme olasılığı düşüktür. Örgütün amaçlarını benimseyen ve bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf eden işgörenler örgüte rekabet gücü kazandırır. Bu işgörenler olumlu görüş bildirdikleri için örgüt kaliteli elemanları bünyesine katmakta zorlanmaz (Cengiz, 2000: 513).

Çalışanların bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmektedir. Her örgüt üyelerinin örgütsel bağlılığını arttırmak istemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık çalışanları problem üreten değil, problem çözen insanlar haline dönüştürür. Örgütler eğer refah içerisinde olmak veya varlıklarını idame ettirmek istiyorlarsa mutlaka üyelerinin bağlılıklarını sağlamalıdır (İnce ve Gül, 2005: 13–14).

Yapılan araştırmalar sonucunda, bağlılık stratejisi uygulayan örgütlerde işgörenlerin performanslarının yüksek, işgören devrinin düşük olduğu görülür (Karabay, 2004: 22).

Örgütlerin yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler örgüte ne kadar bağlıysa örgüt de o derecede güçlenir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışmakta; bunu yaparken

de, ücret artırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma vb. yollar izlemektedir (Çetin, 2004: 90).

Örgütsel bağlılığın bir diğer önemli yanı ise, örgütün değerlerini benimseyen ve örgütsel amaçlara ulaşmak için çaba sarf eden çalışanların, örgütsel etkinliğe ve verimliliğe katkıda bulunmalarındır. Böyle çalışanları örgütte tutmak, her şeyden önce, müşteri beklentilerinin daha iyi karşılanmasını ve hizmet kalitesinin yükselmesini sağlayarak, örgüte önemli üstünlükler sağlamaktadır (Tolay, 2003: 2).

Başka bir deyişle, örgütsel bağlılığın önemi; işgücü devri, devamsızlık ve işe geç kalma gibi örgütsel göstergelerle olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Örgütsel bağlılık aynı zamanda, bireylerin örgüt kültürünü benimsemeleri ve aidiyet duygularının gelişmesi ile de sonuçlanmaktadır. Başka bir deyişle, örgüt ile birey arasında kurulan bağlar, örgütün en değerli varlığı olan çalışanların ortak değer, amaç ve kültür etrafında toplanmalarını sağladığı gibi, bireylerin aidiyet duygusunu da geliştirebilmektedir (Çakır, 2001: 49).

1.2.4 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırması

Örgütsel bağlılık üzerine yapılan araştırmalar, bağlılığın ya tutumsal ya da davranışsal bir temele dayandığı fikrinde birleşmektedir. İşgörenler, tutumsal ve davranışsal bir sebepten ötürü örgüt üyeliğini devam ettirmektedirler. Bu nedenle bağlılık, davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Çöl, 2004: 4).

Örgütsel bağlılık üzerine yapılan çalışmaların çoğunda yaygın olarak kullanılan tema değişim nosyonudur. Bireyler bazı temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak, yetenek ve potansiyellerini geliştirebilecekleri bir iste çalışma beklentisiyle örgüte gelirler. Örgüt bu beklentileri karşıladığı müddetçe örgütsel bağlılık sürer. Ancak bu beklentiler karşılanmazsa bağlılığı giderek zayıflar ve kaybolur. Bu şekliyle örgütsel bağlılık hem örgüt hem de birey için önemlidir. Bir yanda örgütün amaçlarını gerçekleştirme başarısı yükselirken, diğer yanda birey hem ihtiyaçlarını karşılamakta hem de birtakım yeteneklerini kullanarak doyuma ulaşmaktadır (Özden, 1997: 37).

1.2.4.1 Tutumsal bağıllık

Genel olarak tutum, bireyin çevresindeki her hangi bir konuya (canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade etmektedir (Baysal ve Tekarslan, 2004: 299).

Tutum, bireyleri belirli davranışlara yönlendiren eğilimdir. İnsan bir olay ya da birey hakkındaki bilgi ve inanışları doğrultusunda tutum oluşturarak harekete geçer (Uygur, 2004: 12).

Bir bireyin örgütle kendi arasındaki bağına yönelik tutumları, onun belli davranışlarda bulunmasını veya bu davranışlarını sergilemeye eğilimli olmasını sağlayacaktır. Bu davranışlar örgütten ayrılıp ayrılmama, devamsız olup olmama ve örgüt yararına çaba gösterip göstermeme ile ilgili davranışlardan oluşmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 27).

Literatürde tutumsal bağıllık konusunda çeşitli yaklaşımlara rastlanmaktadır. Tutumsal bağıllık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu yaklaşımlardan bazılarını aşağıda yer verilmektedir.

1.2.4.1.1 Kanter'in Örgütsel Bağıllık Sınıflandırması

Tutumsal bağıllıkla ilgili en meşhur yaklaşımlardan birisi Kanter'e aittir. Kanter'e (1968) göre örgütsel bağıllık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir. Bir sosyal sistem olarak örgütlerin belirli istek, ihtiyaç ve beklentileri bulunmaktadır. Çalışanlar örgütlerinin bu beklentilerini, örgüte olumlu duygular besleyerek ve kendilerini örgütlerine adayarak gerçekleştirebilirler (Cengiz, 2001: 34).

Kanter'e göre örgütsel bağıllık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir (İnce ve Gül, 2005: 29).

Kanter (1968), örgütteki devam bağıllığını işgörenin örgütün kalıcılığını sağlamaya kendini adanması olarak tanımlar. Kenetlenme bağıllığında, işgörenlerin diğer işgörenlerle arasındaki bağıllıkla örgüte bağlanması esastır. Kontrol bağıllığı ise, işgören davranışlarının örgütün istediği doğrultuda şekillendirildiği, örgüt kurallarına bağlı olarak görülen bir bağıllık türüdür. (Akt. Uygur, 2004: 14).

Kanter'e (1968) göre örgütsel bağlılık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir (İnce ve Gül, 2005: 29).

Bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendiren ve bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması olarak tanımlayan Buchanan de (1974) örgütsel bağlılığı üç gruba ayırmaktadır (Balay, 2000: 24).

Özdeşleşme (Identification): Kişinin, örgütün amaç ve değerlerini kendisinin amaç ve değerleri olarak benimsemesidir.

Sarılma (Involvement): Kişinin, iş rolünün gerektirdiği eylemlere psikolojik olarak bağlılık duymasıdır.

Sadakət (Loyalty): örgüt için duygusal hisler besleme ve ona içten bağlılık göstermedir.

1.2.4.1.2 O'Reilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması

Charles O'Reilly III ve Jennifer Chatman'a göre örgütsel bağlılık, bireyin örgüte psikolojik bağlılığıdır. Bu bağlılık, ise sarılma duygusunu, sadakati ve örgütün değerlerine inancı kapsar. Bu çerçevede örgüte psikolojik bağlılığın üç boyutta ele alınabileceği ileri sürülmüştür: (Balay, 2000: 95)

Uyum: Bu boyutta temel amaç, belli dış ödüllere ulaşmaktır. Bireyler tutum ve davranışlarını, belli kazanımları elde etme belli cezaları savuşturma temeline oturarak gerçekleştirirler.

Özdeşleşme: Diğerleriyle yakın ilişkiler kurma isteğine dayanır. Bireyler, tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek doyum sağlamak için diğer kişi ve gruplarla ilişkilendirerek gerçekleştiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir.

İçselleştirme: Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar, bireyler, iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kıldığında gerçekleşir. Uyum, ödül-maliyet değerlendirmesini öne çıkararak bireyi araçsal algılara; özdeşleşme ve içselleştirme ise, örgütün beklentilerine dönük sonuçlara yönelmektedir (Balay, 2000: 22–23).

Bazı durumlarda insanlar bir örgütü yüzeysel düzeyde desteklerler. Bunlar, örgüte inanmaktan çok, uyumlu eylemler yoluyla bazı ödülleri kazanmayı ve cezaları savmayı istiyorlar. Bu yüzeysel bağlılık, uyum olarak adlandırılmaktadır.

Yetki, kural ve prosedür eylemleri genellikle uyum ile sonuçlanır. Burada birey yaptığını, yapmak zorunda olduğundan yapar. Uyum her zaman zorunluluk bildirir. Uyum ayrıca yetkiyi elinde bulunduranın avantajlı olduğu durum olup, genellikle acil bir çözüm olarak kısa dönemler için geçerlidir. Tercihlerini astlarına pozisyonu kullanarak kabul ettirmeye çalışan bir yöneticiye uyulur, fakat bu uyum gönülsüzdür. Bu yüzden, uyum güvene değil kontrole dayanır ve kişiye seçme olanağı vermez. Uyum, bağlılıkta ilk aşamadır. Bu aşamada birey, diğerlerinin etkilerini sadece onlardan bir şey elde etmek için kabul eder. Yani uyum da örneğin, ödeme, ilerleme gibi belli dış ödülleri ve elle tutulur kaynakları kazanma amacı vardır. Ticari bir şirketin amacı ve varlık nedeni kâr olduğundan, güdü kanalları ve kalıplarının mali deyimlerle belirtilmesi doğaldır (Balay, 2000: 96–97).

Uyum, ödül- maliyet dengesine dayalı bir bağlılık olma yanında, birey ve örgüt arasında var olan bir dizi karşılıklı kabullere dayanır. Psikolojik ve ekonomik sözleşmenin ilişkisel öğeleri de örgüt ve işgörenler arasında uyulması gereken ilkelere vurgu yapar. Eğitim çalışanlarının beklentilerinin karşılanmaması, gereksinimlerinin savsaklanması, çalışanların uzmanlığına, kişiliğine karşı saygının yok olması, çalışma ortam ve koşullarının uygunsuzluğu, yasal olmayan uygulamaların çoğalması vb. nedenler eğitim işgöreninin kendisini isine ve okuluna vermekten alıkoyar (Başaran, 2000: 232).

Bağlılığın uyum boyutu, yararçı örgütlerde kısmen değişim, kısmen de yapısal bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle, bağlılık, örgütten sağlanan ödül oranının, bu ödülleri kazanmak için harcanan maliyetlerle ilişkisine dayanmaktadır. Doyumsuzluk bir dereceye kadar algılanan örgütsel ödül yapısının eşitsizliklerine ve dengesizliklerine işaret eder. Yararçı örgütlerin çoğunda bireysel emirlere uyarlar ancak, çıkarlarının ötesinde örgüte bağlılık çok azdır. Yani para ve belki statü için var olan karşılıklı eşit değişim dışında bir bağlılık yoktur. Bu nedenle yararçı örgütlerde işgörenler arasında bas gösteren herhangi bir doyumsuzluk, ödül maliyet ilişkisi ve dengesinde mahrum olma duygusuna götürür. Bu açıdan bakıldığında uyum, ödül ve maliyetlerin değerlendirilmesinde tümüyle araçsal algı sonuçlarına götürebilir (Balay, 2000: 97).

Özdeşleşme, kişilerin yakın olma isteğine dayanan örgütsel bağlılık aşamasıdır. İnsanlar diğer kişi ve gruplarla ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek için, başkalarının hareket ve davranışlarını benimsiyorsa özdeşleşme var demektir. Özdeşleşme, bir çekicilik durumu yarattığından, bireye yüksek derecede hoşnutluk

verir. Fakat bu çekicilik, kolayca kaybolabildiğinden korunması gerekir. Bağlılık hoş gelmesine karşın sahibine sorumluluk ve maliyet yükler. İnsanlar özdeşleşme boyutunda örgütlerine bağlılık göstermekten gurur duymaktadır. İşgörenler bu aşamada örgütle üst düzeyde özdeşleşir. Çünkü örgüt onların değer verdiği şeyleri destekler (Balay, 2000: 100).

Bir kişi, bir grup veya örgütle çeşitli sebepler yüzünden özdeşleşmektedir. Grup üyeliği insanın kendisini tanımasına ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Bireye ait olma duygusu vermektedir. Şayet örgütün imajı, prestiji ve güvenilirliği yüksek ise üyeler daha fazla özdeşleşme göstermektedirler (İnce ve Gül, 2005: 10–11).

Örgütle özdeşleşen işgören örgütün adamı olur, örgütsel ödüller ve yükselme için olağan üstü bir çalışma sürecine girer. İşgören, örgütün başarısını kendi başarısı; başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak görür (Başaran, 2000: 233).

Örgütsel bağlılığın son göstergesi içselleştirmedir. İçselleştirme, davranışa rehberlik eden değerlerin birleşmesini içeren bir etkileme sürecidir. Örgüt yönetiminin iş ve çalışma ile ilgili tutum ve inançlarının, çalışanların gözünde çok daha fazla önem taşımaktadır. Çalışanlar kendi amaç ve değerleriyle örtüştüğü oranda örgütsel amaç ve değerleri içselleştirirler (İnce ve Gül, 2005: 11).

İçselleştirme, bireysel ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumlu olmasına dayanır. Bu boyut, kişisel değerlerin örgütsel değerlerle uyumluluğunu ve örgütsel değer sisteminin, bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu aşamada birey örgütün değerlerini gerçekten ödülleniciler ve kişisel değerleriyle uyumlu görür. Örgütün en çok arzuladığı bağlılık formu içselleştirmedir. Çünkü içselleştirme, kendi kendini devam ettirici olarak başlangıçtaki etki kaynağından bağımsızdır. Fakat başarılması hem daha zor hem de uzun zaman alıcıdır. İçselleştirme bir kez gerçekleştiğinde, bireyi etkilemek için yeni etki kaynaklarının devreye konulması gerekmez. Çünkü bu bağlılık boyutunda birey, yeni bir fikri, değişimi, tutum veya davranışı kendisinin olarak kabul eder (Balay, 2000: 101).

1.2.4.1.3 Balcı'nın Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman(1986)'ın sınıflandırmasına benzer bir sınıflandırma yapan Balcı, örgütsel bağlılık ile ilgili olarak üç boyut ve aşamadan bahsetmektedir. Bunlar; uyum, özdeşleşme ve içselleştirmedir (Balcı, 2003: 28).

Uyum: Örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Uyum, adanmışlığın ilk aşamasıdır. Uyumda bireyin bir şeyi, gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Uyumda bir çıkar ilişkisi bulunmakta olup birey örgütte diğerlerinin etkilerini bir çıkar karşılığında kabul etmektedir. Birey beklediği ödeme, yükselme ya da benzeri çıkarlar karşılığında uyum göstermektedir (Balcı, 2003: 28–29).

Özdeşleşme: Bağlılığın ikinci aşamasıdır. Bireylerin örgüte ve işgörenlerine yakın olma isteklerine dayalıdır. Özdeşleşmede birey kendini ifade edebilme imkânı yaratıldığı ve insanlarla kurduğu ilişkilerin sürdürülme olanağı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir. Özdeşleşme, bireyin değer verdiği husus ya da hususlar karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir. Örgütle özdeşleşmiş işgörenin, gönül gücü ve isten doyumunu yüksek, buna karşılık görevi ile ilgili belirsizliğe ve ikircikliğe karşı hoşgörüsü düşüktür. Örgütle özdeşleşen işgören, örgütün başarısını kendi başarısı, başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak benimser. Özdeşleşme, ussal olmaktan çok duygusaldır. İşgören, başlangıçta gereksinimleri karşılandığı, işten doyumunu sağlandığı, içten güdülendiği için örgütüne bağlıyken, giderek bu nedenler ortadan kalktığında da bağlılığını sürdürüyorsa bu bağlılık, bağımlılığa ve özdeşleşmeye dönüşür (Başaran, 2000: 233).

İçselleştirme: Bağlılığın son aşamasıdır. Birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade etmektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur (Balcı, 2003: 29).

1.2.4.1.4 Etzioni'nin Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması

Etzioni(1975)' ye göre örgütün işgörenler üzerindeki otoritesi örgütsel bağlılığın temel nedenidir. Etzioni, işgörenlerin örgütün yönergelerine uyumuna dayalı bir sınıflandırma geliştirmiştir. Bu sınıflandırma ahlaki bağlılık, örgütün amaçları ile özdeşleşmeyi, çıkarlara dayalı bağlılık; alınan ödüller ve faydalar ile ortaya çıkan bağlılığı, zorunlu bağlılık ise işgörenlerin bazı davranışları örgütün zorlaması ile oluşan bağlılığı ifade eder (Akt. Balay, 2000: 15).

Etzioni, üç tür bağlılık sınıflandırması yapmıştır bunlar:

Ahlaki Bağlılık: Örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanmaktadır. Bireyler, toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanmaktadır.

Hesapçı Bağlılık: Örgüt ile üyeleri arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Üyeler örgütlerine kattıkları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar.

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Bireyler davranışlarının sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. Birey psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamakta fakat üyeliği devam etmektedir (Güney, 2000: 89).

1.2.4.1.5 Mowday, Porter ve Steers'in Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması

Mowday ve arkadaşları (1979)'na göre bağlılık işgörenin örgüte pasif olarak itaat etmelerinden daha fazlasını ifade etmekle, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi ile ilgili, bir takım özveride bulunmaya razı olma durumunu kapsayan aktif bir bağı ortaya çıkarmaktadır (Akt. Cengiz, 2000: 805).

Mowday'ın modeli aynı zamanda süreç modeli olarak da isimlendirilir. Bu modele göre bağlılık; işe giriş öncesi bekleme, işe başlama ve orta ve daha sonra yer alan kariyer aşamaları olarak üç safhayı içerir. Birey işe başlamadan önce bilgi toplamakta ve bu bilgiler ışığında örgütten bazı beklentiler geliştirmektedir. Kişisel özellikler, iş ile ilgili beklentiler ve o işi seçme nedenleri bu safhadaki örgüte bağlılığı etkilemektedir. İşe başlama safhası, işe girdikten sonra ilk birkaç ayı işaret etmektedir. Bu dönem çalışanın sosyalleşme dönemidir. Bu dönemde en önemli şey deneyimdir. Kariyer safhasında ise, daha çok eleman ve örgüt arasındaki karşılıklı alış veriş ve yatırımlar baskın çıkmaktadır (Baransel, 1996: 52–53).

Steers'a (1982) göre bağlılık kişisel özelliklerden çok örgütsel yaşamın sunduklarıyla ilgilidir. Yapmış olduğu araştırmalar sonucunda iş özelliklerinin örgüte bağlılıkla olan ilişkisini, kişisel ya da işin özelliklerinden daha yakın bulmuştur. Örgüte bağlılığı etkileyen bir başka faktörün yapısal özellik olduğuna değinmiştir. Yapısal özellikler, biçimsellik ve işlerin birbirine olan bağımlılığını içermektedir. Sınıflandırmasında, bireylerin örgüte bazı istek ve sahip oldukları beceriler ile geldiklerini, iş ortamında yeteneklerini kullanmaya istekli olduklarını vurgulamıştır. Eğer örgüt bu beklentilerini karşılırsa, çalışanların örgüte bağlanma

istekliliği artacaktır. Örgüt bireye anlamlı ve işi ilginç kılacak görevler veremezse, çalışanların örgüte olan bağlılığı azalacaktır (Akt. Ceylan, 2002: 64).

1.2.4.1.6 Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması

Katz ve Kahn (1977) bir örgüt ortamında kişileri, rollerinin gereklerini yerine getirmeye, yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüşlerdir. İşgörenlerin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi ifade eder. Anlatımsal ve araçsal devreler ayırımı, kişilerin kendilerini sisteme verişlerinin adayışlarının niteliğini belirtir. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda anlatımsal devre söz konusudur. Çünkü eylem, sistem içindeki kişilerin değer ve gereksinimlerini doğrudan anlatır. Diğer yandan kişiler, rollerini sadece aldıkları paralar karşılığında yapabilirler. Buna benzer dış ödüllerin güdüleyici olduğu durumlarda ise araçsal devreden bahsedilir. Böyle, üyelerin araçsal-dışsal ödüllerle bağlandıkları örgütlerde kayıpların ortaya çıkma olasılığı fazladır (Akt. Balay, 2000: 23).

1.2.4.1.7 Buchanan II'nin Sınıflandırması

Bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendiren ve bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması olarak tanımlayan Buchanan II de örgütsel bağlılığı üç gruba ayırmaktadır (Balay, 2000: 24).

Özdeşleşme (Identification): Kişinin, örgütün amaç ve değerlerini kendisinin amaç ve değerleri olarak benimsemesidir.

Sarıлма (Involvement): Kişinin, is rolünün gerektirdiği eylemlere psikolojik olarak bağlılık duymasıdır.

Sadakat (Loyalty): örgüt için duygusal hisler besleme ve ona içten bağlılık göstermedir.

1.2.4.1.8 Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması

Allen ve Meyer (1990)' in örgütsel bağlılığa bakış açısı, üç unsurdan oluşur. Bunlar örgüte duygusal bağlılık, algılanan maliyet ve zorunluluktur. Allen ve Meyer, bağlılığın bu üç unsuruna göz önünde tutarak örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık devam bağlılığı ve normatif bağlılıktan oluştuğunu belirtmişlerdir (Akt: Uygur 2004:

22).

Her bağıllık türü, bireyi bir şekilde örgüte bağlar; fakat her tür bağıllığın farklı etkisi ve sonucu ortaya çıkmaktadır. Örneğin, duygusal bağıllığa sahip bir çalışan, kendi pozisyonunun gerektirdiği sorumluluğun üzerine çıkarak örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaya çalışır; iş ortamında daha az devamsızlık ile daha fazla iş motivasyonu ve örgütsel vatandaşlık gösterme eğilimindedir. Bununla birlikte sadece devamlılık bağıllığı, performansla olumsuz bir etkileşim içerisindedir. Öyle ki sadece bu bağıllığın yüksek olması durumunda, çalışanlar yalnız kendilerinden bekleneni yaparlar. Yüksek oranda devamsızlık gösterirler ve düşük motivasyona sahiptirler (Çetin, 2004: 91–92).

Duygusal bağıllık: Bu bağıllıkta işgörenlerin örgütte kalma nedeni, duygusal bağıllık ve örgütün amaçlarıyla özdeşleşmesidir. Duygusal bağıllık, işgörenin örgütle özdeşleşmesi, kararlara katılmasına duygusal bir bağ hissetmesidir. Duygusal bağıllık hisseden işgören kendini örgütün parçası olarak görecektir ve örgüt için kendinin büyük bir önem ve anlam taşıdığını düşünecektir (Akt. İlsev, 1997: 22). Güçlü duygusal bağıllıkla örgütte kalanlar, buna gereksinim duyduklarından değil, bunu istedikleri için örgütte kalmaya devam ederler (Balay, 2000: 21).

Duygusal açıdan bağlı olan çalışan, örgütün değerlerini güçlü bir şekilde kabul eder ve örgütün bir parçası olarak kalmayı ister. Bu durum, kişi için ideal bir “mutluluk” durumudur (Çetin, 2004: 95).

Duygusal bağıllığın iş ortamıyla ilgili etmenlerle yüksek bir ilişkisi vardır. İş ortamıyla ilgili etmenler, bireyin örgüt içinde kendini rahat hissetme ve rolünün gereklerini yerine getirme olanakları ile ilgilidir. Bireyin örgüt içinde kendini rahat hissetmesini sağlayan etmenler, rollerin ve amaçların açık olması, örgütün çalışanlarına adil davranması, bireyin örgüte güvenmesi ve yönetimin iş görenlerin önerilerini dikkate almasıdır. Bireyin rolünün gereklerini yerine getirmesini sağlayan etmenler ise, işin iddialı olması, çalışanların örgüt için önemli olduklarını algılamaları, performansları hakkında geri bildirim sağlanması ve işleriyle ilgili kararlara katılmalarıdır (İlsev, 1997: 23–24).

Allen ve Meyer, (1990) çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan duygusal bağıllığa etki eden faktörleri şu şekilde sıralamaktadır (Balay, 2000: 75–76):

İşin güçlüğü: İşgörenin çalıştığı örgütte yaptığı işin güç, mücadeleyi gerektiren ve heyecanlı bir iş olması.

Rollerin belirginliği: Örgütün işgörenden neler beklediğini açıkça belirtmesi.

Yönetimin önerilere açık olması: Üst yönetimdeki kişilerin, örgütteki diğer işgörenlerin fikirlerini dikkate alması.

Amaçlarda belirginlik: İşgörenin, örgütte yaptıklarını niçin yaptığı konusunda açık bir anlayışa sahip olması.

Çalışma arkadaşlarına olan bağlılık: Örgütte çalışanlar arasında yakın ve samimi ilişkilerin olması.

Eşitlik ve adalet: Örgütteki insanlardan bazılarının hak ettiğiinden fazlasını, bazılarının da hak ettiğiinden azını almaması.

Kişisel önem: İşgören tarafından yapılan işin, örgütün büyük amaçlarına önemli katkılar yaptığı yönündeki duyguların güçlenmesine teşvik etmek.

Geri bildirim: İşteki performansı konusunda işgörene bilgi vermek.

Kararlara katılım: İşgörenin yönetsel kararlara katılımını sağlamak.

Devam Bağlılığı: Devam bağlılığında esas olan örgütte kalma ihtiyacıdır. Buna göre devam bağlılığı, bir işgörenin örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman ve çaba ile edindiği statü, para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte, kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Yalçın ve İplik, 2005: 398).

Örgüte devamlı bağlılık duyan bir kişi, örgütten ayrılması halinde daha az seçeneği olacağı fikrine sahiptir. Bu kişilerden bazıları, başka iş bulamadıklarından dolayı örgütte kalırlar. Bazılarının ise işi sevmekten çok sağlık, aile meseleleri ya da emekliliğe yakın olma durumları gibi zorlayıcı sebepleri vardır. Kötü iş alışkanlıkları yanında olumsuz tavır sergilerler ve yöneticiler için bir sorun kaynağı oluştururlar (Bayram, 2005: 133).

Rasyonel bağlılık olarak da adlandırılan bu tür bağlılıkta, örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağı düşüncesiyle, örgüt üyeliğinin sürdürülmesi söz konusu olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, işgörenin bir örgütteki yatırımları, örneğin kıdemi ve yararlanmaları, örgütten ayrılmanın maliyetini asıyorsa, işgören örgüte bağlanmaktadır (Balay, 2000: 21–22). İşgörenin bir örgütteki yatırımları oradan ayrılması durumdan onları yitirme olasılığı nedeniyle örgüte bağımlı kılar. Rasyonel bağlılık olarak nitelenen işgören örgütten ayrılmanın kendisine maliyetinin yüksek olacağını düşünmesi sonucu örgüt üyeliğinin devam ettirilmesidir. Burada işgören örgütten ayrılmak istese de örgütten ayrılamayacaktır (Akt: İlsev, 1997: 22).

İşverenleri için çalışmak zorunda olan bu kişiler ‘kapana sıkışmış’ çalışanlardır. Pek çok sebepten dolayı örgütte kalırlar. Bu kişilerden bazıları başka iş bulamadıklarından ya da başka iş bulabilecek yetenekleri olmadıklarından dolayı

örgütte kalırlar. Bazılarının ise işi sevmekten çok sağlık, aile meseleleri ya da emekliliğe yakın olma durumları gibi zorlayıcı sebepleri vardır. Bu tür 'kapana kısılmış' çalışanlar, yapılabilecek durumda olsalar örgütten ayrılabilen olan kişilerdir. Ancak bunu yapamayacaklarını hissederler. Kötü iş alışkanlıkları yanında olumsuz tavır sergilerler ve yöneticiler için bir sorun kaynağı oluştururlar. Bu açıdan bakıldığında örgütte çalışmaya devam eden bütün bireylerin aslında örgüte sadık olmayabileceği anlaşılır (Çetin, 2004: 95–96).

Normatif Bağlılık: Bu bağlılık türü zorunluluk unsuru içermektedir. Çalışanların bağlılık duymaları, kişisel yararlar için bu şekilde davranmaları istendiğinden değil yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmalarından kaynaklanmaktadır. Normatif bağlılık, kişinin örgüte karşı sorumluluğu ve yükümlülüğü olduğuna inanması dolayısıyla kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanan bağlılıktır. Normatif bağlılığındaki zorunluluk devamlılık bağlılığında olduğu gibi çikara değil ahlaki duygulara dayanmaktadır (Uyguç ve Çımrın, 2004: 93).

Bu bağlılıkta, çalışanlar, sadakatin önemli olduğuna inanmakta ve bu konuda ahlaki bir zorunluluk hissetmektedir (Yalçın ve İplik, 2005: 398).

İşgörenlerin örgüte bağlılık duyması, bireysel yararları için bu şekilde davranmaları istendiğinden kaynaklanmamaktadır. Bu bağlılık hissi, işgörenlerin yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları nedeniyle belli davranışsal eylemleri sergilemelerine yardım etmektedir (Balay, 2000: 22).

İşgörenlerin örgüte bağlılık duyması, bireysel yararları için bu şekilde davranmaları istendiğinden değil, fakat yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları nedeniyle bazı eylemleri gerçekleştirmelerin yol açar. Biçimsel bağlılıkta denen normatif bağlılıkta işgören örgüte karşı kendini sorumlu hisseder. Bunun sonucunda da örgütte kalır. Devam bağlılığından olduğu gibi çıkar değil işgörenin hissettiği sadakat, ahlak gibi ilkelerden dolayı örgüte bağlı kalması gerektiğine inanmakta ve zorunluluk hissetmektedir (Akt: İlsev, 1997: 22).

Yukarıda örgütsel bağlılığa ilişkin açıklanan üç yaklaşımda da bireylerin örgüt içinde devam etme isteklerinin esas unsur olduğu göze çarpmaktadır (Özdevecioğlu, 2003: 114).

Sonuçta her bağlılık türü, işgörenin bir şekilde örgüte bağlanmasını sağlamaktadır. Duygusal bağlılığı olan işgörenler istedikleri için, normatif bağlılığa

sahip olan işgörenler zorunlu oldukları için, daimi bağlılığı güçlü olan işgörenler ise ihtiyaç duydukları için örgütte kalırlar (Çetin, 2004: 91–92).

1.2.4.2 Davranışsal Bağlılık

Davranışsal yaklaşıma göre, çalışan çalıştığı örgütte zaman içerisinde yatırımlar yaparak örgüte bağlı hale gelmektedir. Çalışan, böyle bir bağlılık boyutunda, yapmış olduğu yatırımların kaybedilmesinin kendisine pahalıya mal olacağından örgütte kalma eğilimi göstermektedir (Bozak, 2006: 11).

Davranışsal bağlılık, örgütün kendisinden ziyade, kişinin kendi davranışlarına karşı gelişir. Şöyle ki, kişi belli bir davranışta bulunduktan sonra bazı etmenler (yan bahisler gibi) nedeniyle davranışını devam ettirir. Kişi, davranışına bu şekilde bağlandıktan sonra ona uygun olan veya haklı çıkaran tutumlar geliştirir (İlsev, 1997: 28).

DeCotis ve Summers (1987) davranışsal bağlılığı, işgörenlerin geçmiş davranışları sonucunda örgüte bağlılık duymasını ortaya koyan durum olarak tanımlar. Bu tür bağlılık, işgörenin davranışsal hareketlerinden doğar. Davranışsal bağlılık, işgörenin sağladığı kazançlar sonucunda örgüte bağlanmalarını ifade eder. Buna göre işgörenler; kıdem, statü, emeklilik vb. yollarla örgüte bağlanırlar (Akt: Uygur, 2004: 26).

Davranışsal bağlılık ile ilgili bazı teoriler şunlardır:

1.2.4.2.1 Becker'in Taraf Tutma Yaklaşımı

Becker'e (1960) göre bu teoride bağlılık, işgörenin bazı yan bahislere girerek tutarlı bir davranış dizisi göstermesi ve bu davranışları çıkarları ile özdeşleştirmesi olarak tanımlanır (Akt. Uygur, 2004: 26). Buna göre değer verdiği bir şeyi veya şeyleri ortaya koyarak yani bir nevi bahse girerek örgütüne yatırım yapar. Ortaya koydukları kendisi için ne kadar çok değerli ise bağlılığı ise bağlılığı da o derece büyür (Varoğlu, 1993: 18).

Bu teori ile ilgili olarak, bir örgütte çalışan işgörenin başka örgütlerde kullanılmayacak beceriler elde ettiğini vurgular. Bu becerileri edinen işgören çaba ve zaman harcamıştır ve karşılığını almak istemesi de normal bir davranıştır. İşgören bu durumda gösterdiği çaba ve harcadığı zamanın karşılığında bahse girer, kazanırsa karşılığını almış olur. Bahis kazanılmamış ise kazandığı beceriler başka örgütlerde işe yarayamayacağı için çabalar ve zaman boşa gidecektir. Bu teoride işgörenin bahsi

kazanması örgüte devam kararına bağlıdır (İlsev, 1997: 30).

Yan bahislerin diğer bir kaynağı, örgütün bürokratik düzenlemeleridir. İşgörenlerden her ay kesilen emekli kesintisi, işgörenin işi bırakmayı düşündüğünde aklına gelecek ve bunun birikmiş büyük bir miktar olduğunu görecektir. İşgören bu birikim üzerine bahse girebilecektir çünkü örgütten ayrılması halinde bu paranın kaybedilebileceği endişesi duyabilecektir (Sökmen, 2000: 48).

1.2.4.2.2 Salancık Yaklaşımı

Salancık (1977), bağlılığı; işgörenlerin örgütten ayrılma durumunda aldığı baskılar ile işgöreni örgüte bağlı duruma getiren koşullardan kaynaklandığını ortaya koymuştur (Akt. Balay, 2000: 25).

Bireyin davranışa bağlanmasının önemli nedenlerinden biri de, davranışı isteyerek yapmasıdır. Gönüllü olarak yapılan davranışlar, herhangi bir baskı duymadan gerçekleştirilen davranışlardır. Davranışın herhangi bir dışsal nedene bağlanmaması, bireyin davranışı ve onun sonuçları hakkında sorumluluk taşıdığı duygusu yaratır. Bu durum, bireyin davranışını sürdürme konusunda isteğini artıracak ve davranışına bağlanmasını sağlayacaktır. Örneğin, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi isteğiyle bir örgütte çalışmaya başlayan bir birey, örgüte katılım davranışı açısından kişisel bir sorumluluk taşıyacak ve bu davranışını devam ettirme konusunda istekli olacaktır. Davranışını haklı çıkarmak için de davranışını sahiplenecektir. Örgüte katılma davranışı ile uyumlu olacak şekilde olumlu tutumlar geliştirecek ve zamanla örgüte bağlanacaktır (Sökmen, 2000: 49–50).

1.2.5 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Araştırmacıların örgütsel bağlılığa etki eden faktörleri çeşitli şekillerde gruplandıkları görülmektedir. Charles Schwenk bu faktörleri; geçmişteki iş yaşantıları, kişisel- demografik özellikler, örgütsel- görevsel faktörler ve durumsal faktörler olarak gruplamıştı (Balay, 2000: 51).

Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Çetin, 2004: 99):

- Yaş, cinsiyet ve deneyim.
- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini.

- Rol belirliliği, rol çatışması.
- Yapılan işin önemi, alınan destek.
- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma.
- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma.
- Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar.
- Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik.
- Terfi olanakları, ücret, diğer işgörenler.
- Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, işgörelere gösterilen

Genel olarak incelendiğinde örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen faktörleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- Kişisel- Demografik Faktörler,
- Örgütsel- Görevsel Faktörler,
- Durumsal Faktörler,
- Diğer Faktörler.

1.2.5.1 Kişisel - Demografik Faktörler

Kişisel-demografik faktörler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Kişisel faktör olarak yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum, eğitim durumu, ücret, unvan gibi kriterler ele alınmıştır (Balay, 2000: 55).

Yaş

İşgörelerin içinde buldukları yaş dönmeleri işlerine ilişkin tutumlarını, algılarını, isteklerini ve beklentilerini etkileyebilir. İş görelenler genç, orta yaş ve yaşlı olarak sınıflandırılacak olunursa, iş hayatının başlangıcında olan işgörelen ilk kez iş aramanın ve işe yerleşmenin sıkıntılarını yaşayacak, eğitimine ve özelliklerine göre uygun bir işte çalışma isteği yüksek olacaktır. İşgörelenin işe bağlanmaları için; işlerini ve iş ortamlarını tanımaları, alışmaları, kendileri için olumlu bir iklimin varlığı görmeleri ve bunun içinde belli bir sürenin geçmiş olması gereklidir (Çakır, 2001: 123).

İşgörelenin örgütte görev süresi arttıkça daha iyi mevkilerde bulunma olasılığı da artmakta, ayrıca işgörelen zaman içinde neden bu kadar uzun süre kaldığı konusunda kendini zihinsel olarak ikna etmektedir. Bunun sonucu olarak da çalışılan örgütün çekiciliği artmakta ve duygusal bağlılık düzeyi yükselmektedir (Çırpan, 1999: 60).

Genç çalışanların fazla yatırımları olmaması sebebiyle, yaşlı çalışanlara göre örgütlerine daha az bağlılık gösterdikleri ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bağlılığı düşük düzeyde olan genç çalışanların, işi bırakma eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu ileri sürmek mümkündür (Sökmen, 2000: 51).

Yaşlı işgörenlerin genç işgörenlerden daha fazla bağlılık göstermesinin nedenlerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

Bir işgörenin kariyer yapma imkânları hizmet süresi ile paralellik arz etmektedir. Yaşlı işgörenler daha cazip işlere atılmayı genç işgörelere göre daha riskli bulmaktadırlar ve bu işgörenler işlerini yaparken kendilerine ve tecrübelerine güvendiklerinden daha fazla tatmin duymaktadırlar. Aynı örgütteki iş görenlerin aralarındaki büyük yaş farkları olması, işgörenlerin örgüte bağlılığını azaltır. Çünkü örgüt içinde oluşan sosyal bir ortamda insancıl iliksilerin gelişebilmesi, yaşları birbirine yakın olan iş görenler arasında daha iyi oluşabilecektir. Yaş farkının büyük olması sosyal ortamın oluşabilmesi için negatif etki yaratacaktır (Konuk, 2006: 74).

Demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığı nasıl etkilediğini araştıran çalışmalarda da yaş ile örgütsel bağlılık arasında karmaşık sonuçlara ulaşılmıştır. Hrebniak ve Alutto mesleklerine yatırım yapmamış daha genç işgörenlerin, mesleki başarıları gelişmiş olan daha yaşlı işgörenler kadar örgütlerine bağlılık duymadıklarına; Blau ve Lunz, meslekleri ne olursa olsun daha genç ve daha az tatminli işgörenlerinin, daha yüksek düzeyde iş bırakma eğiliminde olduklarına; Maris ve Sherman ise daha ileri yaşta az eğitim almış daha yüksek düzeyde yeterlilik duygusu içinde olan işgörenlerin daha üst düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiklerine değinmişlerdir (Balay, 2000: 51–56).

Cinsiyet

Örgütsel bağlılığı etkileyen diğer bireysel faktör olarak çalışanların cinsiyetine bakıldığında ise; kadın ve erkek işgörenlerin farklı örgütsel bağlılık düzeylerinin olabileceğini araştırmalar göstermektedir. Toplumsal açıdan kadın ve erkeğe yüklenen görevler, iş yaşamında kadın ve erkek davranışını etkilemekte, çalışma yaşamına ve işe bakışında önemli bir ayrım oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarının bazılarında kadın çalışanların örgütsel bağlılığının yüksek olduğu ortaya konulmaktadır (Çakır, 2001: 106).

Cinsiyet ile örgüte bağlılık arasında tutarlı bir ilişki vardır. Bir grup olarak kadınların bağlılıklarının, erkeklere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun

nedeni olarak, kadınların örgütte buldukları pozisyonları elde etmede erkeklerden daha çok engel astıkları ve bunun örgüte üyeliği olanlar açısından daha önemli hale getirdiği iddia edilmiştir. Mathieu ve Zajac, 20 yıl önceye dayanan bu açıklamanın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini iddia etmişlerdir. Meta analiz bulgularına dayanarak, yazarlar, cinsiyet ve bağlılık arasında tutarlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır (Çırpan, 1999: 60).

Farklı bir çalışmada ise bu görüşün tersi ifade edilmiştir. Cinsiyet faktörü çerçevesinde, kadınlarla erkeklerin örgütsel bağlılık dereceleri konusunda bir fikir birliğine varılamamış ve yapılan çalışmalarda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Buna göre, erkeklerin genellikle kadınlardan daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalıştıkları için örgüte daha fazla bağlı oldukları ileri sürülmüştür. Bir diğer görüşe göre ise, kadınlar aile içindeki rollerini esas aldıkları için çalıştıkları işletme ikinci planda kalmakta ve örgüte erkeklere oranla daha az bağlanmaktadır (Yalçın ve İplik, 2005: 399).

Eğitim Durumu

Yaş ve çalışma süresinin aksine, sonuçlar tamamıyla tutarlı olmamasına rağmen, eğitim ile örgüte bağlılık arasında zayıf düzeyde olumsuz bir ilişki vardır. Bu olumsuz ilişkisinin, eğitim seviyesi yüksek bireylerin, beklentilerinin örgütlerin karşılayamayacağı kadar yüksek olmasından kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Aynı zamanda, eğitilmiş bireylerin örgütten ziyade bir mesleğe daha çok bağlı olacağı iddia edilmiştir. Eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin, alternatif iş olanakları daha fazla olduğu için, bu bireylerin bir pozisyona veya firmaya mahkûm olma olasılığı düşüktür (Çırpan, 1999: 61).

Sonuçlar daha fazla eğitilmiş işgörenlerin daha az bağlılık gösterdiği yönündedir. Bireylerin farklı eğitim düzeyinde olmaları, onların örgütte daha fazla kalma isteğini ortaya çıkarmıştır (Balay, 2000: 55).

Çalışma Süresi

Örgütte çalışma süresi, işgörenlerin örgüte yapmış olduğu yatırımların (side bets) bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Bu konudaki genel varsayım, örgütte çalışma süresi arttıkça, işgörenin çalıştığı örgüte yaptığı yatırımların ve çabanın artmasıdır. Örgüte bağlılık ile örgütte çalışma süresi arasında zayıf düzeyde olumlu

bir ilişki vardır (Çırpan, 1999: 61).

Araştırmalarda pozisyonda kalma süresi ile örgütte çalışma süresi ayrı ayrı ele alınmıştır. Örgütte çalışma süresi ile zorunlu bağlılık arasındaki ilişki pozisyonda kalma süresinden daha güçlüdür. Genelde yas ile ilgili olan bulgular, örgütte çalışma süresi için de geçerlidir. Bir bireyin örgütte çalışma süresi arttıkça, bireyin o örgüte bağlı olarak elde ettiği faydalar artabilir. Aynı zamanda, bu süre içerisinde işgören, çalıştığı şirkete özgü beceriler geliştirebilir. Her iki durumda da işgörenin bağlılığı artacaktır (Çırpan, 1999: 61).

Medeni Durum

İşgörenlerin aile ve akrabalık sorumluluğu ya da bireyin aile ve yakınlarına olan yükümlülükleri de bağlılıkta önemli bir faktördür. Aile ve akraba sorumluluğu olan işgörenlerin iş ve aile yükümlülüklerine ilişkin istemleri çatıştığında, örgüte ve uygulamalarına daha az bağlılık duydukları ileri sürülmektedir (Balay, 2000: 59).

Kıdem

Kıdem, bir işte ne kadar süredir çalışıldığını göstermektedir. Aynı işte uzun süre kalan, yani kıdemi yüksek olan işgörenlerin bağlılığının daha yüksek olması beklenebilir. İşinden tatmin olmayan, psikolojik olarak özdeşleşmeyen bir işgörenin işinden ayrılma eğilimi göstereceği kabul edilirse, kıdeminin örgüte bağlılıkla ilişkisi açıkça görülebilir. Ancak burada başka iş alternatifleri ve işgörenin işten ayrılmasını güçleştiren ekonomik sorunlar göz önüne alınırsa, kıdemin örgüte bağlılıkla daha önemsiz bir ilişkisi olduğu ortaya çıkabilir. Bu sebepten, kıdemin tek başına örgütsel bağlılığı etkileyen bir faktör olarak ele alınması yanıltıcı olur (Çakır, 2001: 114).

İşgörenlerin kişisel yatırımları çarpıcı şekilde onları örgüte bağlamaktadır. İstihdam öncesi yapılan fedakârlıklar, emeklilik maaşı alma plânları, statü, artan yaş, kıdem, alınan hizmet ve benzeri örgütsel yatırımlar, geçirilen zamanın fazlalığı ile birlikte örgütten ayrılma maliyetini arttırırken, örgüte sadakati kuvvetlendirmeye hizmet etmektedir. Buradan hareketle, birey ve örgüt arasındaki değişim uygunluğunun, zaman içinde örgütsel bağlılığı arttırdığı söylenebilir. Hizmet süresi de aynı nedenlerden dolayı örgüte yapılan bir yatırımdır. Pozisyon da bir yatırımdır, çünkü daha yüksek pozisyonlar geniş zaman dilimi içinde bazı mesleki yeterliklerin kaybı ile son bulacak olan denetim pozisyonlarıdır. Denetim pozisyonları, kişinin işini benimsemesinde örgütün verdiği bir ödüldür ve bu ödül

örgütle özdeşleşmeyi arttırır. Örgütsel ödülleri kazanmak da zaman içinde düşük hareketlilik ile sonuçlanmaktadır (Balay, 2000: 58).

1.2.5.2 Örgütsel Faktörler

Örgüt yapısı ile ilgili bazı özelliklerin örgüte bağlılık üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kuralların biçimsel olarak yazılı olması, merkezkaçlaşma derecesi ve fonksiyonel olarak diğer bölümlere bağlılık ile örgüte bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Görev bağlılığının işgörenlerin örgüte ve bağlı oldukları gruba yaptıkları katkının varmaları sonucunda, kendilerini işin içinde görmelerini sağlayarak bağlılığı arttırdığı ileri sürülmüştür. İşgörenlerin örgütte hisselerinin olması ve kararlara katılma derecesi de örgüte bağlılığı etkilemektedir. Örgüt büyüklüğü ile örgüte bağlılık arasında da bir ilişki olduğu ileri sürülmüştür. İşgörenler, büyük örgütlerle kendilerini özdeşleştirmekte güçlük çekmektedirler. Buna karşılık büyük örgütler, üyelerine daha fazla terfi olanakları, daha fazla yan faydalar ve kişiler arası etkileşim fırsatları sağlayarak işgörenlerin bağlılık düzeylerini arttırabilir. Mathieu ve Zajac, yapmış oldukları meta analizin, örgütsel özelliklerle bağlılık arasında kuramsal olarak var olduğu iddia edilen ilişkileri desteklemediğini bulmuşlardır (Çırpan, 1999: 64).

Örgütsel faktörler, iş ve çalışma hayatına ilişkin değerleri kapsamaktadır. Örgütsel bağlılık, örgütsel faktörlerle yakından ilişkilidir. Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörler, örgüt yapısı, örgüt kültürü, ücret, işin niteliği ve önemi, yönetim tarzı, örgütsel adalet, rol belirsizliği, çatışma ve ait olma ihtiyacı vb. değişkenlerdir.

Örgütsel faktörleri şu ana başlıklar altında inceleyebiliriz:

Örgüt Büyüklüğü ve Yapısı İle İlgili Faktörler

Örgütlerde çalışan kişi sayısı arttıkça yani örgütler büyüdükçe bürokratik eğilimlerde artmaktadır. Büyük örgütlerde yönetim ve denetim mekanizmasının en iyi şekilde işlemesi için iyi belirlenmiş bir hiyerarşik yapı, herkesin bir takım yetki ve sorumlulukları vardır. Her kademedeki işlerin nasıl yapılacağı ayrıntılı ve somut olarak bildirilmektedir. İşgörenlerin arasındaki ilişkiler ise bulunulan pozisyonun ilkelerine göre sürdürülmektedir (Koçel, 1995: 131).

Örgütün organizasyon yapısı, benimsediği iş süreçleri iş görenlerin bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Kuralların biçimsel şekilde yazılı olması,

merkezleşme derecesi ve fonksiyonel olarak diğer departmanlara bağlılık ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan değişen çevre koşullarının etkisi ile ortaya yeni bir örgüt tipinin çıktığını iddia eden bir yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşıma göre, yeni örgüt tipi bağlılık, sadakat ve özdeşleşme ilkelerinin, çalışanların örgüt ile çıkar birliği içinde olduğunu ön plana çıkartarak çalışanların örgüt ile çıkar birliği içinde olduğu bir ilişkiye girmesini sağlamaktadır. (Keleş, 2006: 60)

Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörlerden birisi de örgüt kültürüdür. Literatürde firma kültürü, kurumsal kültür, işletme kültürü olarak da dile getirilen örgüt kültürüne ilişkin çeşitli tanımlar yapılmaktadır (Gürçay, 2000: 35).

Örgüt kültürü, örgüt içindeki işgörenlerin davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak tanımlanabilir. Kültür, insanlara yapmak zorunda oldukları şeylerin neler olduğunu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda sezgi kazandırır. Bir başka ifadeyle örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren değer ve inançlardır (Dinçer, 1998: 347).

Örgüt kültürünü daha birçok biçimde açıklayan tanımlar mevcuttur. “Tanımlar arasında belirli farklılıklar olmasına rağmen, belirli ortak özelliklerinde de görmek mümkündür. Bunlardan ilki “örgüt içinde bireyler tarafından paylaşılan değerleridir” yani çalışanların neyin iyi, neyin kötü hangi davranışların istenen veya istenmeyen olduğuna ilişkin ortak değerleri mevcuttur. Örneğin bazı örgütlerde müşterinin her zaman haklı olduğuna ilişkin değerler vardır. İkinci bir ortak özellik ise “örgüt kültürünü oluşturan değerlerin olduğu gibi kabul edilmesidir” Burada söylenmeye çalışılan şey bu değerlerin herhangi bir kitapla yazılı olmayıp, çalışanlara verilen eğitim programlarında yansıtılmayıp, çalışanların kendi geliştirdikleri fikir ve inançlardan oluşmasıdır. Üçüncü ortak özellik ise “Bu değerlerin çalışanlar için taşıdıkları sembolik anlamlardır” Bu anlamlar örgüt içinde çalışan insanların birbirleriyle kurmuş oldukları etkileşim ile öğrenilirler. (Kırel, 1999: 97)

Örgütler farklı kültür mozaiğine sahip bireylerden oluşmaktadır. “Bu bireyler, görevsel ve mesleki normlar ve ölçülerle bir araya gelmiş, bir grup oluşturmanın doğal bir sonucu olarak diğer örgütlerden farklı ama kendi içlerinde nispeten ortak inanç ve değerler sistemi oluşturmaktadır. Oluşan bu sistem, örgüt içinde değişik inanç, değer, tutum, düşünce şekli ve ahlak anlayışının bir arada var olmasına yardım eder ve buda “örgüt kültürü” olarak bilinir. Makro açıdan, yani toplum kültürü

düzeyinde bakıldığında ise, işletme veya örgüt kültürü bir alt kültürüdür. (Eren, 2001: 131)

Örgüt kültürü olmadan örgütsel bağlılıktan bahsedilmesi mümkün değildir. Örgüt kültürünün bazı özellikleri, örgütsel bağlılık yaratılmasında etkilidir. Bunlar, örgüt üyelerinin iletişimlerinde kullandıkları ortak dil, tavır, semboller, yüksek ürün kalitesi, yüksek verimlilik, düşük devamsızlık gibi işgörenlerin paylaşması gereken değerlerdir (Özkalp ve Kırel, 2001: 42).

Örgütsel kültürün olumlu yönleri bireylerde ortak bir kimlik duygusu yaratmasında görülür. Örgüt kültürü ayrıca, örgütsel amaçlara katılım yoluyla örgütsel bağlılık oluşturmaya yardım eder. İşgörelere, olayları değerlendirebilecekleri bir ilgi çerçevesi sağlamaya; bakış açılarını ve algılarını etkileyerek örgüt ortamında kişilerarası ilişkilerin dengede tutulmasına yardım eder. Fakat örgüt kültürü aynı zamanda değişime karşı yüksek düzeyde direnç göstermeye, bürokrasi ve katılığı özendirerek örgütte kısır (dar) düşünmeye de yol açabilir. Örgütün gereksinim ve eylemleri düzenli olarak değişmek zorunda olmasına karşın, onun başat kültürü aynı kalabilir. Örgütsel yapının değişimi sonrasında işgörelar arasında devam eden, modası geçmiş tutum, bakış açıları ve çalışma yöntemleri "kültürel boşluk" olarak adlandırılır (Balay, 2000: 143).

İş ve Rol İle İlgili Faktörler

İşin içeriği, kapsamı, rol çatışması, rol belirsizliği gibi alt faktörler yanında katılımcı yönetim tarzı, ödül, para, aşırı iş yükü, stres, grup bilinci gibi faktörler de iş ve rol ile ilgilidir. İşgörelin yeteneğinin işin niteliği için gerektiğinden fazla veya az olması ve birden fazla yöneticiden talimat alınması gibi durumlar rol çatışmalarına neden olur. Bu durum da işgörelin örgüte bağlılığını zayıflatacaktır (Göral, 2001: 6).

Role ilişkin değişkenler çalışanlar arasında örgütsel bağlılığı belirlemede önemli olabilmektedir. Bu değişkenler söz konusu edildiğinde rol çatışması ve rol belirsizliği gibi iki önemli kavram ortaya çıkmaktadır. Rol çatışması, kişinin üstlendiği görev yani rol ile o rolden beklentilerinin uyuşmaması anlamına gelmektedir. Rol çatışması farklı kaynaklardan birden çok farklı talep gelmesi sonucunda oluşmaktadır. Rol belirsizliği ise, örgütün rol ile ilgili beklentilerinin sınırlarını tam olarak çalışana bildirmemesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışanın

yerine getirmek zorunda olduğu görevleri ile ilgili kendisinden beklentilerin belirgin olmaması, bunları davranışa yöneltmesi için kendisine açık bir bilgi verilmemesi örgüt ortamında ortaya çıkabilecek belirsizlikler olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle rol belirsizliği, görev, yetki ve sorumluluk açısından tam bir kesinlik olmaması durumudur. Dolayısıyla rol çatışmasının belli ölçüde birey orijinli, rol belirsizliğinin ise örgüt orijinli olduğunu söylemek mümkündür (Cengiz, 2001: 61).

İşin niteliği ve önemi örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. İşin nemi örgütte ya da dış çevrede, bir işin insanların yaşamları üzerindeki etkisi olarak ifade edilmektedir (Sökmen, 2000: 60).

İş zellikleri modeli öğelerinin ortalaması olarak hesaplanmaktadır. İşin içeriği ne kadar zengin olursa örgüte bağlılık düzeyi de o oranda artmaktadır. İşgörenler, işlerine işin çeşitli özellikleri ile yaklaşmaktan çok, işi bir bütün olarak değerlendirmekte ve bunu iş karmaşıklığı olarak adlandırmaktadırlar. İşin karmaşıklık düzeyi arttıkça işgörenlerin bağlılık düzeyi de artmaktadır (Erdoğan, 1996: 237).

Örgütsel bağlılığı etkileyen en belirgin faktörlerden birisi de ücret düzeyidir. Kar amacı gütmeyen örgütler hariç, örgütlerin çoğunda işler ücret karşılığında yapılmaktadır. İşverenler, cretleri çalışanların islerine yaptıkları katkılarıyla ilişkilendirmek amacıyla farklı sistemler ve planlar denemektedirler. cret, bağımlı çalışanlar için tek gelir kaynağıdır ve bu gelir onların statülerini ortaya koyar. Öte yandan ücretin bir maliyet unsuru olması ve nitelikli işgörenleri istihdam edilebilmesi açısından işverenler içinde büyük bir öneme sahiptir. Kuskusuz cret, sendikalar ve genel ekonomi açısından da önem arz etmektedir (Bingöl, 2003: 313).

cret, iş görenin ihtiyaçlarını karşılamada temel bir araç durumundadır. cret düzeyi, örgütte ve sosyal yaşamda iş greninin statüsünü de belirleyen bir unsurdur. İş görenlerin ücretlerinin hesaplanma ve ödeme biçimlerini belirlemede kullanılan üç tür ücret sistemi vardır. Bunlar; doğrudan iş gücü piyasana dayalı ücret sistemleri, işe dayalı ücret sistemi ve işi yapana dayalı ücret sistemidir (Benligiray, 2003: 32).

Örgütsel bağlılığı etkileyen, örgütsel faktörlerden birisi de yönetimin çalışanlar üzerindeki nezaret biçimidir. İşin nezaret edilme biçimi çalışanların sorumluluk algılamalarını etkilemektedir. Baskıcı bir yönetim tarzı izleyen, astların kararlara katılmasını teşvik etmeyen ve sıkı bir denetim uygulayan yöneticiler, astlarının sorumluluğu kendilerine atması için gerekli ortamı oluşturur. alışan işe ilgili sorun veya zorluklarla karşılaştığında, bunlarla mücadele etme yerine kaçmayı tercih

etmekte ve bunun nedenini yöneticilerinin tavır ve baskısına yüklemektedir (Varoğlu, 1993: 50).

Örgüte bağlılıkla ilgili role ilişkin değişkenler, meslek işgörenleri arasında bağlılığı belirlemede önemli olabilmektedir. Bunlardan biri meslekî rol çatışmasıdır. Rol çatışmasının örgüt ortamında bağlılık üzerindeki olumsuz etkileri, davranışsal olmasa bile çoğunlukla psikolojik olarak kendi kabuğuna çekilme ve ilgisizlik şeklinde olmaktadır. Bu deneyimi yasayan işgören duygusal olarak bir boşunalık duygusu yaşar ve iş arkadaşlarından umutsuz bir uzaklaşma girişiminde bulunur. Eğer kişilerin işyerlerindeki rolleri çatışıyorsa, hatta belirsizlik varsa, kişinin örgüte bağlılığı zayıf olacaktır. Rol belirsizliği ile bağlılık arasında da olumsuz bir ilişki görülmüştür. John Meyer ve Natalie Allen de rol belirsizliği ve açıklığının örgütsel bağlılıkla olumlu bir ilişki gösterdiğini belirtmektedirler (Yıldırım, 2003: 97).

Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer faktör olan stres “insanın doğal davranış kalıplarının yetersiz kaldığı durumlarda ortaya çıkan tepki”dir. İşgörenlerde strese neden olan faktörler arasında bireyin kendi dışında örgütle ilgili faktörlerde yer almaktadır. Bunları örgüt yapısı, örgüt iklimi, yapılan işin niteliği ile ilgili etmenler şeklinde sıralamak mümkündür (Özkalp ve Kirel, 2001: 44).

İş Deneyimi Ve Çalışma Ortamına İlişkin Faktörler

Örgütsel bağlılığı belirleyen örgütsel faktörlerden bir diğeri de, örgütün teknik düzeyi ve çevresiyle ilişkilidir. Birincisi iş tutumlarını, iş özelliklerini ve iş deneyimlerini, dolayısıyla nihai üretimi olumsuz yönde etkileyebilecek teknik düzenlemelerdir. İşgörenin işin niceliği ve niteliği üzerindeki daha büyük kontrolü ve bireyselden çok, gruplar içinde daha çok iş yapma, işe ilişkin dönüt alma, sosyal etkileşimler için fırsatların olması, görev kimliğinin açıklığı ve örgütsel güvenilirlik daha yüksek derecede örgütsel bağlılık sonucunu doğurmaktadır (Balay, 2000: 62).

1.2.5.3 Durumsal Faktörler

Bireyin örgüte giriş öncesindeki genel bağlılık eğilimi ve o ana kadarki yaşantıları belli bir ön bağlılık çerçevesi oluşturur. Yüksek düzeyde ön bağlılığın genellikle örgüte yararı olmakla birlikte, belli koşullar altında bunun, gerçekte düşük bağlılığın tohumlarını saçtığı ileri sürülmektedir. Bulgular, örgütsel bağlılık düzeyinde durumsal değişimler yaşanabileceğini göstermiştir. İnsanların örgütsel

bağlılığa ilişkin durumsal tepkilerini kestirmeyi öneren başlıca üç yaklaşımdan söz edilebilir:

Araçsal Kestirim: Buna göre insanlar, örgütle karşılaşmalarında temelde ödeme, ilerleme, adaletli yönetim gibi arzulan davranışlarla ilgilenirler. Bireysel bağlılıktaki değişme, büyük oranda ön karşılaşmanın doğrudan ve açık olusuna dayanmaktadır. Önceki örgütsel bağlılık düzeyinin ya hiç ya da az etkisi vardır.

Benzeyiş Kestirimi: Burada bireylerin önceki tutumları, onları önceki tutumlarına uygun tepki verecek şekilde yönlendirmektir. Eğer insanlar karşılaşma algılarını, önceki bakış açılarına uydurmaya çalışırlarsa, önceki bağlılık düzeyleri ile karşılaşmaya verdikleri tepkilerin uygunluğu arasında olumlu bir ilişki olmalıdır. Önceden daha az bağlılık gösterenler, kurumla olan adaletsiz, uygunsuz karşılaşmalarda daha olumsuz tepkide bulunurken, önceden daha çok bağlılık duyanlar, söz konusu durumlarda aynı tepkiyi gösterememektedirler.

Adaletin Grup-Değer Kestirimi: Bu yaklaşıma göre yüksek ön bağlılığı olan insanlar, örgütle olan karşılaşmaları boyunca kendilerine adaletsiz davranıldığını hissettikleri zaman buna tepki gösterirler (Balay, 2000: 64–65).

Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer örgütsel unsur örgütsel adalettir. İşgörenlerin örgüt hakkındaki düşünceleri, örgütü güvenilir bulup bulmamaları onların bağlılıklarını etkilemektedir. İşgörenlerin işyerinde beklentilerinin karşılandığı bir ortam algılamaları bağlılıklarını arttırmaktadır. Ayrıca ücret eşitliği, grup normları ve işgörenlerin örgütle ilgili olumlu tutumları ile bağlılık arasında olumlu bir ilişki vardır (Çırpan, 1999: 64–65).

1.2.5.4 Diğer Faktörler

Bağlılık literatürü örgütsel bağlılığı belirleyen başka faktörlerin varlığını da ortaya koymaktadır. Alternatif iş fırsatları ya da daha sınırlı iş fırsatları bağlılığı etkilemektedir. Daha az iş seçenekleri olduğunu algılayan işgörenlerin örgütlerine olan bağlılığı daha fazla olmaktadır. İş örgütünün büyüklüğü, işgörelere sunulacak iş koşulları, olanakları ve ödülleriyle yakından ilişkilidir. Bütün bunlarda bir iyileşme, işgörenin örgüte bağlılığını artırır. Buna karşın örgütsel büyüklük, örgüt içi bürokratikleşmeyi arttırıcı bir faktördür. Küçük örgütlerde ise işgörenlerin örgütlerine bağlılığı daha fazladır (Balay, 2000: 95).

Yeni iş bulma olanakları ile ilgili faktörün yanı sıra çalışanların iş arama davranışlarının da bağlılıkla ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna göre iş arama

davranışları bağlılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Belli bir örgütte çalışmaya başlamadan iki ay önceki iş belirleme ve kariyer planlarının, örgüte girme ve sosyalleşme değişkenlerini öngörebileceği; bu değişkenlerin de başlangıçtaki iş tutumlarını öngörebileceği ileri sürülmektedir. Bu iş tutumlarının en belirginini işe, örgüte bağlanmak veya örgütten ayrılmak konusudur İşe girmeden önceki ve işe başlamanın ilk günlerindeki örgüte bağlılık eğilimlerinin üç ay sonraki örgütsel bağlılığı etkilediği belirlenmiştir. Çalışanın işe başlamadan önceki genel bağlılık eğiliminin belirli bir ön bağlılık çerçevesi oluşturduğu söz edilen çalışmalarla ortaya konulmuştur (Ertekin, 1978: 89).

1.2.6 Örgütsel Bağlılık İle İlgili Benzer Kavramlar

Örgütsel bağlılık kavramı ile ilişkili bazı tanımları belirtmek faydalı olabilecektir. Bu kavramlardan başlıcalar işe bağlılık, mesleğe bağlılık, iş arkadaşlarına bağlılık, sadakat, itaat v.b kavramlardır. Diğer taraftan örgütsel bağlılıkla performans, katılım, örgütsel kültür, kişilik, işten ayrılma ve işe devamsızlık gibi kavramlar arasındaki ilişkilerde birçok araştırmacı tarafından incelenmeye değer görülmüştür (Tok, 2004: 72–76).

1. Mesleki Bağlılık

“Mesleğe bağlılık”, mesleği severek yapma, onunla özdeşleşmiş olmayı ifade etmektedir. “Örgüte bağlılık” ise, o örgütle özdeşleşme, o örgüte ait olduğunu hissetmeyi ifade eder. “mesleğe devam etme isteği” o mesleğe vazgeçemeyecek kadar yatırım yapmış olmak ve vazgeçmenin yüksek maliyeti ile ilgilidir. “Örgütte kalmaya devam etme isteği” de, aynı şekilde o örgüte vazgeçemeyeceği kadar emek vermiş olmak, ayrılmanın yüksek maliyeti veya başka alternatiflerin olmaması şeklinde açıklanabilir (Baysal ve Paksoy, 1999: 7)

Mesleğe bağlılıkla ilgili diğer bir değerlendirmeye göre ise mesleğe bağlılık, kişinin mesleğini çalıştığı örgütün ne derece üstünde tuttuğunun ölçüsüdür (Varoğlu, 1993: 30).

Mesleğe bağlılık, bireyin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini, ağırlığını ve ne kadar vazgeçilmez bir değere sahip olduğunu algılamasıdır(Baysal ve Paksoy, 1999: 28)

Bünyesinde profesyonelleri istihdam eden örgütler için mesleki ve örgütsel bağlılık ilişkisi çok önemlidir. Çünkü mesleğine ve amaçlarına bağlı olan profesyonellerin gösterdikleri kurumsal bağlılığın derecesi oldukça düşüktür. Öte yandan hem mesleğine hem de kurumuna bağlı olan bireylerin örgüt etkinliğini artıran davranışlar sergilediği saptanmıştır (Cengiz, 2001: 13).

İşgören, mesleği için uzun yıllar harcar ve mesleği kendisi için giderek daha önemli olmaya başlarsa o kişi, mesleğe bağlanmıştır diyebiliriz (Balay, 2000: 46).

2. İş Arkadaşlarına Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramına benzer ve onunla karıştırılan bir diğer kavram ise, çalışma veya iş arkadaşlarına bağlılıktır. İş arkadaşlarına bağlılık, bir kişinin örgütte çalışan diğer kimselerle özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duygusu hissetmesidir. Bir kimse örgütte çalışmaya başladığında eski çalışanlar, ona bir çeşit kılavuzluk yaparak, bireyin ihtiyaçlarını gidererek ve onun örgüte ilişkin tutumunda kalıcı etkiler meydana getirir (İnce ve Gül, 2005: 20).

İş arkadaşlarına bağlılık, işgörenin diğer işgörenlerle özdeşleşmesi ve onlara karşı bağlılık duymasıdır. Arkadaş bağlılığı bazen bir takım faydalar elde etmek için bir araç, bazen de bir amaç olarak ortaya çıkabilmektedir. İnsanlar bir takım çıkarlar sağlamak ya da hoşlandıkları için arkadaşlık kurabilirler. Bağlılık güdüsü yüksek olan çalışanlar daha samimi olmakta ve arkadaşlık bağlarına daha fazla önem vermektedirler. İşgörenler, ileriye dönük tasarımlarla uğraşmaktan çok, insanlarla birlikte oldukları, onlarla belli şeyler paylaştıkları ve onlara yardım edebildikleri işlerde ve ortamlarda çalışmayı isterler (Ertekin, 1993: 3).

İş arkadaşlarına bağlılık göstermenin hem bireysel hem de örgütsel bir takım sonuçları vardır bireysel olarak, bir kişinin, bir gruba aidiyet duygusu taşıması performansını olumlu yönde etkilemektedir. Kişilerin işle ilgili problemlerinin çözümünde iş arkadaşlarına bağlılık önemli katkılar sağlanmaktadır. Sosyal katılım dayanışma duygusunu artırarak, güçlü bir örgütsel bağlılığın oluşması ve gelişmesi için gerekli altyapıyı hazırlamaktadır (Balay, 2000: 47)

3. İşe Bağlılık

İşe bağlılık, işgörenin çalışmakta olduğu işine yönelik olarak edindiği duygusal bir bağ ve inançtır. İşe bağlılık, işgörenin işine olan devam durumunu ya da işinden uzaklaşmasını belirlemektedir, işe bağlılık, işgörenin davranışları ve

tatmin düzeyini etkileyebilmektedir fakat işe bağlılık performans veya iş tatmini değildir. İşe bağlılık, çalışanın işine olan bağlılığın ya da isinden uzaklaşmasını belirlemektedir, işe bağlılık, personelin davranışları ve tatmin düzeyini etkileyebilmektedir fakat işe bağlılık performans ve iş tatmini değildir. İşe bağlılık konusunda yapılan araştırmalarda, bu kavram ile ilgili olan özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 18–19).

- Bir kimsenin kendi hakkında sahip olduğu imajla iş arasındaki ilişki,
- Kişinin işine sarılma derecesi,
- Kişinin kendisine verdiği değer algıladığı performans düzeyinden etkilenme derecesi,
- Kişinin psikolojik olarak kendisini işiyle özdeşleştirme derecesidir.

Yaptıkları işi hayatları ile özdeşleştiren çalışanların, bu konuda daha esnek olan çalışanlara göre iş örgütlerine daha çok bağlılık gösterdikleri tespit edilmiştir (Balay, 2000: 45).

4. Sadakat

Sadakat kavramı da bağlılıkla ilişkilendirilmektedir. Genellikle bağlılığın bir alt boyutu olarak ele alınan sadakat bağlılığa göre daha dar anlamlıdır. Her iki kavramda örgüt üyeliğinin uzun süre devam ettirilmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla sadakat ve devamlılık bağlılığı arasında daha yakın bir ilişki vardır. Örgütsel bağlılık daha aktif bir yaklaşım olarak değerlendirilirken, sadakat daha pasif bir duruşu ifade etmektedir (İnce ve Gül, 2005: 24–25).

Örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat kavramlarının ikisi de örgüt üyeliğinin uzun süre devam ettirilmesi ile ilgilidir. Ancak bu kavramların dayanak noktaları birbirinden farklıdır. Örgütsel sadakat kültürel değerlere, örgütsel bağlılık ise işe ve başarmaya dayanmaktadır. Örgütsel sadakatin uzun süreli bağlılığın bir sonucu olduğu da ifade edilmektedir. Sadakat, örgütün bir üyesi olmaktan duyulan gururu, örgütü çevreye karşı savunmayı ve başkalarıyla örgüt lehine konuşmaktan keyif duymayı içeren bir tutumdur (Acar, 2006: 4).

Örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat kavramlarının her ikisi de örgüt üyeliğinin uzun süre devam ettirilmesi ile ilgili kavramlardır. Ancak iki kavram dayanak noktaları bakımından birbirinden farklılık arz etmektedir. Çünkü örgütsel sadakat kültürel değerlere, örgütsel bağlılık ise, işe ve başarıya dayanmaktadır.

Ayrıca örgütsel sadakatin, uzun süreli bağlılığın bir sonucu olduğu ifade edilmektedir (Balay, 2000: 49).

5. İtaat

Örgütsel bağlılıkla ilişkili olan bir başka kavramda itaattir. İtaat kavramı bağlılık kavramının kapsamı içerisinde değerlendirilmekle birlikte tersi de mümkündür. Örgütsel bağlılıkla itaat kavramları birbirlerini tamamlayıcı nitelikte iki kavramdır (İnce ve Gül, 2005: 23).

İtaat, tartışılmaz bir otorite tarafından verilen tek emirdir. İşgörenler genellikle verilen emirlere uymama sonucunda karışılacakları cezalardan çekindikleri için itaat göstermektedirler. Hâlbuki örgütsel bağlılık dış çevre kaynaklı değil, içsel bir duygusudur, içsel olduğu için de dışsal emirlerle oluşturulması mümkün değildir (Balay, 2000: 50).

Genellikle insanlar itaatkârlığı bağlılık davranışının bileşenlerinden biri olarak görürler. Ancak bağlılığı itaatkârlığın kapsamı dâhilinde görmek mümkün değildir. Örneğin bir mahkûm itaatkâr olabilir, fakat buradan onun hapishaneye bağlılık duyduğu sonucu çıkarılamaz. İtaat olmaksızın duyulan bağlılık anarşi getirir, çünkü bireylerin bağlılık duydukları örgütün yararına olduğuna inanarak yapacakları fiiller önemli ölçüde farklılık gösterir. Bağlılık olmadan gösterilen itaat ise, örgütün ilerlemesini hızlandıracak önemli adımların atılmasını sağlamakta yetersiz kalır. Çünkü sadece itaat duygusuna sahip bireyler örgüt yararına daha ne gibi katkılar sağlayabileceklerini düşünmeye ihtiyaç hissetmezler ve sonuç olarak yenilikçi fikirlerini ortaya koyamazlar (Varoğlu, 1993: 29).

1.2.7 Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgüte bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında, üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, davranışsal sonuçların bağlılıkla en güçlü ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur. Bunlardan özellikle iş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık işe bağlılıkla olumsuz bir ilişki

içerisindedir (Bayram, 2005: 135).

Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yaptığı çalışmada Donna Randall (1987), bağlılık düzeyleri ile bu düzeylerin bireye ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu balgamda ortaya çıkan düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık kavramları aşağıda ifade edilmiştir (Balay, 2000: 84).

Düşük örgütsel bağlılık ve sonuçları

Bu bağlılık düzeyinde birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksundur. Düşük örgütsel bağlılığın bireye ve örgüte dönük önemli sonuçları vardır.

Örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren işgörenler, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanmasında da en az çaba gösterirler. Bu yüzden bunlar, örgüt içinde “duygusuz işgörenler” olarak tanımlanmaktadırlar. Düşük örgütsel bağlılık; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, müşterilerin güveni kaybolmakta, yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir (Bayram, 2005: 135).

İşgören için olumlu sonuçları: İşgörenin Bağlılığının düşük olduğu durumda, belirsiz ve çatışmaya olanak veren bir ortamın çıkması, yenileşmenin gerekliliğini önemli ölçüde artırabilir. Düşük Bağlılığın olduğu bir kamu okulunda, yönetici yenileşmeye gitmese de durumdan sorumlu tutulamayabilir. Bu durum, aynı zamanda işgörenin başka bir iş aramasına neden olabilir. Bu işgören, yeni bir örgüte girdiğinde en azından kendisi için yeni bir adanma ortamı yaratma olanağına sahip olabilir (Celep, 2000: 22).

İşgören için olumsuz sonuçları: Düşük örgütsel bağlılıkta bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açık olup olmadığı ortaya çıkabilir. Ayrıca birey ayrıca birey örgüte düşük düzeyde bağlılık duyduğu için alternatif iş olanaklarını araştırabileceğinden bu durum, insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Bu konudaki bulgular, düşük düzeyde bağlılık gösteren bireylerin, davranışlarına ilişkin sonuçları hakkında uyarıldıklarında bağlılıklarının genellikle yükseldiğini göstermiştir (Balay, 2000: 85).

Örgüt için olumlu sonuçları: Düşük Bağlılık düzeyine sahip işgörenin örgütte kalması, örgüt için gizli tehlike oluşturabilir. Bu işgörene örgütten ayrıldığında, örgütteki diğer işgörenlerin tutumları iyileşebilir ve düşük bağlılık düzeyine sahip

işgörenin yerine, yeni alınan işgörenler örgüte yeni beceriler getirebilir (Celep, 2000: 3).

Örgüt için olumsuz sonuçları: Düşük örgütsel bağlılık söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, hizmet alanların güveni kaybolmakta yeni durumlara uyum sağlayamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir. Örgütte yayılan informal zararlı iletişim, örgütün otorite yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Balay, 2000: 87).

İlmlı Bağlılık Düzeyi ve Sonuçları

Birey deneyiminin güçlü, fakat örgütsel özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir. İlmlı bağlılık düzeyinde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Bu düzeydeki işgörenler, örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. Bunun yanında örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilecektir (Bayram, 2005: 136).

İşgören için olumlu sonuçları: Bu düzeyde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Örgütün bütün değil, bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler (Balay, 2000: 88).

İşgören için olumsuz sonuçları: Örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. İşgörenlerin yaratıcılık, yardımseverlik, fikir önerme, jestler yapma, irade ve fedakârlık gibi üyelik davranışları önemlidir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ve çatışma yaşarlar (Balay, 2000: 89).

Örgüt için olumlu sonuçları: Bu bağlılık profilinde işgörenin örgütte kalma süresini uzadığında, örgütten ayrılma eğilimini azalabilmekte ve iş doyumunu

arttırabilmektedir. Böyle bir durum, okulun verimliliğini ve etkililiğini olumlu yönde etkiler ve örgenci başarısındaki nicelik ve niteliği artırabilir (Celep, 2000: 26).

Örgüt için olumsuz sonuçları: İlimli adanma düzeyi, işgörenin örgütte kalma süresini arttırdığından yeni işgörenlerin örgüte gelmesi engellenmiş olur. Bu durum örgütteki yenileşme ve değişmeyi olumsuz yönde etkiler. Uzun vadede örgütsel amaçlarda eskimeye neden olur (Celep, 2000: 27).

Yüksek Bağlılık Düzeyi ve Sonuçları

Bu bağlılık düzeyinde birey örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağlılık gösterir. Örgütle olan özdeşleşme sonucunda yüksek bağlılık hem birey hem örgüt açısından önemli sonuçlar yansıtmaktadır.

Yüksek örgütsel bağlılık bireye, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirmektedir. Bu işgörenlerin; işin kendisinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından doyumları yüksektir. Bu kişilerin örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumsuzluk ve az ödülleniş ya da mahrum bırakılmış hissine kapılmaları durumlarında gerçekleşmektedir. Yüksek örgütsel bağlılık bazen, işgörenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek bağlılık düzeyi, bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Bayram, 2005: 136).

İşgören için olumlu sonuçları: Bu bağlılık düzeyi bireye, meslekte başarı ve ücretten doyum sağladığı gibi, dış baskılara karşın örgüte yüksek derecedeki sadakatini de devam ettirir. Örgüt işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyona getirerek bir şekilde ödüllendirir. Yüksek düzeyde bağlılık gösteren bireyler aynı zamanda yüksek derecede işlerine de bağlı iseler örgütün en değerli üyeleri olurlar (Balay, 2000: 89).

Örgüte bağlı işgören, kötü zamanlarda da örgütün yanında olan, işe düzenli olarak devam eden, örgütün varlıklarını koruyan ve hedeflerini paylaşan işgörendir (Ceylan ve Demircan, 2002: 53).

İşgören için olumsuz sonuçları: Yüksek bağlılık düzeyi işgörenin gelişmesini engelleyebilmekte bürokratik olarak değişimin direnç kaynağı haline gelmelerine neden olmaktadır. Ayrıca işgörenin kimliği grup kimliği içinde eriyebilmektedir. Bireyin iş ve aile rolleri büyük ölçüde birbirine bağlı olduğundan aile ilişkilerinde gerilim oluşabilmektedir (Celep, 2000: 28).

Örgüt için olumlu sonuçları: Yüksek düzeyde bağlılık örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Her husustan önce işgörenin yüksek düzeyde bağlılığı, örgüte güven veren kararlı işgücünün oluşmasını sağlar. Bu kararlı ve güven verici işgücü örgüt amaçlarını isteyerek kabul eder ve en verimli ürünü ortaya koymaya çalışır (Balay, 2000: 90).

Türkiye'deki özel sektör çalışanları ile ilgili olarak gerçekleştirilen bir araştırmada da, işgörenlerin örgüte bağlılıkları arttıkça işten ayrılma niyetlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ceylan ve Demircan, 2002: 61).

Örgüt için olumsuz sonuçları: Örgütsel bağlılığın yüksek olmasının getireceği olumsuz sonuçlar ise, işgörenlerin sürekli başarılı olma arzularının örgütü riski yüksek yatırımlara sevk etmesi biçiminde açıklanabilir. Sonuçta, örgütteki genç işgörenler örgütü sonu belli olmayan yatırımlara sürükleyebilir (Karatepe ve Halıcı, 1998: 148).

Yüksek bağlılık, örgüte en yüksek düzeyde verim sağlamaktadır. Ancak aşırı bağlılık örgütün esnekliğini azaltabilmektedir. Örgüt kendisine güçlü biçimde bağlanan; ancak örgütün gerektirdiği koşullara uymayan işgörenleri, örgütte tutmak zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak; yüksek bağlılık düzeylerinin kabul edilmeyen olumsuz sonuçlarından ve en önemlilerinden birisi, bu işgörenlerin örgüt adına yasal ve ahlâkî olmayan davranış göstermede daha istekli davranabildikleridir. Örgüt içi çatışmalarda, bu işgörenler, kendi kişisel ahlaklarını ve yaptırımları, örgütün emirlerinin ve kurallarının üstünde tutabilmektedirler (Celep, 2000: 29).

1.3 Problem

Bireylerin, hayatlarının her aşamasında mutluluğu yakalayabilmeleri için, güçlü ve geliştirilebilecek yanlarının farkında olmaları, duygularını ve davranışlarını yönetebilmeleri, ayrıca ailelerinin, arkadaşlarının, birlikte çalıştığı kişilerin de duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaları gerekmektedir. Duyguları ifade edebilme, empati, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, bireylerarası sorun çözebilme, sebat edebilme, sevecenlik, nezaket, saygı gibi duygusal nitelikler bugün bireyleri başarıya götürecek yolda sahip olunması gereken temel niteliklerdir ki, bu da ancak yüksek duygusal zeka ile elde edilebilmektedir.

Çoğu zaman günlük yaşamda, bazı insanların yüksek zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen, zekâ düzeyleri ile ters orantılı akıl dışı işler yaptıklarını görmek mümkündür. Böyle durumlarda yüksek bilişsel zekâlı olarak nitelendirilen insanlar dahi gem vuramadıkları tutkularının ve söz geçiremedikleri dürtülerin esiri olabilmekte ve hayatlarını akıl almaz bir şekilde kötü yönetebilmektedirler (Goleman, 2003: 50).

Goleman' a (2000) göre duygusal zekâ eksikliği, bir örgütün diğer örgütlere karşı zayıf bir duruma düşmesinde çok önemli bir rol oynayabilir. Bu yüzden duygusal zekâ örgüt sağlığını koruyan ve büyümeyi teşvik eden bir aşu yerine geçebilir. Bir örgüt özbilinç ve özdenetimden, motivasyon ve empatiden, liderlik becerileri ve açık iletişimden doğan yeterliliklere sahipse, gelecek ne getirirse getirsin, her bakımdan çok daha dayanıklı olacaktır; bunun anahtarı ise duygusal zekadır (Goleman, 2000: 35).

Günümüz iş dünyası, çalışanın bedensel, bilişsel ve duygusal yeterliklerini bir bütün olarak daha yoğun ve daha etkin kullanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda da duygusal zekânın önemi her geçen gün artmaktadır. Duygusal zekâ becerileri, hem bireysel iş tatminini, hem de örgütsel iş başarısını doğrudan etkilemektedir (Baltaş, 2006: 50).

Günümüzde, çalışma hayatının kuralları değişmekte, çalışanlar hakkında verilen kararlarda artık yeni bir ölçüt kullanılmaktadır: Çalışanların sadece ne kadar akıllı olduklarına ya da eğitim ve uzmanlıklarına değil; kendilerini ve birbirlerini idare etmekte ne denli başarılı olduklarına bakılmaktadır. Bu ölçüt, işe alınacaklarla alınmayacakların, gözden çıkarılacaklarla elden geçirilmeyeceklerin, dikkate

alınmayacaklarla terfi ettirileceklerin seçilmesinde gittikçe daha fazla kullanılmaktadır (Goleman, 2005: 9).

Örgüt, aynı amaçla bir araya gelen insanların, amaçlarına ulaşmak için yaptıkları çabalardan ve karşılıklı etkileşimlerden oluşmaktadır. Bu çaba ve etkileşimler örgütü karmaşık bir ilişkiler dokusuna dönüştürür. Örgütü tanımak için bu karmaşıklığı çözmek gerekmektedir (Başaran, 1989: 13).

Örgütler, içinde bulunan çalışanlar ile anlam kazanırlar. Örgütleri çalışanlarından ayrı görmek, onları işlevi olmayan bir yapı olarak görmeye benzer. Örgütlere canlılık ve dinamizm kazandıran, ruh katan insan ögesidir. Örgütün oluşumunun temel etkenlerinden bir diğeri de örgütün aynı amaç için bir araya gelmiş çalışanlarının karşılıklı ilişki ve etkileşimleridir (Balcı, 1985: 1).

İşgörenler sürekli olarak buldukları örgütleri ve örgüt içerisindeki kendi rollerini, sorumluluklarını ve durumlarını gözden geçirmektedirler. Bundan dolayı, kendi yaşamlarını ve örgüt içindeki konumlarını anlama, yorumlama ve düzenleme arayışı içindedirler (Özdayı, 1990: 95).

Örgütler işgörenlerin yetenekli, eğitilmiş, yetişmiş, uzmanlaşmış, donanımlı, bilgili ve yeterli olmalarının yanında ise, iş yerindeki çalışma arkadaşlarına, meslektaşlarına, örgüte ve çalışma ortamına ilişkin pozitif düşünce ve tutumlara sahip olmasını da önemsemek durumundadırlar. İşgörenlerin mesleki tutum ve davranışları, iş ilişkileri, işe yönelik kararları ve değer yargıları ile birlikte hayata ve işe bakış açıları da örgütlerin başarı, verimlilik ve gelişimleri açısından çok anlamlı kavramlardır (Pehlivan, 1998: 197).

Örgüt yaşamında başarılı olarak anılan insanlar arasında yer alabilmek için sanılan aksine sadece IQ seviyesinin yüksek olması ya da iyi bir okuldan mezun olmak yeterli olamamaktadır. Yüksek IQ seviyesine sahip bireylerin, zekâ becerilerini yaşamlarına yansıtma ve başarıya ulaşmaları yolunda duygusal yetersizliklerinin önemli bir etkisi olduğu öngörülmektedir. Okul notları yüksek olarak bilinen ve bu doğrultuda zeki olarak tanımlanan, bilişsel zekâ katsayıları yüksek birçok kişi iş yaşamında iletişim becerileri açısından sorunlar yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla örgütsel iletişimin etkinliği açısından bilişsel zekânın yanı sıra bu aşamada duyguların etkin bir şekilde fark edilip dışavurumunu içeren “duygusal zekâ” önem kazanmaktadır (Tuna, 2008: 1–2).

Örgüte bağlılık gösteren kişilerin; işe faal olarak katılma, işini yaşamının merkezi olarak görme ve kendisine olan öz saygısının temeli olarak algılama ve

kendisini iş performansı ile tanımlaması gibi davranışlar ve özellikler gösterecekleri ileri sürülmektedir (Gül 2003: 55).

Örgütsel bağlılıkta bireyler bazı temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak üzere bir takım yetenek ve potansiyellerini kullanabilecekleri bir işte çalışmak beklentisi ile örgüte gelirler. Örgüt bu beklentileri karşıladığı müddetçe örgüte bağlılıkları sürer. Bir yanda örgütün amaçlarını gerçekleştirme başarısı yükselirken, diğer yanda birey hem ihtiyaçlarını karşılamakla hem de bir takım yeteneklerini kullanarak doyuma ulaşmaktadır (Özden, 1997: 37). Kısacası, örgüte bağlılık bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşir. Birey örgütten belli ödül ve çıktılar alır ise karşılığında kendini örgüte adanmaktadır. Diğer bir ifadeyle birey kendini örgüte adaması karşılığında belli ödüller veya çıktılar almaktadır (Balcı, 2000: 27). Örgütsel bağlılığın birçok pozitif sonuçları vardır. Daha çok bağlılık, düzenli iş göstergesi, daha çok örgütte kalma isteği ve daha çok çalışma isteğini gösterir (Kartal, 2003: 78).

Örgütsel bağlılık, örgüt için büyük önem taşıyan bir konudur. Örgüte bağlı çalışanlar verilen görevleri tamamlamada diğer çalışanlardan daha çok çaba gösterirler ve örgütte daha uzun süreli kalırlar. Böylece örgütsel bağlılığa ek olarak örgütün verimliliği ve çalışanın performansı artar (Ceylan, 2002: 59).

Ülkemizde öğretmenlerin meslek hayatlarını, işlerinden elde ettikleri doyumunu, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları algıları, çalıştıkları okul ile ne kadar bütünleştiklerinin en güçlü işaretlerinden biri örgütsel bağlılıktır (Özden, 1997: 35). Öğretmenlerin okula bağlılığını, okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleştirilmesi için çaba gösterilmesi ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır. Okulun amacı, öğretmen için içsel bir güdülenme kaynağı oluşturmaktır (Celep, 2000:138). Okullardan insanın yetiştirilmesi ve dönüştürülmesi görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Bu görevin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi, öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilenlerden çok daha fazlasını yapmalarını gerektirmektedir. Bu ise, ancak bağlılığı yüksek öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir (Terzi ve Kurt, 2005: 39).

Toplumların öğretmenlerden beklediği görevler gün geçtikçe artmaktadır. Buna paralel olarak öğretmenlerin yetiştirilmesi ile birlikte öğretmenlerin sınıflardaki etkinlikleri değişim ve çeşitlilik göstermektedir. Değişimi sağlayacak önemli faktörlerden biri olan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin rolleri de günümüzde

oldukça farklılaşmıştır. Eğitim sistemini toplumdan ve toplumsal ihtiyaçlardan bağımsız düşünmek mümkün değildir (Güven, 2001: 150).

Eğitim toplumsal gelişmeyi önemli ölçüde etkileyen ve bu gelişmeye yön veren unsurların başında gelmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde önemli role sahip olacak olan, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ kavramının bilincinde olması, duyguları tanıma, anlama, düzenleme ve kullanma yeterliliğine sahip olması ve bunu eğitim-öğretim sürecine yansıtabilmesi toplumsal gelişime önemli ölçüde katkı sağlayacak ve toplumsal sorunların çözümünde doğrudan ve dolaylı olarak rol oynayacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinin ve anlamlandırılabilmesinin eğitim açısından yararlı sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır.

Eğitim örgütlerinde çalışanların duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki bilinirse, örgüt verimliliğini ve performansını artırıcı önlemler almak kolaylaşabilir. O sebeple, “Sınıf Öğretmenlerinin, Duygusal Zekâları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasında İlişki Var mıdır?” Sorusuna cevap aranması gerekmektedir.

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve örgütsel bağlılık düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve örgütsel bağlılık düzeyleri mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve örgütsel bağlılık düzeyleri medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

6. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

7. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5 Araştırmanın Önemi

Örgütün gücünü, verimini, etkinliğini artırmak için seçenekler aradığı çerçevede bilimsel birçok çalışmanın yapıldığı bir gerçektir. Bu arayış şüphesiz ki pratik yararları olan ciddi çalışmaları içermektedir. Bu konularda bilinenin dışına çıkarak, yeni argümanların doğru tespitini yapmak, örgütlerin yukarıda ifade olunan amaçlarına olumlu katkı sunacak, ekonomiden eğitime, sağlık sisteminden milli güvenliğe kadar yararlanılabilir argümanlar yaratacaktır.

Örgütsel bağlılık ve bu bağlılığı etkileyen faktörler bu yöndeki tüm çalışmaların ekseninde tartışılması gereken ana konudur. Örgütler için, yukarıda sayılan amaçlara yönelik çabalarda, örgütsel bağlılık düzeyini arttırmak bir hedef olmuş, bilinen ve bilimsel çalışmalarda ortaya konulan tüm motivasyonlar bu hedefe uygun şekilde kullanılmaya çalışılmıştır. Geçmişte de bugünde örgüte bağlılık düzeyinin yükseltilmesi yönetenler için başarı ölçütü olarak kabul edilmiştir. "Devlet İçin Birey Anlayışından, Birey İçin Devlet" anlayışına geçildiği, bireyin bir değer olarak tüm sistemlerin odağına oturtulduğu, sert hiyerarşik yönetimlerin yerini katılımcı yönetimlere bıraktığı çağımızda, birey ve birey ile örgüt arasındaki moral bağlılık her zamankinden önem kazanmıştır.

İşte bu noktada, kavramsal tarihi çok eski olmayan duygusal zekanın, örgütsel bağlılık ile etkileşimi, çağdaş yönetim biliminin de amaçlarından birisi olan; "örgütsel bağlılığın artırılmasında ne derece önemli bir argüman olabileceği sorusu incelemeye ve dikkate değer bir sorun olarak ortaya konmalıdır.

Örgütsel Bağlılık kavramı duygusal zekâdan farklı olarak daha eskilere dayanmaktadır. Burada örgütsel bağlılık değişkenlerinin zaman içerisinde farklılık göstermiş olabileceğine işaret edilmektedir. Literatür çalışmaları da bunu doğrulamaktadır. O halde burada yapılması gereken örgütsel bağlılık kavramını tanımlamak ve duygusal zekâ değişkeninin bu kavram üzerindeki etkilerini incelemektir.

Duygusal zekâ yeni bir kavram olmasına rağmen başta eğitim-öğretim olmak üzere kişiler arası ilişkiler ve toplumsal gelişim gibi birçok alanda uygulamaya konulmuş ve daha çok önem kazanmaya başlamıştır.

Eğitim toplumsal gelişmeyi önemli ölçüde etkileyen ve bu gelişmeye yön veren unsurların başında gelmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde önemli role sahip olacak olan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ kavramının bilincinde olması, duyguları tanıma, anlama, düzenleme ve kullanma yeterliliğine sahip olması ve bunu eğitim-öğretim sürecine yansıtabilmesi toplumsal gelişime önemli ölçüde katkı sağlayacak ve toplumsal sorunların çözümünde doğrudan ve dolaylı olarak rol oynayacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinin ve anlamlandırılabilmesinin eğitim açısından yararlı sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır.

Yapılan literatür incelemesinde duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmış fakat iki konunun birlikte ele alındığı tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri üzerine yapılacak bu çalışma ilk olacaktır. Bu sebeple sonraki araştırmalar için yararlı olacaktır.

1.6 Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerine uygulanan kişisel bilgi formunu, örgütsel bağlılık ölçeğini, duygusal zekâ ölçeğini samimi ve tarafsız olarak yanıtlamışlardır.
2. Veri toplama aracı araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.

1.7 Sınırlılıklar

Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde genellenebilecektir.

1. Bu araştırma 2009- 2010 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İli Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli İlçesi Resmi İlköğretim Okullarında görev yapan 320 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma kullanılan araçlarla, toplanan bilgilerle sınırlıdır.

1.8 Tanımlar ve Kısaltmalar

Örgütsel Bağlılık: Belirli amaçlara ulaşmak için bilinçli bir şekilde kurulmuş toplumsal birimler veya toplum kümeleridir (Genç, 2005: 99).

Kişinin örgütü ile kurduğu kimlik birliğinin ve kendisini o örgütün bir parçası olarak hissetmesinin derecesidir (Başaran, 1994:241).

Duygusal Zekâ: Kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma, kendini motive etme, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Cooper,2000, Akt. Yaylacı, 2006: 75).

Duyguların problem çözümünde kullanılması (esnek planlama, yaratıcı düşünce, motivasyon) (Mayer, Salovey, 1993:433 Akt. İşmen, 2001:113).

EQ: Emotional Quotient (Duygusal Zekâ)

IQ: Intelligence Quotient (Akademik Zekâ)

1.9 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmayla ilgili gerek ülkemizde gerekse yurtdışında yapılmış araştırmaların sonuçlarından söz edilecektir.

1.9.1 Duygusal Zekâ ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Varoğlu (1993) kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve örgütlerine ilişkin tutumları, bağlılıkları ve değerlerini incelediği araştırmasında, işgörenlerin işlerine ve örgütlerine yönelik tutumları içerisinde önemli yer tutan örgütsel bağlılığı, hem genel hem de alt boyutlarıyla incelemiştir. Araştırma sonuçları, Türk kamu sektöründeki çoğunlukla yüksek düzeyde devamlılığa yönelik bağlılık gösterdiklerini; İşgörenlerin ayrılma ve çalışma nedenlerinin ağırlıklı çalışma ortamındaki faktörlerce belirlendiğini, devamlılığa yönelik bağlılığın aslında

görünürdeki bağlılık olarak ortaya çıktığını; çıkara dayalı bağlılığın ise gerçekte bağlılık olarak düşünülemeyeceğini istatistiksel olarak ortaya koymuştur.

Celep (1996) eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine bağlılıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları, kendisini okula adayan öğretmenlerin okul için, beklenenin ötesinde çaba gösterdiğini, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duyduklarını ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğunu göstermiştir.

Özden (1997) yönetici davranışlarının öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bütünleşmemelerindeki (örgütsel bağlılık) farklılaşmanın %40 kadar yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile %20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine katılımları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin fakülte ya da enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel bağlılık ne de isten doyum ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Çırpan (1999) “Örgütsel Öğrenme İklimi Ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması” adlı çalışma ile işletmelerde var olan örgütsel öğrenme iklimi ile örgüte bağlılık değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelemeyi amaçlamıştır. Örgütsel bağlılık duygusal, zorunlu ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta ele alınmış, örgütsel değişkenler ile katılımcıların örgüte bağlılık düzeyleri arasında ilişkiler, boyutlar dikkate alınarak test edilmiştir. Ayrıca kişisel değişkenlerin örgüte bağlılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler beş grupta analiz edilmiştir: kişisel faktörler, işle ilgili özellikler, rolle ilgili özellikler, örgütsel özellikler ve grup-lider ilişkileri. Örgütsel bağlılığın sonuçları da beş başlıkta toplanmıştır: bağlılık ve iş başarımı, bağlılık ve örgütte kalma süresi, bağlılık ve işe devamsızlık, bağlılık ve işe geçme gelme, bağlılık ve işgücü devri

Celep (2000) “Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler” isimli kitabında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine bağlılıklarını incelemektedir. Kendisini okula adanmış olan öğretmenlerin kendilerinden beklenenin ötesinde çalıştıklarını, okulun üyesi olmaktan mutluluk duyduklarını ve başka okulda çalışmak istemediklerini belirtmektedir.

Balay (2000) “Özel Ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı” isimli araştırmasında, özel liseler ile resmi liselerde görevli öğretmen ve yöneticilerin, çeşitli değişkenler boyutunda örgütsel bağlılık algılama düzeyleri bağlamında, anlamlı farklılaşma olup olmadığı açısından incelemeye değer görmüştür. Araştırma ile örgütsel bağlılığın hizmet süresi, mezun olunan kurum, öğrenim düzeyi ve gelir faktörlerine göre karşılaştırmalı inceleme yapılmıştır. Bu çalışmada örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında tanımlanmıştır. Araştırmaya katılanlardan resmi liselerdekiler özel liselere göre, öğretmenlerde yöneticilere göre yüksek düzeyde uyuma ilişkin örgütsel bağlılık göstermektedir. Katılımcıların algılamalarına göre özel liseler resmi liselere göre, yöneticilerde öğretmenlere oranla özdeşleşme boyutunda daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algılamasına sahiptirler. İçselleştirme boyutuna ilişkin olarak ise araştırmaya katılanlardan özel liselerdekiler resmi liselere kıyasla, yöneticiler de öğretmenlere göre daha üst düzeyde örgüte ilişkin içselleştirme algısına sahiptirler. Sonuçta resmi liselerde işgörenlerin okullarına zorunlu uyum ve araçsal nitelikte bağlılık gösterdikleri, özel liselerde ise işgörenlerin okulları ile psikolojik bir bütünleşme çerçevesinde duygusal bir bağ oluşturdukları ileri sürülebilmektedir.

Yıldırım (2002) “Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ve Adalet İlişkisi” adlı çalışmada, genel olarak çalışanların örgüte bağlılıklarının hangi değişkenlerle ilişkili olduğu ve hangi değişkenlerle açıklanabileceğinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Bu çalışmada; kişisel değişkenlerden yaş ile örgüte duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif, örgütte kalmaya devam etme isteği arasında negatif bir ilişki olduğu; eğitim ile örgüte duygusal ve örgütte kalma isteği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, eğitimle örgüte normatif bağlılık arasında ise negatif bir ilişki olduğu; unvan ile örgüte duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, buna karşılık unvan ile örgütte kalmaya devam etme isteği ile örgüte normatif bağlılık arasında negatif bir ilişki olduğu; çalışma yılı ile örgüte duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif bir ilişki varken, örgütte kalma isteği ile çalışma yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı gözlenmiştir.

Cengiz (2002), Eskişehir bölgesindeki doktor ve hemşirelerin örgütsel bağlılıklarının tespiti ve örgütsel bağlılıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada, örgütsel bağlılık düzeyinin saptanması için Mowday, Porter ve Streers’in örgütsel bağlılık anketinden 250 adedini doktorlara, 200 adedini ise hemşirelere göndermiştir. Doktorlardan 141, hemşirelerden 172 adedi

geri dönmüş ve uygulamaya konulmuştur. Anketlerin analiz edilip değerlendirilmesinden sonra, doktorlarla hemşirelerin demografik özellikleriyle örgütsel bağlılıkları arasında kuvvetli bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında doktorların ve hemşirelerin örgütsel bağlılıkları arasında belirgin bir fark olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bunun nedeninin, hemşirelerin mesleklerinin toplumda saygın bir statüye sahip olmadığı yönündeki düşünceye sahip olmaları; doktorların ise, prestijli iş yaptıkları yönündeki düşünceye sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmüştür. Fakat doktorların, koşulları daha iyi bir iş bulduklarında örgütü terk edebileceklerine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Erdoğan (2004) “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” konulu çalışmasında; hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin çok iyi olduğunu belirlemiştir. Balay (2000) tarafından yapılan resmi liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları araştırmasında ortaya çıkan bulgularla karşılaştırma yapılmış, araştırma sonuçları yönetici boyutunda benzerlik göstermekle beraber, öğretmen boyutunda farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre resmi liselerde görevli öğretmenlerin duygusal bağlılığını yansıtan özdeşleşme düzeyinin, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin düzeylerinden daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bir baksa ifadeyle ilköğretim okulu öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre duygusal boyutta örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarına karşı olan devam bağlılıklarının az düzeyinde olduğu, normatif bağlılıklarının ise orta seviyede bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarına karşı olan devam ve normatif bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması ile birlikte duygusal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu; yöneticilerin öğretmenlere oranla duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilerin ve öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlara göre normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Demirkıran (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada 441 öğretmen ankete katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arttıkça örgüte

bağlılıklarının da arttığı ortaya konmuştur. Ayrıca 21 yıl üzerinde çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Erdoğan (2006), İstanbul Anadolu Yakası örnekleminde 274 okul yöneticisi (özel ilköğretim:56, resmi ilköğretim:218) üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı boyutlarında özel ve resmi ilköğretim okullarındaki yöneticilerin örgütsel bağlılıkları arasındaki farkı incelemiştir. Aynı zamanda duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı boyutlarında özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişilik özelliklerinin ne yönde etki ettiğini incelemiştir. Bu araştırmada; araştırmaya katılan yöneticilerin duygusal ve normatif bağlılıkları boyutları kapsamında örgütsel bağlılıklarda görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark olduğu ve özel liselerde görev yapan yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin duygusal bağlılıklarının saldırganlık kişilik özelliği ile negatif yönde, ideal benlik özelliği ile pozitif yönde, normatif bağlılıklarının ideal benlik ile pozitif yönde, devamlılık bağlılıklarının ise görme ihtiyacı kişilik özelliği ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Sığı (2007)' nin 'İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu ve Özel sektörde Karşılaştırmalı Araştırması' isimli çalışması sonucunda; Kamu sektöründe devam bağlılığı daha yüksek, özel sektörde ise duygusal ve normatif bağlılık daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca demografik değişkenler ile duygusal ve normatif bağlılık arasında ilişki bulunmuş fakat devam bağlılığı ile herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Duygusal zekâ ile ilgili olarak Türkçe alan yazın tarandığında Türkiye'de bu konudaki çalışmaların özellikle 2000'li yıllarda yoğunlaştığı söylenebilir. Bu araştırmaların eğitim ve yönetim alanlarında yoğunlaştığından söz etmek mümkündür.

Ergin (2000) üniversite öğrencilerinin sahip oldukları zekâ düzeyi ve on altı kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir çalışma yapmıştır. Ergin çalışmasında öğrencilerinin sayısal ve sözel puanla üniversiteye girme durumları ile bu öğrencilerin cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre duyguları yönetme ve kendini motive etmenin erkeklerde yüksek, empatinin ise kızlarda yüksektir. Empatik olma ve duyguların farkında olma özellikleri açısından öğrencilerin okudukları bölümler arasında bir fark bulamamıştır.

Ural (2001) tarafından yapılan “Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu” adlı araştırma sonucunda; yöneticilerin, duygusal zekânın duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma, kendi duygularının farkında olma yeterlilik düzeyleri ve bu üç boyut arasındaki ilişki aranmaya çalışılmıştır. Bu üç boyuta ilişkin bulgularda; en iyi, ileri, hassas ve dikkat düzeylerinden oluşan ölçek kullanılmış ve aralarında doğru yönde yüksek oranda bir ilişki tespit edilmiştir. Yönetimsel başarı ile duygusal zekâ boyutlarının aynı doğrultuda olduğu sonucuna varılmıştır

Acar (2001) tarafından yapılan “Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile ilişkisi” adlı araştırmada da, duygusal zekânın liderlik davranışı üzerindeki etkileri ve liderlik özellikleriyle ilişkisi araştırılmış; duygusal zekânın, yaş grupları, eğitim seviyesi, çalışma süreleri ve çalışma alanlarına göre istatistiksel bir farklılık göstermediği, toplam duygusal zekâ ile göreve yönelik liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Arıcıoğlu (2002) çalışmasında, müşteri beklentisinin yüksek olduğu yüksek öğrenim öğrenci yurtlarında görev yapan yöneticileri, örneklem olarak seçmiştir. Cooper ve Sawaf tarafından yöneticilere ve örgütlere yönelik geliştirilmiş olan DZ ölçüm tekniğinden yararlanılmış ve çevresel faktörler de dikkate alınarak yöneticilerin duygusal zekâyı kullanma becerileri ve performanslarını ele almıştır. Yapılan araştırma sonucunda, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler analiz edildiğinde aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur;

1- Yurt yöneticilerinin duygusal zekâ seviyelerinin istenilen düzeyin altında yer almaktadır.

2- Yöneticilerin önemli bir kısmının yetenek kavramını, duyguları anlamak düzeyinde ve bilmeyi kolaylaştırmak amacı ile kullanabildikleri görülmüştür. Yani duygu analiz aracı olarak duygusal zekâyı kullananlar ve kompleks bir yapı içerisinde zekâyı kullananlar çok az sayıdadır.

Erginsoy (2002) tarafından yapılan “Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasında, sınıflar ve yaş arttıkça anlamlı bir ilişki olduğu; Cinsiyete göre bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Börekeçi (2002) tarafından yapılan “Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek” başlıklı çalışmada ise, çalışma ortamlarında duygusal

zekânın varlığının kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkileri incelenmiş, erkeklerin duygusal zekâ becerileri, kadınlarınkine oranla daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca duygusal zekânın, eğitim düzeyine ve kıdem durumuna göre bir farklılık göstermediği; fakat yaş gruplarına göre 30–35 yaş grubunun duygusal zekâlarının, diğer gruplara göre olumlu yönde daha anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Balcı ve diğerlerinin (2003) çalışmasında, öğretim kurumlarında görev yapan yönetici aday adaylarının duygusal zekâ ve iş doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Yönetici aday adaylarını duygusal zekâ düzeyleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Aşan ve Özyer (2003), üniversite öğrencileri üzerinde, duygusal zekâyâ etki etmesi beklenen demografik değişkenlere dair bir çalışma yapmışlardır. Çalışma 91 kız, 129 erkek toplam 220 üniversite öğrencisi üzerine Schutte ve arkadaşlarının 1998 yılında hazırlamış oldukları anket ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarından bir tanesi, kız öğrencilerin duygusal zekâlarının, erkek öğrencilerin duygusal zekâlarından yüksek çıkmasıdır. Çalışmanın bir başka sonucu kardeş sahibi olan öğrencilerin, kardeşi olmayanlara göre duygusal zekâlarının daha gelişmiş olduğudur. Yazarlar bu sonucu, kardeş sahibi kişilerin kardeşleriyle kurmak zorunda oldukları etkileşim sonucu daha fazla dışadönük, paylaşımcı, empati yetenekleri yüksek ve daha sosyal olmalarına bağlamaktadırlar. Söz konusu çalışmada literatürde üzerinde durulmamış farklı konular ele alınmıştır. Bunlardan bir tanesi öğrencilerin mezun oldukları okulun statüsüdür. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin devlet okullarından ya da özel okullardan mezun olmaları duygusal zekâ açısından bir fark oluşturmamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin metropollerde veya küçük şehirlerde yetişmiş olmalarının da duygusal zekâ üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bir diğer bulgu, ailelerin gelir düzeyi ile öğrencilerin duygusal zekâları arasında bir ilişkinin olmadığıdır. Çalışmada yaş ile duygusal zekâ arasındaki ilişki de incelenmiş, literatürde genel kabul edilen yargının aksine, bu iki değişken arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkinin araştırıldığı çalışmada Bircan (2004) ergenlerin duygusal zekâ, çatışma eğilimi ve suça yönelik davranış düzeylerinin sosyoekonomik düzeye ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını; ergenlerin duygusal zekâ düzeylerinin çatışma eğilimi ve suça yönelik davranışlarının düzeylerini yordayıp yordamadıklarını

belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre; ergenlerin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin tümünden aldıkları puanların cinsiyete göre kızlar lehine farklılaştığı, ancak sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Titrek (2004) eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında duygusal zekanın beş boyutu (özbilinç, duyguları yönetme, empati, duyguları güdüleme ve sosyal beceriler) ile akademik başarı puanı arasında düşük ama pozitif ilişkiler saptamıştır. En yüksek düzeyli pozitif ilişkiyi akademik başarı algısı ile sosyal beceriler boyutu arasında bulurken bunu sırasıyla güdüleme, özbilinç, empati ve duyguları yönetme izlemektedir.

Güllüce (2006), yöneticilerin mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri Bar -On Duygusal Zekâ Testi ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI) kullanılarak toplanmıştır. Erzurum'daki 68 işletmede çalışan 122 yönetici örneklemini üzerinde bu ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada, yöneticilerin demografik özelliklerine göre duygusal zekâ ve tükenmişlik durumları arasındaki fark olup olmadığı incelenmiş; duygusal zekâ ve tükenmişlik arasında ters yönde ve $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

1.9.2 Duygusal Zekâ ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Salovey ve Mayer'e göre (1990), duygusal zekâda yetenek oluşumu, bireysel farklılıklar ile ilgilidir ve duygusal zekânın kullanılması, günlük yaşamda etkili işlevsellikle ilgili anahtar alanlarla ilgilidir. Bu çalışmada, 170 katılımcı; empati, güçlük algısı, oto-kontrol ve duygusal zekâ (Trait Meta-Mood Scale(TMMS); Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995) ölçeklerini tamamlamışlardır. Katılımcıların tepkileri, kişilerarası çatışmanın olduğu bir olayı yeniden tanımlayıp bir olayı işlevsel ve işlevsel olmayan olarak, kodlamalarıydı. Empati, algılanan güçlük ve oto-kontrole TMMS bakımından, pozitif şekilde bağlı bulunmuştur. Kişilerarası çatışmalarda TMMS puanları işlevsel olmayan tepkilerle negatif ilişkili bulunmuştur. Bunun yanı sıra, TMMS puanlarının, çatışmaların fonksiyonel tepkilerine pozitif bağlı olmadığı görülmüştür (Akt. Alper, 2007: 77-78).

Bar-on ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan bir çalışmada erkekler ve kadınlar arasında toplam duygusal zekâ puanları açısından bir farklılık gözlenmemiş, duygusal zekânın alt bileşenlerinde bazı farklılıklar görülmüştür. Çalışmaya göre kadınların kişiler arası ilişkilerde erkeklerden daha başarılı oldukları, diğer taraftan erkeklerin ise, stresle başa çıkmada ve içsel dürtülerin kontrolünde daha iyi oldukları belirlenmiştir (Akt. Özyer, 2004: 27).

Ciarrochi, Chan ve Caputi 2000 yılında duygusal zekâ ile ilgili oldukça kapsamlı bir çalışma yapmışlar ve duygusal zekâ ile birçok değişken arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın ortaya çıkarttığı önemli sonuçlardan bir tanesi kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğudur. 29 erkek 91 kız üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek duygusal zekâ puanları elde etmişlerdir. Yazarlar kadınların duygusal zekâlarının daha yüksek çıkmasının nedenlerini iki sebebe bağlamaktadırlar. Birincisi, kadınların daha sosyal olmalarından dolayı başkalarının duygularını çok daha iyi okuyabildikleridir. İkincisi ise, kadınların biyolojik olarak böyle bir durum için daha donanımlı olduklarıdır. Söz konusu çalışmada duygusal zeka ile empati arasında da önemli bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekâ ile dışa dönüklük, duygusal açıklık ve öz saygı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına dikkat çekilmiştir. Öte yandan, duygusal zekâ ile yaşamdan alınan tatmin ve bireyler arasında kurulan ilişkilerin kalitesi arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalışmanın bir başka önemli sonucu, yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin içinde buldukları ruh halini diğerlerine göre çok daha iyi yönettikleridir. Bu da sonuç itibariyle bu bireylerin hayattan daha fazla tatmin sağlamaları sonucunu ortaya çıkartmaktadır (Akt. Özyer, 2004: 28).

2001 yılında Spalding Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Walker, "Sınıf Öğretmenlerinde Duygusal Zekâ" çalışmasında, Goleman (1995)'in Duygusal Yeterlik Envanterini (ECI) temel alarak Hay/McBer's Generic Competency Dictionary (1996) ve Boyatsiz'in kendinin farkında olma soru formu SAQ ile ölçmeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan 56 öğretmenden 35'i ile yapılan çalışmada ilk yapılan duygusal zekâ yeterlik envanteri 30 gün sonra bir daha uygulanmış olup, ayrıca 12 kontrol grubu oluşturularak onlarda çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler bir ay içerisinde her gün beş ya da on dakika bilgilendirme toplantısı yapıldıktan sonra, duygusal yeterlik soru envanteri aynı kişilere son kez uygulandığında alınan sonuçla, öğretmenlerin kendilerine güvendiği

ve sınıf içinde öğretme stillerinde ve öğrencilere yaklaşımlarında değişiklikler görüldüğü saptanmıştır. Duygusal yeterlik envanterinin boyutları olan kendinin farkında olmak, kendine güven, uyumluluk, özyönetim, doğruluk, başarı dürtüsü yeterliklerinde ölçüğü destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Kontrol grubunda da ön teste verilen değerlere göre, ortalamanın üstünde bir artış elde edilmiştir. Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin kendilerinin özsaygılarının daha çok ve esnek olduğu, yeni fikirlere ve yaklaşımlara açık oldukları belirtilmiştir (Akt. Turanlı, 2007: 97–98).

Stein ve Book (2003) EQ derecesinin yükseltilebildiğini, öğretmen, danışman, sağlık uzmanı gibi çeşitli meslek dallarından kişiler üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucunda belirlemişlerdir. Denekleri bilişsel ve davranışsal terapinin tüm kanıtlanmış metotlarını kullanarak ve psikodinamik teoriden de destek alarak eğitmişlerdir. Sonuç olarak gördükleri, bireyleri doğru ve bilimsel tekniklerle eğittiklerinde duygusal zekâ seviyesinin yükseldiğidir (Akt. Güler, 2006: 86).

Gerber (2004) 51 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada duygusal zekâ ile okul başarısı, dereceler, program dışı aktiviteler, okula gitmeme, geç kalma ve disiplin suçlarını incelenmiştir. Uygulanan eğitim programı sonunda ön test ve son test skorları arasında önemli farklar bulunmuştur. Sonuçlara göre, kızlar erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Duygusal zekâ puan ortalamaları yüksek ve ortalamanın üstünde olanlar düşük duygusal zekâyâ sahip öğrencilerden daha yüksek ve tutarlı bir okul başarısına sahiptirler (Akt. Gürol, 2008: 66).

Cavallo ve Brienza (2004), duygusal zekâ yeterlikleri ile liderlik performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, tesadüfi örnekleme yoluyla uluslar arası bir şirkette çalışan yöneticiler arasından seçilen 358 yönetici, bunların denetleyicileri, emsalleri ve onların maiyetinde çalışan 1400 işgörenden elde edilmiştir. Araştırmaya katılanlara; J&J Leadership Competency model, Standards of Leadership (SOL) ve Emotional Competence Inventory (ECI) ölçeklerinin bir karışımı olan 183 maddeli, çoklu değerlendiricilere göre hazırlanmış, duygusal zekâ yeterlikleri ve liderlik performansını ölçen bir ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, performansı daha yüksek olan yöneticilerin duygusal yeterliklerinin de daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yöneticileri değerlendiren denetleyiciler, emsaller ve işgörenler arasında şu duygusal yeterliklerin daha yüksek performansa yol açtığı konusunda büyük ölçüde görüş birliği bulunmaktadır: öz güven, başarı yönelimi, inisiyatif, liderlik, etki ve değişim katalizörü. Yöneticilerin cinsiyetlerine

göre sonuçlarda bazı anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Kadın yöneticiler; uyum yeteneği ve hizmet yönelimi yeterliklerinde denetleyicileri tarafından daha yüksek düzeyde değerlendirilirken, duygusal öz farkındalık, vazifeperverlik, diğerlerini geliştirme, hizmet yönelimi ve iletişim yeterliklerinde ise emsalleri tarafından daha yüksek düzeyde değerlendirilmektedirler. Erkek yöneticiler ise kendilerini “değişim katalizörü” yeterliğinde daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar (Karakuş, 2008: 72)

Chan (2006), Honkong’da Çinli ortaokul öğretmenleri arasında, duygusal zekâ ve tükenmişlik bileşenlerini incelemiştir. Duygusal zekânın dört bileşeni arasındaki ilişki (duygusal yaklaşım, pozitif düzenleme, empatik duyarlılık ve pozitif değerlendirme) ve öğretmen tükenmişliğinin üç bileşenini (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıda azalma) Honkong’da Çinli öğretmenlerden oluşan 167 kişilik örnekleme araştırmıştır. Çalışmada bir sına ve beş karşılaştırma modeli düzenlenmiş ve kullanılan yapısal denklem model süreci, test edilmiştir. Sınanan model dengeli ve ılımlı iyi bir uyum sağlamıştır; duygusal tükenmenin, duygusal yaklaşım ve pozitif düzenlemeden etkilendiği ortaya çıkmıştır (Akt. Alper, 2007: 77).

Kafetsios ve Loumakou (2007), 475 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekâ ve duyguları düzenlemenin, işte yaşanan duygular ve iş doyumunu ile ilişkisini incelemiştir. Duygusal zekâyı ölçmek için Bar-On’un EQ-i adlı ölçeğini kullanmıştır. Verilerin gençler ve yaşlılar olmak üzere iki grup için ayrı ayrı analiz edildiği bu araştırmanın sonucunda; sadece duygusal zekânın “genel ruh hali” boyutunun, işte yaşanan duyguların anlamlı bir yordayıcısı olduğu, duyguları düzenlemenin ise genç öğretmen grubunda hem işte yaşanan duyguları hem de iş doyumunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür (Akt. Karakuş, 2008: 80).

Lam, tarafından yapılan “Duygusal Zekâ: Bireysel Performans Belirtileri (Empati)” adlı araştırmasında dört ana duygusal mantık işlemleri (değer verme, kavrayış, uyum sağlama ve duyguların düzenlenmesi) ile birlikte genel duygusal zekânın, değişken stres ortamlarında birey performansını nasıl etkilediğini inceledi. Aynı zamanda diğer değişkenlerden (genel zeka, empati ve çözümleme) doğan sonuçlarında duygusal zeka ile olan ilişkisini inceledi. Araştırma sonuçları yüksek duygusal zekânın performansla ilgili olduğunu gösterdi. Duygusal zekâ, performansın, empatinin ve mücadelenin belirleyicisidir. Bununla birlikte, insanın duygusal zekâsının ön görü gücünün genel zekâyı ya da onun üyelerine bağlı olup

olmadığı düşünülüyor. Önceden de vurgulandığı gibi empatinin, genel duygusal zekâyla bir bağlantısı olduğu bulunmuştur (Akt. Tıkkır, 2005: 48–49).

Mowday ve arkadaşları (1979), örgütsel bağlılık ile motivasyon arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Ayrıca yazarlar içsel motivasyonun tutumsal bağlılık ile dışsal motivasyonun ise davranışsal bağlılık ile daha fazla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın en önemli sonuçlarından bir tanesi bağlılık literatürünü, yazarların deyimiyle, hayal kırıklığına uğratan bağlılık ile iş performansı ve işten ayrılma davranışları arasındaki ilişkidir. Örgütsel bağlılık her ikisi ile de ilişkili çıkmış ancak beklenildiği gibi güçlü değil, tam tersine oldukça zayıf ilişki çıkmıştır (Akt. Özyer, 2004: 61).

Rozenblum (1993), örgütsel bağlılığı geliştirme sürecinde öğretmenlerin örgütte kalma sebebinin incelediği araştırmasında, geçmiş araştırmalara da dayanarak bir bağlılık modeli sunmaya çalışmıştır. Afrikalı, Amerikalı ve İspanyol öğretmenlerin oluşturduğu azınlık bir grup ile diğer tüm öğretmenlerden oluşan çoğunluk gruba uygulanarak gerçekleştirilen anketin pilot uygulaması sonunda, örgütsel bağlılıkla ilgili bağımlı faktörlerin olası etkileri test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada yaş ve yaşanan bölgede geçirilen olumsuz yılların örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi, iki öğretmen grubu için de farklı bulunmuştur. Buna göre, önceki araştırmaların tersine, bölgede geçirilen yıllar, çoğunluk olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile olumsuz ilişkili iken, azınlık öğretmenler için önemsiz bulunmuştur. Bu bulgu, yaşanan bölgede geçirilen yılların, okul sisteminde çoğunluk olan öğretmenlerin bağlılığını güçlendiren bir faktör olmadığını; örgütsel bağlılıkta sadakat faktörünün önemli olduğunu; bu faktörün, bağlılık yapısına ilişkin bir değişken olarak araştırmanın görüşme aşamasında ortaya çıktığını göstermiştir (Ergener, 2008: 41–42).

Patrick Lukasavich (1994) lise müdür ve öğretmenlerinin örgütsel yapı, çatışmayı çözme davranışları ve örgütsel bağlılık algılarını araştırmıştır. Araştırma, okulların bürokratik yapılanma düzeyi ile bu yapının okul etkililiği üzerinde etkili olan iki önemli faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Sonuçlar, müdürlerin öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek düzeyde uzlaşma davranışı gösterdiğini; bürokratik eğilimli müdürlerin, çekilme şeklindeki çatışmayı çözme stilini kullandıklarını, müdürlerin öğretmenlerden oldukça yüksek düzeyde okula bağlılık duyduklarını ortaya çıkarmıştır (Balay, 2000: 156–157).

Paulette Monchak (1994), İlköğretim okullarında örgütsel yapı, çatışmanın çözümü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ele aldığı araştırmasında, okullardaki bürokratik ve mesleki yapılar, yöneticilerin çatışmayı çözme yöntemleri ile ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin algılarına göre belirlenen yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmıştır. Araştırma verileri, beş tarama aracından oluşan, 15 okul bölgesindeki 20 yönetici ve 237 öğretmenin verdiği yanıtlardan toplanarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, yöneticilerin öğretmenlerden büyük ölçüde daha uzlaşmacı olduğunu, yöneticilerin bir çatışma durumu ile karşılaştıklarında, ilköğretimdeki bürokratik yapıdan etkilenmelerine ilişkin algılarının öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Erdoğan, 2006: 73)

Gaertner (1999) çalışmasında iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında toplam 10 değişken (ücret, arkadaş desteği, iş yükü, rol çatışması, rol belirsizliği, otonomi, işin rutinlik derecesi, yükselme, örgüt içi eşitlik ve üst desteği) ele alan ve bu değişkenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile ilişkilerini inceleyen yazar, çalışmasını üç model etrafında şekillendirmiştir. Birinci modelde, bütün değişkenlerin hem iş tatmini hem de örgütsel bağlılık ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. İkinci modelde ise değişkenlerin sadece iş tatmini ile ilişkili olduğu iş tatmininin de örgütsel bağlılık ile ilişkili olduğu düşünülmüş ve son modelde ise değişkenlerin hem bağlılık hem de tatmin üzerinde farklı etkilere sahip oldukları varsayılmıştır. Çalışmanın sonuçları öncelikle örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. İş değişkenleri ile tatmin ve bağlılık arasındaki ilişki ise ikinci modelle üçüncü modelin bir karışımı şeklindedir. Yazara göre bazı değişkenler sadece iş tatmini ile ilişkili iken diğerleri hem tatminle hem de örgütsel bağlılık ile ilişkilidir (Akt. Özyer, 2004: 58).

Meyer, Stanley, Herscovitch and Topolnytsky (2002), Meyer ve Allen'in üç yapısal modelini (duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık üzere) ve boyutlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere geniş çaplı bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen örneklem üzerinde yapılan çalışmaya göre bağlılığın üç formu birbiriyle alakalı, ancak iş tatmini, işbirliği (job involvement) ve işe bağlılık gibi faktörlerle de farklılık göstermektedir. Farklı kültürlerde (cross-cultural) yapılan araştırmaların sonuçlarının sözü geçen bulgularla paralellik gösterdiği ancak kültürel farklılıkları ele alan daha sistematik çalışmaların yapılmasının gereği de bu araştırmayla vurgulanmıştır (Yalçın, 2009: 44).

1.9.3 Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında örgütsel bağlılıkla ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı, kavram olarak örgütsel bağlılık kadar olmasa da duygusal zekâ ile ilgili de araştırmalar olduğu grlmektedir.

Duygusal zekâ kavramı oldukça geniş bir alanı ifade etmekte ve bilimsel temellere dayalı, doğruluğu kanıtlanmış çok sayıda araştırmalardan elde edilen verilere dayanmaktadır. Bununla birlikte, duygusal zekâ teorileri incelendiğinde, konuya bireyin kariyer yaşamı ve organizasyonel boyutta değerlendiren çok az düzeyde araştırma ve çalışma olup, çalışmalarda daha çok psikolojik boyutta ve terapi alanıyla ilgili gelişme ve eğitim temelli araştırmalar üzerine yoğunlaşıldığı dikkati çekmektedir (Yaylacı, 2006: 50).

Yapılan kaynak taramasında bu iki kavramın birlikte ele alındığı tek bir araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca bu konuda öğretmenler üzerine yapılacak bu çalışma ilk olacaktır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemler ele alınmaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile kişisel özellikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini Özyer'in (2004) duygusal zekâ ölçeği kullanılarak, örgütsel bağlılık düzeylerini de Allen – Meyer Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden yararlanarak konuya uyarlayan Çetin'in (2004) örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır.

Tarama Modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur (Karasar, 2007: 77).

İlişkisel Tarama Modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil aramada olduğu gibi, ayrı ayrı değerler verme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmalıdır. Değer verme işlemi iki türlü yapılabilir: Korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. İki değişken arasında ilişki olmadığında bulunacak olan korelasyon katsayısı sıfırdır ya da sıfıra yakın bir değerdir (Karasar, 2005: 81).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Anadolu Yakası ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri; örneklemini ise Kadıköy, Kartal, Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan ilçelerdeki resmi ilköğretim okulları ve sınıf öğretmeni sayıları Tablo 2.1’ de görülmektedir.

	Resmi İlköğretim Okulları Sayısı	Kadrolu Sınıf Öğretmeni Sayısı	Örneklem Alınan Okul Sayısı	Örneklem Alınan Sınıf Öğretmeni Sayısı
Kadıköy	56	747	8	100
Kartal	41	814	8	130
Sultanbeyli	25	639	5	90

Örneklem alınan öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan öğretim kurumu ve mesleki kıdem) aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
Kadın	174	55,8	55,8	55,8
Erkek	138	44,2	44,2	100,0
Toplam	312	100,0	100,0	

Tablo 2.2.’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,8’i kadın ve kalan %44,2’si erkektir.

Tablo 2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
21–30	76	24,4	24,4	24,4
31–40	92	29,5	29,5	53,8
41 ve üstü	144	46,2	46,2	100,0
Toplam	312	100,0	100,0	

Tablo 2.3.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,4'ü 21–30, %29,5'i 31–40 ve kalan %46,2'si 41 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
0–1 Yıl	9	2,9	2,9	2,9
2–6 Yıl	50	16,0	16,0	18,9
7–12 Yıl	78	25,0	25,0	43,9
13–18 Yıl	58	18,6	18,6	62,5
19–24 Yıl	32	10,3	10,3	72,8
25 ve üstü	85	27,2	27,2	100,0
Toplam	312	100,0	100,0	

Tablo 2.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin, en büyük grubu %27,2 ile 25 ve üstü yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. En küçük grup ise, %2,9 ile öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlardan oluşmaktadır.

Tablo 2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Medeni Durum	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
Evli	235	75,3	75,3	75,3
Bekâr	77	24,7	24,7	100,0
Toplam	312	100,0	100,0	

Tablo 2.5.'te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu, %75,3 ile evli öğretmenlerden meydana gelmektedir. Bekâr öğretmenler örneklemin %24,7'sini oluşturmaktadır.

Tablo 2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Mezun Olunan Okul	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
Öğretmen Lisesi/Ön Lisans				
Tamamlama	44	14,1	14,1	14,1
Eğitim Fakültesi	64	20,5	20,5	34,6
Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu	150	48,1	48,1	82,7
Diğer Fakülteler	54	17,3	17,3	100,0
Toplam	312	100,0	100,0	

Tablo 2.6.'da araştırmada yer alan öğretmenlerin en son mezun oldukları öğretim kurumuna ilişkin dağılımlar özetlenmiştir. Buna göre örneklemdaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunu, %48,1 ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %14,1 Öğretmen Lisesi/ Ön Lisans Tamamlama, %20,5'i Eğitim Fakültesi ve kalan %17,3 ise diğer bir fakülteden mezundur.

2.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada sınıf öğretmenlerine üç sayfadan oluşan Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin kendileriyle ilişkili olarak yaş, cinsiyet, medenî durum, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ile ilgili sorular sorulmuştur.

Duygusal Zekâ Ölçeği

Ölçeğin bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarını ölçmek için Schutte ve arkadaşlarının (1998) hazırlamış olduğu duygusal zekâ anketinden Özyer (2004) tarafından çeviri yoluyla alınmıştır. Özyer tarafından çevirisi yapılan duygusal zekâ anketi kullanılmıştır. Anket 33 soruyu kapsamaktadır. Bu bölümde duygusal zekâyı ölçmeye yönelik hazırlanmış “kişisel sorunlarım hakkında başkalarıyla konuşacağım zamanı bilirim”, “diğer insanların sözsüz mesajlarını (hareketler, jest ve mimikler vs.) anlamakta güçlük çekerim”, ve “kendilerini kötü hissettiklerinde, daha iyi hissetmeleri için diğer insanlara yardım ederim” ve benzeri sorular bulunmaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Ölçeğin son bölümünde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla Allen ve Meyer tarafından geliştirilen, Çetin (2004) tarafından öğretmenlere uyarlanan örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin toplam 18 maddesi bulunmaktadır. Her bir madde beşli likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Testten toplam olarak alınabilecek maksimum puan 90'dır. Ölçeğin üç ayrı alt boyutunun item sayısı altıdır. Bu doğrultuda her bir alt boyuttan alınabilecek maksimum puan 30 olmaktadır. İlk sırada duygusal bağlılık alt boyutu yer almıştır. Tüm alt boyut ortalama değerleri, toplam örgütsel bağlılık gibi beklenen ortalama değerlerin çok

üstündedir. Ölçekteki duygusal bağlılıkla ilgili ifadeler; 1–2–3–4–5 ve 6 numaralı sorularda, devam bağlılığı ile ilgili ifadeler; 7–8–9–10–11–12 numaralı sorularda, normatif bağlılıkla ilgili ifadeler ise 13–14–15–16–17–18 numaralı sorularda bulunmaktadır (Erdoğan, 2006: 79–80).

2.4 Verilerin Analizi

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Duygusal Zeka Ölçeği ile toplanan veriler, SPSS for Windows 15.0 paket programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, anket ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Çözümlenelerde öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan öğretim kurumu ve mesleki kıdem) bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiş, Duygusal Zekâ Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve onun 3 alt boyutu ise, bağımlı değişkenler olarak istatistikî işlemler yapılmıştır.

1. Öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek amacıyla, cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan öğretim kurumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine bakılmaksızın, Duygusal Zekâ Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve onun 3 alt boyutlarını algılama düzeylerini araştırmak üzere, öğretmenlerin ölçekler ve alt boyutlarına verdikleri puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğretmenlerin, ölçekler ve alt boyutlarına verdikleri puanlarının; cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.
4. Öğretmenlerin, ölçekler ve alt boyutlarına verdikleri puanlarının; yaş, mezuniyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve hangi gruplar

arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik post-hoc Scheffe (anlamalı farklar) testi uygulanmıştır.

5. Öğretmenlerin Duygusal Zeka düzeyleri ile Örgütsel Bağlılık düzeyleri (alt boyutlar dahil) arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere *Pearson's momentler çarpım korelasyonu* tekniği kullanılmıştır.
6. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinden mesleki kıdemleri, analizlere uygun olarak yeniden gruplandıktan sonra istatistiki işlemlere tabi tutulmuştur. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, 05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar ve örgütsel bağlılık ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin algılama düzeylerini görmek üzere önce (kişisel özelliklerine bakılmaksızın), ölçek ve alt boyutları için verdikleri ortalama puanlar genel olarak ele alınmış, daha sonra ise, ölçek ve alt boyutlarını algılama düzeylerinde kişisel özelliklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin istatistikî analizlere geçilmiştir.

Bulgular ve bunlara ait sonuçlar, araştırmanın amaçlarına uygun bir sıra ile tablolar halinde, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanları İle Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analizler

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarını ölçmek için Schutte ve arkadaşlarının (1998) hazırlamış olduğu duygusal zekâ anketi 33 soruyu kapsamaktadır. Ankette duygusal zekâyı ölçmeye yönelik hazırlanmış “kişisel sorunlarım hakkında başkalarıyla konuşacağım zamanı bilirim”, “diğer insanların sözsüz mesajlarını (hareketler, jest ve mimikler vs.) anlamakta güçlük çekerim”, ve “kendilerini kötü hissettiklerinde, daha iyi hissetmeleri için diğer insanlara yardım ederim” ve benzeri sorular bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 165

ve minimum 33'tür (anketin maddelerine verilen cevaplara ilişkin ayrıntılı tablo için bkz. Ek-3).

Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar ve Ölçek	Betimsel İstatistikler				
	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)	312	81,00	165,00	139,79	15,33

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları minimum puan 81,00 ve maksimum puan ise 165,00 olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanı ise 139,79 ve standart sapması 15,33 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının oldukça yüksek, maksimum puana yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar ve Ölçek	Betimsel İstatistikler				
	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Duygusal Bağlılık	312	6,00	30,00	20,27	4,66
Devam Bağlılığı	312	8,00	26,00	17,28	2,82
Normatif Bağlılık	312	6,00	30,00	17,48	4,70
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	312	23,00	86,00	55,04	9,73

Tablo 3.2.'ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı Duygusal Bağlılık alt boyutundan aldıkları görülmektedir ($\bar{X}=20,27$). Devam Bağlılığı ($\bar{X}=17,28$) ve Normatif Bağlılık ($\bar{X}=17,48$) alt boyutlarından alınan ortalama puanlar ise daha düşük kalmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ortalama puanı ise ($\bar{X}=55,04$) çok yüksek gerçekleşmemiştir. Araştırmaya katılan sınıf

öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalama seviyeye oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Analiz

Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki *Pearson's Momentler Çarpım Korelasyon* tekniği ile incelenmiş olup, sonuçları aşağıda, Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ölçek	Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)	Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Puanı)
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)	r 1 p N	,236** 0,000 312
Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Puanı)	r p N	1

**Korelasyon 0,001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.3.'de de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları ile örgütsel bağlılık düzeyleri puanları arasında pozitif yönde ve 0,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,236$ ve $p<,001$). Buna göre, duygusal zekâ puanları yüksek sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeyi de yüksektir.

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Analizleri

Bu bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan öğretim kurumu ve mesleki kıdeme göre, duygusal zekâ puanları ve örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

3.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizleri

Tablo 3.4. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar ve Ölçek	Levene Homojenlik Testi		
	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)	0,39	310	0,812

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.4.'e göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar (kadın/erkek) arasında farklar anlamlı olmadığından normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak duygusal zekâ ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır.

Tablo 3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Puanlarında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi (N=312)

Alt Boyutlar ve Ölçek	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>s_h</i>	T-test		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)	Kadın	174	142,96	12,91	0,98	4,21	310	0,000*
	Erkek	138	135,80	17,15	1,46			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.5.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetinin, onların duygusal zekâ puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t [310] = 4,21$ ve $p < 0,001$). Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanları incelendiğinde, kadın öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın} = 142,96$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 135,80$).

Tablo 3.6. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar ve Ölçek	Levene Homojenlik Testi		
	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	1,62	310	0,204
Devam Bağlılığı	2,31	310	0,130
Normatif Bağlılık	1,93	310	0,166
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	0,02	310	0,994

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.6.'ya göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar (kadın/erkek) arasında farklar ölçek ve alt boyutlar için anlamlı olmadığından, normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır.

Tablo 3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi (N=312)

Alt Boyutlar ve Ölçek	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>s_h</i>	t-test		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Kadın	174	20,06	4,83	0,37	-0,89	310	0,374
	Erkek	138	20,54	4,44	0,38			
Devam Bağlılığı	Kadın	174	17,12	2,96	0,22	-1,14	310	0,256
	Erkek	138	17,49	2,62	0,22			
Normatif Bağlılık	Kadın	174	17,71	4,45	0,34	0,94	310	0,348
	Erkek	138	17,20	5,00	0,43			
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Kadın	174	54,89	9,81	0,74	-0,30	310	0,764
	Erkek	138	55,22	9,65	0,82			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.7.'de araştırmaya katılan, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup

olmadığına ilişkin yapılan t-testine göre hiçbir alt boyut ve ölçeğin bütünü için anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Ölçeğin bütünü ve 3 alt boyutunun algılanmasında öğretmenlerin cinsiyetinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeyi ile Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalama puanlarına bakıldığında; Duygusal Bağlılık için $\bar{X}_{Kadın}=20,06$ ve $\bar{X}_{Erkek}=20,54$; Devam Bağlılığı için $\bar{X}_{Kadın}=17,12$ ve $\bar{X}_{Erkek}=17,49$; Normatif Bağlılık için $\bar{X}_{Kadın}=17,71$ ve $\bar{X}_{Erkek}=17,20$ ve son olarak Örgütsel Bağlılık Ölçeği için $\bar{X}_{Kadın}=54,89$ ve $\bar{X}_{Erkek}=55,22$ olarak gerçekleştiği görülmektedir.

3.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Analizleri

Tablo 3.8. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar	ve	Levene Homojenlik Testi			
		<i>F</i>	<i>sd 1</i>	<i>sd 2</i>	<i>P</i>
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)		1,34	2	309	0,337

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar (21–30/31–40/41 ve üstü) arasında farklar anlamlı olmadığından normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin yaşına bağlı olarak duygusal zekâ ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.

Tablo 3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Puanlarında Yaşa Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi (N=312)

Boyutlar ve Ölçek	Gruplar		\bar{X}	SS	s_h	ANOVA		Anlamlı (Scheffe)	Fark
	Yaş	n				F	p		
Duygusal Zekâ Ölçeği	21-30 (1)	76	135,36	18,19	2,09	4,77	0,009*	1 ile 2-3	
	31-40 (2)	92	140,03	15,23	1,59				
	41 ve üstü (3)	144	141,98	13,22	1,10				

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, 3.9.'da özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	Fark p
Duygusal Zekâ Ölçeği	21-30	31-40	-4,677(*)	0,047
		41 ve üstü	-6,624(*)	0,002
	31-40	21-30	4,677(*)	0,047
		41 ve üstü	-1,947	0,336
	41 ve üstü	21-30	6,624(*)	0,002
		31-40	1,947	0,336

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası (Tablo 3.9.), öğretmenlerin yaşlarının, onların duygusal zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,77$ ve $p<0,05$). Öğretmenlerin hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.10.); 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zeka puanları ile 31-40 ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zeka puanları arasında [Grup 1 ile Grup 2-3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.10.); 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının, diğer

iki yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zeka puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{21-30 \text{ Yaş}}=135,36$; $\bar{X}_{31-40 \text{ Yaş}}=140,03$; $\bar{X}_{41 \text{ veya üstü}}=141,98$).

Tablo 3.11. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar ve Ölçek	Levene Homojenlik Testi			
	F	sd 1	sd 2	P
Duygusal Bağlılık	0,59	2	309	0,553
Devam Bağlılığı	1,75	2	309	0,225
Normatif Bağlılık	1,20	2	309	0,226
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	1,50	2	309	0,225

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar (21–30/31–40/41 ve üstü) arasında farklar anlamlı olmadığından normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin yaşına bağlı olarak örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 3.12.).

Tablo 3.12. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Yaşa Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi (N=312)

Boyutlar ve Ölçek	Gruplar Yaş	n	\bar{X}	ss	s_h	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
						F	p	
Duygusal Bağlılık	21-30 (1)	76	18,43	4,75	0,55	17,20	0,000*	3 ile 1-2
	31-40 (2)	92	19,37	4,33	0,45			
	41 ve üstü (3)	144	21,82	4,33	0,36			
Devam Bağlılığı	21-30 (1)	76	16,07	2,86	0,33	17,75	0,000*	3 ile 1-2
	31-40 (2)	92	16,84	3,04	0,32			
	41 ve üstü (3)	144	18,21	2,30	0,19			
Normatif Bağlılık	21-30 (1)	76	16,17	5,13	0,59	11,13	0,000*	3 ile 1-2
	31-40 (2)	92	16,52	3,45	0,36			
	41 ve üstü (3)	144	18,79	4,85	0,40			
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	21-30 (1)	76	50,67	10,16	1,17	24,29	0,000*	3 ile 1-2
	31-40 (2)	92	52,73	8,92	0,93			
	41 ve üstü (3)	144	58,82	8,55	0,71			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık ve alt boyutları puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip

göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 3.12.'de özetlenmiştir. Buna göre örgütsel bağlılık ölçeği ve 3 alt boyutu için öğretmenlerin yaşı anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 3.13.'de verilmiştir.

Tablo 3.13. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	P
Duyusal Bağlılık	21-30	31-40	-0,935	0,175
		41 ve üstü	-3,385(*)	0,000
	31-40	21-30	0,935	0,175
		41 ve üstü	-2,450(*)	0,000
	41 ve üstü	21-30	3,385(*)	0,000
	31-40	2,450(*)	0,000	
Devam Bağlılığı	21-30	31-40	-0,771	0,064
		41 ve üstü	-2,143(*)	0,000
	31-40	21-30	0,771	0,064
		41 ve üstü	-1,371(*)	0,000
	41 ve üstü	21-30	2,143(*)	0,000
	31-40	1,371(*)	0,000	
Normatif Bağlılık	21-30	31-40	-0,351	0,620
		41 ve üstü	-2,621(*)	0,000
	31-40	21-30	0,351	0,620
		41 ve üstü	-2,270(*)	0,000
	41 ve üstü	21-30	2,621(*)	0,000
	31-40	2,270(*)	0,000	
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	21-30	31-40	-2,057	0,145
		41 ve üstü	-8,148(*)	0,000
	31-40	21-30	2,057	0,145
		41 ve üstü	-6,091(*)	0,000
	41 ve üstü	21-30	8,148(*)	0,000
	31-40	6,091(*)	0,000	

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşına bağlı olarak, örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve yukarıda, Tablo 3.12.'den de görüleceği üzere, yaş değişkeninin, ölçek ve 3 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

ANOVA testi sonrası (Tablo 3.12.), öğretmenlerin yaşlarının, onların Duygusal Bağlılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=17,20$ ve $p<0,001$). Öğretmenlerin hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.13.); 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları ile 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları arasında [Grup 3 ile Grup 1-2] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.12.); 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{21-30 \text{ Yaş}}=18,43$; $\bar{X}_{31-40 \text{ Yaş}}=19,37$; $\bar{X}_{41 \text{ veya üstü}}=21,82$).

Öğretmenlerin yaşlarının, onların Devam Bağlılığı puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=17,75$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.13.); yine 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında [Grup 3 ile Grup 1-2] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.12.); 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{21-30 \text{ Yaş}}=16,07$; $\bar{X}_{31-40 \text{ Yaş}}=16,84$; $\bar{X}_{41 \text{ veya üstü}}=18,21$).

Öğretmenlerin yaşlarının, onların Normatif Bağlılık puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=11,13$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.13.); yine 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık puanları ile 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık puanları arasında [Grup 3 ile Grup 1-2] anlamlı bir

farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.12.); 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{21-30 \text{ Yaş}}=16,17$; $\bar{X}_{31-40 \text{ Yaş}}=16,52$; $\bar{X}_{41 \text{ veya üstü}}=18,79$).

Son olarak, öğretmenlerin yaşlarının, onların Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=24,29$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.13.); yine 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanları ile 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında [Grup 3 ile Grup 1-2] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.12.); 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{21-30 \text{ Yaş}}=50,67$; $\bar{X}_{31-40 \text{ Yaş}}=52,73$; $\bar{X}_{41 \text{ veya üstü}}=58,82$).

3.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizleri

Tablo 3.14. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar ve Ölçek	Levene Homojenlik Testi			
	<i>F</i>	<i>sd 1</i>	<i>sd 2</i>	<i>P</i>
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)	1,56	3	308	0,200

* Fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar (0–6/7–12/13–18/41 yıl ve üstü) arasında farklar anlamlı olmadığından normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p>0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı olarak duygusal zekâ ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 3.15.).

Tablo 3.15. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanlarında Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi (N=312)

Boyutlar Ölçek	ve	Gruplar		\bar{X}	ss	s_h	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
		Kıdem (Yıl)	n				F	p	
Duygusal Zeka Ölçeği		0-6 Yıl (1)	59	135,39	17,41	2,27	2,87	0,036*	1 ile 4
		7-12 Yıl (2)	78	139,73	14,73	1,67			
		13-18 Yıl (3)	58	139,03	17,10	2,25			
		19 yıl ve üstü (4)	117	142,43	13,18	1,22			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 3.15.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 3.16.'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Fark P
Duygusal Ölçeği	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-4,341	0,099
		13-18 Yıl (3)	-3,645	0,195
		19 yıl ve üstü (4)	-7,038(*)	0,004
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	4,341	0,099
		13-18 Yıl (3)	0,696	0,792
		19 yıl ve üstü (4)	-2,697	0,226
	13-18 Yıl (3)	0-6 Yıl (1)	3,645	0,195
		7-12 Yıl (2)	-0,696	0,792
		19 yıl ve üstü (4)	-3,393	0,165
	19 yıl ve üstü (4)	0-6 Yıl (1)	7,038(*)	0,004
		7-12 Yıl (2)	2,697	0,226
		13-18 Yıl (3)	3,393	0,165

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası (Tablo 3.15.), öğretmenlerin mesleki kıdemi, onların duygusal zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,87$ ve $p < 0,05$). Öğretmenlerin hangi mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.16.); 0-6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal

zeka puanları ile 19 yıl ve üstü bir süre mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zeka puanları arasında [Grup 1 ile Grup 4] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.15.); 19 yıl ve üstü bir süre mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zeka puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=135,39$ ve $\bar{X}_{19 \text{ Yıl ve üstü}}=142,43$).

Tablo 3.17. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar ve Ölçek	Levene Homojenlik Testi			
	<i>F</i>	<i>sd 1</i>	<i>sd 2</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	0,13	3	308	0,941
Devam Bağlılığı	2,59	3	308	0,053
Normatif Bağlılık	1,16	3	308	0,325
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	0,36	3	308	0,780

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar (0–6/7–12/13–18/41 yıl ve üstü) arasında farklar anlamlı olmadığından normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 3.18.).

Tablo 3.18. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi (N=312)

Boyutlar ve Ölçek	Gruplar					ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
	Kıdem (Yıl)	n	\bar{X}	ss	s_h	F	p	
Duygusal Bağlılık	0-6 Yıl (1)	59	18,51	4,46	0,58	10,58	0,000*	4 ile 1,2,3
	7-12 Yıl (2)	78	19,19	4,60	0,52			
	13-18 Yıl (3)	58	20,02	4,23	0,56			
	19 yıl ve üstü (4)	117	22,01	4,47	0,41			
Devam Bağlılığı	0-6 Yıl (1)	59	15,93	2,92	0,38	13,61	0,000*	1 ile 3
	7-12 Yıl (2)	78	16,62	2,77	0,31			
	13-18 Yıl (3)	58	17,29	2,98	0,39			
	19 yıl ve üstü (4)	117	18,40	2,25	0,21			
Normatif Bağlılık	0-6 Yıl (1)	59	16,03	4,80	0,62	7,49	0,000*	4 ile 1,2,3
	7-12 Yıl (2)	78	16,59	4,28	0,49			
	13-18 Yıl (3)	58	17,09	3,51	0,46			
	19 yıl ve üstü (4)	117	19,01	5,05	0,47			
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	0-6 Yıl (1)	59	50,47	9,59	1,25	16,34	0,000*	1 ile 3
	7-12 Yıl (2)	78	52,40	9,51	1,08			
	13-18 Yıl (3)	58	54,40	8,52	1,12			
	19 yıl ve üstü (4)	117	59,42	8,79	0,81			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık ve alt boyutları puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 3.18.'de özetlenmiştir. Buna göre örgütsel bağlılık ölçeği ve 3 alt boyutu için öğretmenlerin mesleki kıdemleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3.19. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p
Duygusal Bağlılık	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-0,684	0,375
		13-18 Yıl (3)	-1,509	0,068
		19 yıl ve üstü (4)	-3,500(*)	0,000
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	0,684	0,375
		13-18 Yıl (3)	-0,825	0,287
		19 yıl ve üstü (4)	-2,816(*)	0,000
	13-18 Yıl (3)	0-6 Yıl (1)	1,509	0,068
		7-12 Yıl (2)	0,825	0,287
		19 yıl ve üstü (4)	-1,991(*)	0,006
	19 yıl ve üstü (4)	0-6 Yıl (1)	3,500(*)	0,000
		7-12 Yıl (2)	2,816(*)	0,000
		13-18 Yıl (3)	1,991(*)	0,006
Devam Bağlılığı	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-0,683	0,138
		13-18 Yıl (3)	-1,361(*)	0,006
		19 yıl ve üstü (4)	-2,470(*)	0,000
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	0,683	0,138
		13-18 Yıl (3)	-0,678	0,143
		19 yıl ve üstü (4)	-1,786(*)	0,000
	13-18 Yıl (3)	0-6 Yıl (1)	1,361(*)	0,006
		7-12 Yıl (2)	0,678	0,143
		19 yıl ve üstü (4)	-1,109(*)	0,010
	19 yıl ve üstü (4)	0-6 Yıl (1)	2,470(*)	0,000
		7-12 Yıl (2)	1,786(*)	0,000
		13-18 Yıl (3)	1,109(*)	0,010
Normatif Bağlılık	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-0,556	0,481
		13-18 Yıl (3)	-1,052	0,213
		19 yıl ve üstü (4)	-2,975(*)	0,000
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	0,556	0,481
		13-18 Yıl (3)	-0,496	0,531
		19 yıl ve üstü (4)	-2,419(*)	0,000
	13-18 Yıl (3)	0-6 Yıl (1)	1,052	0,213
		7-12 Yıl (2)	0,496	0,531
		19 yıl ve üstü (4)	-1,922(*)	0,009
	19 yıl ve üstü (4)	0-6 Yıl (1)	2,975(*)	0,000
		7-12 Yıl (2)	2,419(*)	0,000
		13-18 Yıl (3)	1,922(*)	0,009
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-1,923	0,221
		13-18 Yıl (3)	-3,922(*)	0,020
		19 yıl ve üstü (4)	-8,944(*)	0,000
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	1,923	0,221
		13-18 Yıl (3)	-1,999	0,205
		19 yıl ve üstü (4)	-7,021(*)	0,000
	13-18 Yıl (3)	0-6 Yıl (1)	3,922(*)	0,020
		7-12 Yıl (2)	1,999	0,205
		19 yıl ve üstü (4)	-5,022(*)	0,001
	19 yıl ve üstü (4)	0-6 Yıl (1)	8,944(*)	0,000
		7-12 Yıl (2)	7,021(*)	0,000
		13-18 Yıl (3)	5,022(*)	0,001

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve Tablo 3.18.'den de görüleceği üzere, mesleki kıdem değişkeninin, ölçek ve 3 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

ANOVA testi sonrası (Tablo 3.18.), öğretmenlerin mesleki kıdemleri, onların Duygusal Bağlılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=10,58$ ve $p<0,001$). Öğretmenlerin hangi mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.19.); 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları ile diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları arasında [Grup 4 ile Grup 1-2-3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.18.); 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=18,51$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=19,19$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=20,02$; $\bar{X}_{19 \text{ Yıl ve üstü}}=22,01$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Devam Bağlılığı puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=13,61$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.19.);

- Yine, 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında [Grup 4 ile Grup 1-2-3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.18.); 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=15,93$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=16,62$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=17,29$; $\bar{X}_{19 \text{ Yıl ve üstü}}=18,40$).

- Ayrıca, 0-6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile 13-18 yıllık mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında [Grup 1 ile Grup 3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama

puanlara bakıldığında (Tablo 3.18.); 13–18 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=15,93$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=17,29$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Normatif Bağlılık puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,49$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.19.); yine 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık puanları ile diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık puanları arasında [Grup 4 ile Grup 1-2-3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.18.); 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=16,03$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=16,59$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=17,09$; $\bar{X}_{19 \text{ Yıl ve üstü}}=19,01$).

Son olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=16,34$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.19.);

- Yine, 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında [Grup 4 ile Grup 1–2–3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.18.); 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=50,47$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=52,40$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=54,40$; $\bar{X}_{19 \text{ Yıl ve üstü}}=59,42$).

- Ayrıca, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile 13–18 yıllık mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında [Grup 1 ile Grup 3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.18.); 13–18 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{06 \text{ Yıl}}=50,47$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=59,42$).

3.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizleri

Tablo 3.20. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Medeni Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar ve Ölçek	Levene Homojenlik Testi		
	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Zekâ Puanı	1,48	310	0,225

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal zeka ölçeği puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar (evli/bekar) arasında farklar anlamlı olmadığından normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin medeni durumuna bağlı olarak duygusal zekâ ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır (Tablo 3.21.).

Tablo 3.21. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanlarında Medeni Duruma Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi (N=312)

Alt Boyutlar ve Ölçek	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>s_h</i>	t-test		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)	Evli	235	141,16	14,82	0,97	2,78	310	0,006*
	Bekar	77	135,62	16,18	1,84			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin medeni durumunun, onların duygusal zekâ puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t [310] = 2,78$ ve $p < 0,05$). Evli ve bekâr öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanları incelendiğinde, evli öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli} = 141,16$ ve $\bar{X}_{Bekâr} = 135,62$).

Tablo 3.22. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar ve Ölçek	Levene Homojenlik Testi		
	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	0,17	310	0,679
Devam Bağlılığı	0,13	310	0,717
Normatif Bağlılık	0,13	310	0,736
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	0,06	310	0,803

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar (evli/bekâr) arasında farklar ölçek ve alt boyutlar için anlamlı olmadığından, normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin medeni durumuna bağlı olarak örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır (Tablo 3.23.).

Tablo 3.23. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Medeni Duruma Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-testi (N=312)

Alt Boyutlar ve Ölçek	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	s _h	t-test		
						t	sd	P
Duygusal Bağlılık	Evli	235	20,54	4,69	0,31	1,78	310	0,076
	Bekâr	77	19,45	4,50	0,51			
Devam Bağlılığı	Evli	235	17,33	2,85	0,19	0,55	310	0,586
	Bekâr	77	17,13	2,74	0,31			
Normatif Bağlılık	Evli	235	17,56	4,67	0,31	0,51	310	0,611
	Bekâr	77	17,25	4,83	0,55			
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Evli	235	55,43	9,81	0,64	1,26	310	0,210
	Bekâr	77	53,83	9,44	1,08			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan, sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre örgütsel bağlılık ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan t-testine göre hiçbir alt boyut ve ölçeğin bütünü için anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (Tablo 3.23.).

Ölçeğin bütünü ve 3 alt boyutunun algılanmasında öğretmenlerin medeni durumunun anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı, evli ve bekâr öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeyi ile Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortalama puanlarına bakıldığında; Duygusal Bağlılık için $\bar{X}_{Evli}=20,54$ ve $\bar{X}_{Bekâr}=19,45$; Devam Bağlılığı için $\bar{X}_{Evli}=17,33$ ve $\bar{X}_{Bekâr}=17,13$; Normatif Bağlılık için $\bar{X}_{Evli}=17,56$ ve $\bar{X}_{Bekâr}=17,25$ ve son olarak Örgütsel Bağlılık Ölçeği için $\bar{X}_{Evli}=55,43$ ve $\bar{X}_{Bekâr}=53,83$ olarak gerçekleştiği görülmektedir. Tüm alt boyutlar ve ölçek için bekâr öğretmenlerin bağlılık puanları evli öğretmenlere göre biraz düşük gerçekleşmekle birlikte, bu farklar anlamlı değildir.

3.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizleri

Tablo 3.24. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Boyutlar ve Ölçek	Levene Homojenlik Testi			
	<i>F</i>	<i>sd 1</i>	<i>sd 2</i>	<i>P</i>
Duygusal Zekâ Puanı	1,81	3	308	0,146

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği puanları dağılımlarının normallik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna göre, gruplar arasında farklar anlamlı olmadığından normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak duygusal zekâ ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 3.25.).

Tablo 3.25. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanlarında Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi (N=312)

Boyutlar ve Ölçek	Gruplar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>s_h</i>	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
						<i>F</i>	<i>P</i>	
Duygusal Zekâ Ölçeği	Öğrt.L./Lisans T. (1)	44	145,45	14,11	2,13	3,19	0,024*	1 ile 3
	Eğitim Fakültesi (2)	64	140,72	12,88	1,61			
	Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	150	137,59	16,77	1,37			
	Diğer Fakülteler (4)	54	140,19	13,71	1,87			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal zekâ puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini

belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 3.25.'de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası eğitim düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 3.26.'da verilmiştir.

Tablo 3.26. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Fark (I-J)	p	
Duygusal Zekâ Ölçeği	Öğrt.L./Lisans T. (1)	Eğitim Fakültesi (2)	4,736	0,112	
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	7,861(*)	0,003	
		Diğer Fakülteler (4)	5,269	0,088	
		Öğrt.L./Lisans T. (1)	-4,736	0,112	
	Eğitim Fakültesi (2)	Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	3,125	0,169	
		Diğer Fakülteler (4)	0,534	0,849	
		Öğrt.L./Lisans T. (1)	-7,861(*)	0,003	
		Eğitim Fakültesi (2)	-3,125	0,169	
	Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	Diğer Fakülteler (4)	-2,592	0,283	
		Öğrt.L./Lisans T. (1)	-5,269	0,088	
		Diğer Fakülteler (4)	Eğitim Fakültesi (2)	-0,534	0,849
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	2,592	0,283	

*Ortalama fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası (Tablo 3.25.), öğretmenlerin eğitim düzeyinin, onların duygusal zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,19$ ve $p < 0,05$). Öğretmenlerin hangi eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.26.); Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal zeka puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin duygusal zeka puanları arasında [Grup 1 ile Grup 3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.25.); Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/

Eğitim Y¼ksek Okulu mezunu ¼đretmenlerin duygusal zeka d¼zeyinden daha y¼ksek olduğu g¼r¼lmektedir ($\bar{X}_{\text{¼đrt.L./Lisans T.}}=145,45$ ve $\bar{X}_{\text{Eğit.Enst./Eğit. Y.O.}}=137,59$).

Tablo 3.27. ¼rg¼tsel Bağlılık ve Alt Boyutlarının Eğitim D¼zeyi Değişkenine G¼re Normallik Dağılımı

Boyutlar ve ¼l¼ek	Levene Homojenlik Testi			
	<i>F</i>	<i>sd 1</i>	<i>sd 2</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	1,97	3	308	0,229
Devam Bağlılığı	1,98	3	308	0,117
Normatif Bağlılık	2,56	3	308	0,055
¼rg¼tsel Bağlılık ¼l¼eđi	1,27	3	308	0,321

* Fark $p < .05$ d¼zeyinde anlamlıdır.

¼đretmenlerin eğitim d¼zeyi değişkenine g¼re ¼rg¼tsel bağlılık ¼l¼eđi ve alt boyutları puanları dağılımlarının normallik g¼sterip g¼stermediđine ilişkin yapılan, Levene Homojenlik testi sonucuna g¼re, gruplar arasında farklar anlamlı olmadığından normallik varsayımı sağlanmaktadır (Levene Homojenlik: $p > 0,05$). Bu nedenle, ¼đretmenlerin eğitim d¼zeylerine bağlı olarak ¼rg¼tsel bağlılık ¼l¼eđi ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup, olmadığı parametrik testlerden, tek y¼nl¼ varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 3.28.).

Tablo 3.28. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarında Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi (N=312)

Boyutlar Ölçek	ve	Gruplar		n	\bar{X}	SS	s_h	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
		Mezuniyet						F	P	
Duygusal Bağlılık		Öğrt.L./Lisans T. (1)		44	22,20	5,32	0,80	7,70	0,000*	1 ile 4 3 ile 1,2
		Eğitim Fakültesi (2)		64	21,61	3,78	0,47			
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)		150	19,14	4,81	0,39			
		Diğer Fakülteler (4)		54	20,26	3,69	0,50			
Devam Bağlılığı		Öğrt.L./Lisans T. (1)		44	18,82	2,61	0,39	11,99	0,000*	1 ile 3,4 2 ile 3,4
		Eğitim Fakültesi (2)		64	18,28	2,04	0,25			
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)		150	16,54	2,89	0,24			
		Diğer Fakülteler (4)		54	16,91	2,78	0,38			
Normatif Bağlılık		Öğrt.L./Lisans T. (1)		44	20,93	5,09	0,77	11,70	0,000*	1 ile 2,3,4 2 ile 3
		Eğitim Fakültesi (2)		64	17,80	4,37	0,55			
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)		150	16,41	4,65	0,38			
		Diğer Fakülteler (4)		54	17,28	3,46	0,47			
Örgütsel Ölçeği	Bağlılık	Öğrt.L./Lisans T. (1)		44	61,95	9,65	1,46	15,56	0,000*	1 ile 2,3,4 2 ile 3
		Eğitim Fakültesi (2)		64	57,69	7,20	0,90			
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)		150	52,09	10,08	0,82			
		Diğer Fakülteler (4)		54	54,44	7,72	1,05			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık ve alt boyutları puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) sonucu yukarıda, Tablo 3.28.'de özetlenmiştir. Buna göre örgütsel bağlılık ölçeği ve 3 alt boyutu için öğretmenlerin eğitim düzeyleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. ANOVA testi sonrası eğitim düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu ise takip eden Tablo 3.29.'da verilmiştir.

Tablo 3.29. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterdiğini Bulmaya İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Fark (I-J)	p
Duygusal Bağlılık	Öğrt.L./Lisans T. (1)	Eğitim Fakültesi (2)	0,595	0,501
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	3,065(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	1,945(*)	0,035
	Eğitim Fakültesi (2)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-0,595	0,501
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	2,469(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	1,350	0,107
	Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-3,065(*)	0,000
		Eğitim Fakültesi (2)	-2,469(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	-1,119	0,119
	Diğer Fakülteler (4)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-1,945(*)	0,035
		Eğitim Fakültesi (2)	-1,350	0,107
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	1,119	0,119
Devam Bağlılığı	Öğrt.L./Lisans T. (1)	Eğitim Fakültesi (2)	0,537	0,307
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	2,278(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	1,911(*)	0,001
	Eğitim Fakültesi (2)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-0,537	0,307
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	1,741(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	1,374(*)	0,006
	Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-2,278(*)	0,000
		Eğitim Fakültesi (2)	-1,741(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	-0,367	0,388
	Diğer Fakülteler (4)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-1,911(*)	0,001
		Eğitim Fakültesi (2)	-1,374(*)	0,006
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	0,367	0,388
Normatif Bağlılık	Öğrt.L./Lisans T. (1)	Eğitim Fakültesi (2)	3,135(*)	0,000
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	4,518(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	3,654(*)	0,000
	Eğitim Fakültesi (2)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-3,135(*)	0,000
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	1,384(*)	0,039
		Diğer Fakülteler (4)	0,519	0,531
	Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-4,518(*)	0,000
		Eğitim Fakültesi (2)	-1,384(*)	0,039
		Diğer Fakülteler (4)	-0,864	0,225
	Diğer Fakülteler (4)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-3,654(*)	0,000
		Eğitim Fakültesi (2)	-0,519	0,531
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	0,864	0,225
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Öğrt.L./Lisans T. (1)	Eğitim Fakültesi (2)	4,267(*)	0,017
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	9,861(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	7,510(*)	0,000
	Eğitim Fakültesi (2)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-4,267(*)	0,017
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	5,594(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	3,243	0,055
	Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-9,861(*)	0,000
		Eğitim Fakültesi (2)	-5,594(*)	0,000
		Diğer Fakülteler (4)	-2,351	0,105
	Diğer Fakülteler (4)	Öğrt.L./Lisans T. (1)	-7,510(*)	0,000
		Eğitim Fakültesi (2)	-3,243	0,055
		Eğit.Enst./Eğit.Y.O. (3)	2,351	0,105

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak, örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve Tablo 3.28.'den de görüleceği üzere, eğitim düzeyi değişkeninin, ölçek ve 3 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

ANOVA testi sonrası (Tablo 3.28.), öğretmenlerin eğitim düzeyleri, onların Duygusal Bağlılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,70$ ve $p<0,001$). Öğretmenlerin hangi eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.29.);

- Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları arasında [Grup 1 ile Grup 4] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.28.); Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğrt.L./Lisans T.}}=22,20$; $\bar{X}_{\text{Diğer Fakülteler}}=20,26$).
- Yine, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları ile Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları arasında [Grup 3 ile Grup 1–2] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.28.); Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğrt.L./Lisans T.}}=22,20$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}=21,61$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Enst./Eğitim Y.O.}}=19,14$).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, onların Devam Bağlılığı puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=11,99$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.29.);

- Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu ve diğer fakültelerden mezun

öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında [Grup 1 ile Grup 3–4] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.28.); Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer iki mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğrt.L./Lisans T.}}=18,82$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Enst./Eğitim Y.O.}}=16,54$; $\bar{X}_{\text{Diğer Fakülteler}}=16,91$).

- Ayrıca, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında [Grup 2 ile Grup 3–4] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.28.); Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer iki mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}=18,28$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Enst./Eğitim Y.O.}}=16,54$; $\bar{X}_{\text{Diğer Fakülteler}}=16,91$).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, onların Normatif Bağlılık puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=11,70$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.29.);

- Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık puanları ile diğer üç mezuniyet grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık puanları arasında [Grup 1 ile Grup 2–3–4] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.28.); Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer üç mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğrt.L./Lisans T.}}=20,93$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}=17,80$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Enst./Eğitim Y.O.}}=16,41$; $\bar{X}_{\text{Diğer Fakülteler}}=17,28$).

- Ayrıca, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık puanları arasında [Grup 2 ile Grup 3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.28.); Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}=17,80$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Enst./Eğitim Y.O.}}=16,41$).

Son olarak, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, onların Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=15,56$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.29.);

- Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile diğer üç mezuniyet grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında [Grup 1 ile Grup 2–3–4] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.28.); Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer üç mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğrt.L./Lisans T.}}=61,95$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}=57,69$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Enst./Eğitim Y.O.}}=52,09$; $\bar{X}_{\text{Diğer Fakülteler}}=54,44$).

- Ayrıca, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında [Grup 2 ile Grup 3] anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 3.28.); Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}=57,69$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Enst./Eğitim Y.O.}}=52,09$).

-

3.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Analizler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasındaki ilişkileri araştırmak üzere Pearson çarpım momentler korelasyon katsayılarından yararlanılmış ve sonuçları aşağıda, Tablo 3.30.'da özetlenmiştir.

Tablo 3.30. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutları Arasındaki İlişki (N=312)

		Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları		
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Duygusal Zekâ Ölçeği (Puanı)	<i>r</i> 1 <i>p</i> <i>N</i>	,238(**) 0,000 312	0,052 0,363 312	,221(**) 0,000 312
Duygusal Bağlılık	<i>r</i> <i>p</i> <i>N</i>	1	,424(**) 0,000 312	,497(**) 0,000 312
Devam Bağlılığı	<i>r</i> <i>p</i> <i>N</i>		1	,377(**) 0,000 312
Normatif Bağlılık	<i>r</i> <i>p</i> <i>N</i>			1

**Korelasyon 0,001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.30.'dan görüleceği üzere, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağlılık ölçeğinin iki alt boyutu arasında 0,001 anlam düzeyinde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile duygusal bağlılık düzeyleri arasında 0,001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır ($r=,238$ ve $p<,001$). Buna göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bir sınıf öğretmenin duygusal bağlılık düzeyi de yüksek olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile devam bağlılığı düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r=,052$ ve $p>,05$).

Son olarak, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile normatif bağlılık düzeyleri arasında da 0,001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,221$ ve $p<,001$). Buna göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bir sınıf öğretmenin normatif bağlılık düzeyi de yüksek olacaktır.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlara, tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇ

Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanları incelendiğinde, kadın öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

21–30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile 31–40 ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 21–30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarının, onların Duygusal Bağlılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları ile 21–30 ve 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarının, onların Devam Bağlılığı puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile 21–30 ve 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık puanları ile 21–30 ve 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanları ile 21–30 ve 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile 19 yıl ve üstü bir süre mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 19 yıl ve üstü bir süre mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve mesleki kıdem değişkeninin, ölçek ve 3 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları ile diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile 13–18 yıllık mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında

anamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 13–18 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görölmektedir

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Normatif Bağlılık puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık puanları ile diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur

Yine, 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ayrıca, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile 13–18 yıllık mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; 13–18 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, 0–6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumunun, onların duygusal zekâ puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Evli ve bekâr öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanları incelendiğinde, evli öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görölmektedir. Evli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin bütününü ve 3 alt boyutunun algılanmasında öğretmenlerin medeni durumunun anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı, evli ve bekâr öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeyi ile Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin ortalama

puanlarına bakıldığında; tüm alt boyutlar ve ölçek için bekâr öğretmenlerin bağıllık puanları evli öğretmenlere göre biraz düşük gerçekleşmekle birlikte, bu farklar anlamlı değildir.

Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak, örgütsel bağıllık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve eğitim düzeyi değişkeninin, ölçek ve 3 alt boyut için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri, onların Duygusal Bağıllık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal bağıllık puanları ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin duygusal bağıllık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin duygusal bağıllık puanları ile Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin duygusal bağıllık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin devam bağıllığı puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin devam bağıllığı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin devam bağıllığı düzeylerinin, diğer iki mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin devam bağıllığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenlerin devam bağlılığı puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu ve diğer fakólterden mezun öğretmenlerin devam bağlılığı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer iki mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık puanları ile diğer üç mezuniyet grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer üç mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, onların Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile diğer üç mezuniyet grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer üç mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görölmektedir.

Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında; Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görölmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalama

puanı Duygusal Bağlılık alt boyutundan aldıkları görülmektedir ($\bar{X}=20,27$). Devam Bağlılığı ($\bar{X}=17,28$) ve Normatif Bağlılık ($\bar{X}=17,48$) alt boyutlarından alınan ortalama puanlar ise daha düşük kalmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ortalama puanı ise ($\bar{X}=55,04$) çok yüksek gerçekleşmemiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalama seviyeye oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağlılık ölçeğinin iki alt boyutu arasında 0,001 anlam düzeyinde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile duygusal bağlılık düzeyleri arasında 0,001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır ($r=,238$ ve $p<,001$). Buna göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bir sınıf öğretmenin duygusal bağlılık düzeyi de yüksek olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile devam bağlılığı düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r=,052$ ve $p>,05$).

Son olarak, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile normatif bağlılık düzeyleri arasında da 0,001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,221$ ve $p<,001$). Buna göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bir sınıf öğretmenin normatif bağlılık düzeyi de yüksek olacaktır.

4.2. TARTIŞMA

Demografik değişkenlerin duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık ile ilişkisine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları minimum puan 81,00 ve maksimum puan ise 165,00 olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanı ise 139,79 ve standart sapması 15,33 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının oldukça yüksek, maksimum puana yakın olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı Duygusal Bağlılık alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık alt boyutlarından alınan ortalama puanlar ise daha düşük kalmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ortalama puanı ise çok yüksek gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalama seviyeye oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları ile örgütsel bağlılık düzeyleri puanları arasında pozitif yönde ve 0,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, duygusal zekâ puanları yüksek sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeyi de yüksektir. Özyer (2004)'in yaptığı Duygusal Zekâ ile Örgütsel Bağlılık ve Bağlılığın Alt Formları Arasındaki İlişkilerin Saptanmasına yönelik çalışmada duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetinin, onların duygusal zekâ puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanları incelendiğinde, kadın öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özyer (2004)'in yaptığı Duygusal Zekâ ile Örgütsel Bağlılık ve Bağlılığın Alt Formları Arasındaki İlişkilerin Saptanmasına yönelik çalışmada da Kadınların duygusal zekâlarının, erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000), kadınların özellikle kişiler arası ilişkilerde erkeklerden daha başarılı olduklarını vurgulayarak, duygusal zekâ bakımından da erkeklerden üstün olduklarını saptamışlardır. Mayer, Caruso ve Salovey (1999), avantajı, duyguların doğru algılanması bakımından kadınlara vererek, onların duygusal zekâlarının daha yüksek olduğunun altını çizmişlerdir (Akt. Özyer 2004: 92).

Araştırma sonucundan farklı olarak Baltaş (1999), duygusal zekâ konusunda cinsiyete bağlı herhangi bir farklılığa rastlanmadığı, her iki cinsiyetin de duygusal zekâ düzeylerinin genel olarak aynı olduğu vurgulamıştır. Sonmaz (2002)'da yaptığı araştırmada aynı bulguya ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Ölçeğin bütünü ve 3 alt boyutunun algılanmasında öğretmenlerin cinsiyetinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeyi ile Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Özyer (2004)'in araştırmasında da örgütsel bağlılığın cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Literatürde de, cinsiyet değişkeni açısından, kadınlarla erkeklerin örgütsel bağlılık dereceleri konusunda bir fikir birliğine varılamamış ve farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Buna göre, erkeklerin genellikle kadınlardan daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalıştıkları için örgüte daha fazla bağlı oldukları ileri sürülmüştür. Bir diğer görüşe göre ise, kadınlar aile içindeki rollerini esas aldıkları için çalıştıkları işletme ikinci planda kalmakta ve örgüte erkeklere oranla daha az bağlanmaktadırlar (Akt. Yalçın ve İplik, 2005: 399).

Araştırmaya göre öğretmenlerin yaşlarının, onların duygusal zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 21–30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile 31–40 ve 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. 21–30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının, diğer iki yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Akbaş (2006)'ın yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Derksen, Kramer ve Katzko'nun (2002) çalışmalarında duygusal zekânın yaşla ilgili değişiklikler gösterdiğini bulmuşlardır. Yazarlara göre IQ zamana bağlı olarak lineer bir şekilde azalırken, duygusal zekâ yaş gruplarına göre farklılıklar göstermektedir. En yüksek duygusal zekâ puanı, 35–40 yaş aralığında görülmüştür (Akt. Özyer, 2004: 93).

Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, Erginsoy (2002), yaş değişkenine göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını belirtmektedir. İşmen'in (2001), lisans ve yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptığı

araştırmanın sonucunda 19 yaş ve altı, 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zekâ düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığı, sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bu araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Özyer (2004)'in araştırmasında ise, yaş ve duygusal zekâ açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarının, onların “Duygusal Bağlılık” puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, 21–30 ve 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarının, onların “Devam Bağlılığı” puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, 21–30 ve 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşlarının, onların “Normatif Bağlılık” puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, 21–30 ve 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmadan farklı olarak örgütsel bağlılık boyutları ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmada, yaş ve duygusal bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak devamlılık bağlılığı ile yaş arasında benzer bir ilişki gözlenememiştir (Akt. Yalçın ve İplik, 2005: 399).

Son olarak, öğretmenlerin yaşlarının, onların Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, 21–30 ve 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Literatürde örgütsel bağlılıkla, işgörenin yaşı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar sonucunda, yaş arttıkça örgütsel bağlılığın da arttığına ilişkin bulgular elde edilmiştir (Solmuş, 2004: 217). Morris ve Sherman'da (1981) daha ileri yaşta daha az eğitim almış ve daha yüksek düzeyde yeterlik duygusu içinde olan işgörenlerin, daha üst düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiklerini saptamışlardır (Akt. Balay, 2000: 56).

Özyer (2004)'in araştırmasında yaş ve örgütsel bağlılık, yaş ve duygusal bağlılık, yaş ve devam bağlılığı açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, yaş ve normatif bağlılık arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi, onların duygusal zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 19 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının, 0-6 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan (2003) da yöneticilik kursuna katılan 139 yönetici aday adayıyla yaptıkları araştırmada yönetici aday adaylarının hizmet yılına göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların Duygusal Bağlılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine, 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer üç mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özyer (2004)'in araştırmasında çalışma süreleri ile örgütsel bağlılık, çalışma süreleri ile devam bağlılığı arasında bir ilişki yoktur. Bireylerin örgütte çalışma süreleri ile yalnızca normatif bağlılık arasında negatif yönde, zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani katılımcıların bu örgütte çalışma süreleri arttıkça, normatif bağlılıkları azalmaktadır. Buna karşın çalışma süreleri ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin medeni durumunun, onların duygusal zekâ puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Evli ve bekâr öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanları incelendiğinde, evli öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre, örgütsel bağlılık ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı, evli ve bekâr öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeyi ile Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlar ve ölçek için bekâr öğretmenlerin bağlılık puanları evli öğretmenlere göre biraz düşük gerçekleşmekle birlikte, bu farklar anlamlı değildir.

Araştırma sonucundan farklı olarak Literatürde, evli çalışanların, örgüte, bekâr çalışanlardan daha fazla bağlılık duyduklarına ilişkin bilgilere rastlanmaktadır. Bu durum, evli çalışanların, ekonomik yükümlülüklerinin ve ailesel sorumluluklarının bir ürünü olarak değerlendirilebilir (Solmuş, 2004: 218).

Öğretmenlerin eğitim düzeyinin, onların duygusal zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer iki mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin, diğer iki mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, diğer üç mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen Lisesi/ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, diğer üç mezuniyet gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Eğitim Fakültesi mezunu

öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Y.O. mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çakır (2007)'in ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri aynı seviyededir

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile duygusal bağlılık düzeyleri arasında 0,001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır. Buna göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bir sınıf öğretmenin duygusal bağlılık düzeyi de yüksek olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile devam bağlılığı düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Araştırmadan farklı olarak Özyer (2004)'in yaptığı araştırma sonucu duygusal zekâ ve örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları arasında birbirleriyle ilişkili oldukları herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Son olarak, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile normatif bağlılık düzeyleri arasında da 0,001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek bir sınıf öğretmenin normatif bağlılık düzeyinin de yüksek olacağı söylenebilir.

4.3. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Duygusal zekâ aslında bireyin duygularını tanımlayabilmesi ve değerlendirebilmesi açısından son derece önemli bir kavramdır. O sebeple okullarda (ilköğretim, lise vb.)öğrencilere duygusal zekâ eğitimleri verilmelidir.

2. Her hareketi, davranışı çocuklar tarafından model alınan öğretmenlere duygularını yönetme, ilişkileri yönetme konularında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmelidir.

3. Sınıf öğretmenleri genel olarak örgütlerine normatif bağlılık boyutunda bağlı olmamaları mesleklerinden beledikleri karşılığı alamamalarından kaynaklanabilir. O sebeple sınıf öğretmenlerinin toplumsal yapıdaki yerinin yükseltilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

4. Okullarda duygusal zekâ iletişim ve empati becerileri ile ilgili eğitimlerin öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve ailelerle birlikte sürdürülmelidir.

5. Öğretmen adaylarına duygusal zekâ eğitimi verilmeli, böylece onların iş yaşamlarında daha verimli olmaları sağlanmalıdır.

4.4 ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları da dikkate alınarak ileride bu konuda yapılacak araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğretmenlerin duygusal zekâ kullanımları ve öğrenci gelişimi üzerinde yaratabileceği etki incelenebilir.

2. Çalışmamızda duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelendi. Duygusal zekânın başka değişkenlerle de olan ilişkisi ele alınıp, incelenebilir.

3. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi açısından İstanbul ili dışındaki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerinin de duygusal zekâları ve örgütsel bağlılıkları belirlenebilir.

4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmanın yolları üzerine bir araştırma yapılabilir.

5. Duygusal zekâ kavramının ele alındığı ve bu çalışmada kullanılan yöntemin dışında farklı bir metodun kullanıldığı çalışmaların yapılması, yeni bakış açıları ortaya koyabilir.

6. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarını ve örgütsel bağlılık düzeylerini arttırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar, F (2002). *Duygusal Zekâ ve Liderlik*. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** S:12, (53–68)
- Acar, A. Z. (2006). *Örgütsel Yurttaşlık Davranışı: Kavramsal Gelişimi İle Kişisel ve Örgütsel Etkileri*. **Doğuş Üniversitesi Dergisi** S:1, (1–14)
- Adasal, R. (1964). **Medikal Psikoloji**. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akboy, R. (2005). **Eğitim psikolojisi ve Çoklu Zekâ**. İzmir: Dinazor Kitabevi.
- Akkoyun, F. (1998). *Duygusal Okuryazarlık ve Zekâyı Geliştirme Yolları*. **Cumhuriyet Bilim Teknik** S:603
- Alper, D. (2007). *Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri-İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcioglu, A. (2002). *Yönelimsel Başarının Değerlemede Duygusal Zekânın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma*. **Akdeniz Ü.İ.İ.B.F. Dergisi**, S:4, (26–42)
- Aşan, Ö. ve Özyer, K. (2003). *Duygusal Zekâyı Etki Eden Demografik Değişkenlerin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hacettepe İ.İ.B.F. Örneği*. **Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi** S:1, (151–167)
- Ataman, G. (2000). **İşletme Yönetimi Temel Kavramlar**. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Balay, R. (2000). **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. (Doktora Tezi) Ankara A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balcı, A. (2000). **Örgütsel Sosyalleşme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2003). **Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Balcı, S. Yılmaz, M. Odacı, H. Kalkan, M. (2003). *Yönetici Adaylarının Duygusal Zekâ Ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. **İnönü Üniversitesi, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (09–11 Temmuz) Bildiri Özetleri**. Ankara: Pegema Yayınları.
- Balcı, S.(2004). *Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programının Annelerin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi*. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi** C:3 S:22
- Baltaş, A. (2001). **Değişimin İçinden Geleceğe Doğru**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002). **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. Baltaş, Z. (2003). **Bedenin Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. (2006). **İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık, Duygusal Zekâ**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baransel, Ş. K. (1996). *İletişim Kalitesi İle Örgüt İklimi, Örgüte Bağlılık Ve İş Terk Etme Niyeti Arasındaki İlişkiler*. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barutçugil, İ. (2004). **Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi**. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, M. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinde Duyuşsal Özelliklerin Öğrenilmesinde Öğretmen Etkinlikleri*. (Yüksek lisans tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ. E. (1989). **Yönetim**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). **Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü**. Ankara: Nobel Yayın.
- Baymur, F. (1994). **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bayram, L. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. **Sayıştay dergisi** S:59 (129)
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). *Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli*. **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi** S:1, (7–15)

- Baysal, A. C. Tekarslan, E. (2004). **Davranış Bilimleri**. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Benligiray, S. (2003). **Ücret ve Yönetim**. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bingöl, D. Naktiyok, A. İşcan, Ö. F. (2003). *Dönüştürücü Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkisi*. **11.Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi** Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları.
- Bircan, S. (2004). *Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozak, A. (2006). *İngilizce Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri*, (Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Börekçi, A. G. (2002). *Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek*. (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bümen, N. T. (2004). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, H. (1997). **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (1996). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celep, C. (2000). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A. A. (2000). *Enformasyon Çağında Örgüt Bağlılığını Geliştirmenin Yollarına Genel Bir Bakış*. **A.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi** S:1-2, (509-538)
- Cengiz, A. A. (2001). *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir'de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceylan, A. ve Demircan, N. (2002). *Çalışanları Örgüte Bağlılığı ile İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma*. **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi** S:1, (53- 65)
- Ceylan, Ö. (2002). *Ödül Yönetiminin Çalışanlarda İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık*

- Yaratmadaki Rolü ve Bir Uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1998). **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). **Yetişkin Çocuklar.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). *Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu- Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ.* **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi S:3, (23–48)**
- Çakar, U. (2006). **Duygusal Zekâ İçinde: Çağdaş Yönetim Araçlarından Seçmeler.** İstanbul: Nobel Yayınları.
- Çakır, A. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çakır, Ö. (2001). **İşe Bağlılık Olgusu Ve Etkileyen Faktörler.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çeçen, A. R. (2006). *Duyguları yönetme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları.* **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, C:3, S:26**
- Çelikkol, A. (2001). **Çağdaş İş Yaşamında Ruh Sağlığı.** İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Çetin, M. (2004). **Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması.* (Yayımlanmamış Doktora tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çöl, G. (2004). *Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi.* **Kocaeli Üniversitesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü Süreli Yayını. İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi C: 6, S:2**
- Demirel, Ö. (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Basbay, A.ve Erdem, E. (2006). **Eğitimde Çoklu Zekâ, Kuram ve Uygulama.** Ankara: Pegema Yayınları.

- Dinçer, Ö. (1998). **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2004). **Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Var olmak, Gelişmek, Uzlaşmak**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1996). **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Erdoğan, T. (2004). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğmuş, H. (2006). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yıldırma Yaşamaları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2001). **Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergin, E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erginsoy, D. (2002). *Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergun, T. (1975). *Uluslar Arası, Örgütlerde Bağlılık Kavramı*. **Amme İdaresi Dergisi** Ankara: TODAİE C:8, S:4
- Ertekin, Y. (1978). **Örgütsel İklim**. Ankara: TODAİE.
- Ertekin, Y. (1993). *Örgütsel ve Stres Üzerinde Düşünceler*. **Amme İdaresi Dergisi** S:1
- Ferik, F. (2002). *Öz-yeterliliğe bağlı olarak personel güçlendirme ve iş tatmini, örgüte bağlılık, personel devri arasındaki ilişkileri*. **Active Bankacılık ve Finans Dergisi** Mart-Nisan
- Genç, N. (2005). **Yönetim Ve Organizasyon**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Goleman, D. (1995). **Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir.** İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). **İşbaşında Duygusal Zekâ.** İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D.(1999). **Hayati Yalanlar Basit Gerçekler.** Arion Yayınevi.
- Goleman, D. (2003). **Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir.** İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). **Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir.** İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2006). **Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir.** İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göral, R. (2001). *Büro Ortamındaki İşlevsel ve Fiziksel Etmenler, Bu Etmenlerin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma.* **Ticaret ve Turizm Eğitim Fak. Dergisi** S:4, (1–23)
- Gül, H. (2003). *Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı ve Değerlendirmesi.* **Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi** S:1, (73–83)
- Güler, A.(2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*(Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güllüce, A. C. (2006). *Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2000). **Yönetim ve Organizasyon El Kitabı.** Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güney, S. (2000). **Davranış Bilimleri.** Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürçay, C. (2000). *İşletmelerde Örgüt Kültürü Faktörlerin Farklı Boyutlarda İncelenmesi.* **Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi** S:35
- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki.* (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen Yetiştirmenin Uluslar arası Boyutu (UNESCO 45. Uluslar Arası Eğitim Kongresi). Milli Eğitim Dergisi. Sayı:150. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler> (23/08/2009)

- İbicioğlu, H. (2000). *Örgütsel Bağlılıkta Paradigmatik Uyumun Yeri*. **D.E.İ.İ.B.F. Dergisi** S:1, (3)
- İlsev, A. (1997). *Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, M. Gül, H. (2005). **Yönetimde Yeni Bir Paradigma. Örgütsel Bağlılık**. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- İşmen, E. (2001). *Duygusal zekâ ve problem çözme*. **VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulmuş Bildiri**. Ankara.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1979). **Advances In Factor Analysis And Structural Equation Models**. New York: University Press of America.
- Kalaycı, Ş. (2006). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karabay, Z. E. (2004). *Kamuda ve Özel Sektörde Örgütsel Adalet Algısı İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, O. M. ve Halıcı A. (1998). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ampirik Bir Değerlendirme*. **VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 21- 23 Mayıs
- Karşlı, M. D. Gündüz, H. B. ve Ural, A. (2000). *Eğitim Yönetiminde Duygusal Zekânın Önemi ve Duygusal Zekâ Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi*. **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde** sunulmuş bildiri, 27–30 Eylül 2000, Erzurum.
- Kartal, S. (2003). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kasatura, İ. (2003). **Heyecansal Kontrol**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Keleş, H. N. (2006). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma*. (Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirel, Ç. (1999). *Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi*. **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi** S:2, (115–132)
- Kirschner, J. (1998). **Dikkati Çek, Öne Çık**. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Kocayörük, A.(2004). **Duygusal Zekâ Etkinliklerinde Drama Etkinlikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (1995). **İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Konuk, M. (2006). *İşletmelerde Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi Ve Önemi. Konya Şeker Fabrikasında Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köknel, Ö. (1997). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2004). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, G. (2007). *Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leech, N. L. (2005). **SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation**. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- John D. Mayer, Peter Salovey, David R. Caruso, (2000), **Emotional İntelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability, The Handbook of Emotional İntelligence, Sanfrancisco**: Jossey-Bass, a Wiley Company
- Mumcuoğlu, A. (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testi, (Bar-On Emotional Quotient inventory – Bar-On EQ-i)' nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nemli, E. (2001). *Duygusal Zekâ ve Liderlik*. **Verimlilik Dergisi** Ankara: Milli Prodüktive Yayınları, S:1

- Öktem, F.(2001). *Zekâ Kavramı*. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi** Y:2, S:22
- Öner, N. (1994). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özdamar, K. (2004). **Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)**. Eskişehir: Kaan Yayınları.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İ.Ü.S.B.E. İşletme Fakültesi.
- Özdemir S. (1995). *Eğitimde Verimlilik Toplam Kalite Yönetimi*. **Eğitim Yönetimi Dergisi** S:3
- Özden, Y. (1997). *Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları ile İlişkili mi?* **Millî Eğitim Dergisi** S:135
- Özdevecioğlu, M. (2003). *Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki ilişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. **Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi** S:2, (113 -130)
- Özgüven, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özsoy, A. S. (2004). *Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi*. **İnsan Kaynakları ve Endüstri İlişkileri Dergisi** S:2, (13–19)
- Özyer, K. (2004). *Duygusal Zekâ ile Örgütsel Bağlılık ve Bağlılığın Alt Formları Arasındaki İlişkilerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma*.(Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parlatır, İ. Zülfikar, H. Gözaydın, N. Aksu, T. Yılmaz, Y. (2000). **Okul Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pehlivan, İ. (1998). **Yönetimsel ve Mesleki ve Örgütsel Etik**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Saban, A. (2005). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saraoğlu, Ş. (2003). *İşletme Yönetiminde İnsan Kaynaklarının Duygusal ve Zihinsel Becerilerinin Yönetim Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selçuk, Z. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Selçuk, Z. Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). **Çoklu Zekâ Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sığırı, Ü. (2007). *İş Görenlerin Bağlılıklarının Meyer ve Allen Tipolojisiyle Analizi*. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi S:2**, (261–278)
- Sipahi, B. Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). **Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Solmuş, T. (2004). **İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sökmen, A. (2000). *Ankara`da Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık İle İşgören Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahinkaya, B. (2006). *Yöneticilik ve Liderlikte Duygusal Zekâ*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tak, B. Aydemir B. A. (2002). *İş Tasarım Sistemi, Örgütsel Bağlılık Ve Çalışanların Stratejik Oryantasyon Düzeyi Arasındaki Etkileşimin İncelenmesine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması*. **10.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi 779–794** Antalya
- Taşer, S. (1992). **Konuşma Eğitimi**. İzmir: İleri Kitabevi.
- Terzi A. ve Kurt, T. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*. **Milli Eğitim Dergisi S: 166**, (98–111)
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karsılaştırılmalı Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tok, N. T. (2004). *İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toktamışoğlu, M. (2003). **Aklın Öteki Sesi-Duygusal Zekâyla Başarı**. İstanbul: Kapital Yayınları.
- Toktamışoğlu, M. (2004). **Aklın Öteki Sesi Duygusal Zekâyla Başarı**. İstanbul: Kapital Yayınları.
- Tolay, E. (2003). *Eğitimin Örgütsel Bağlılığa Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tuğrul, C. (1999). *Duygusal Zekâ*, **Klinik Psikiyatri** S:1, (12–20)
- Tuna, Y. (2008). *Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri*. (Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. (Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, M. F. (1981). **Eğitimde Ölçme Teknikleri**. Ders Notu No: 2
- Uyguç, N. Çımrın, D. (2004). *DEÜ Araştırma ve Uygulama Hastanesi Merkez laboratuvarı Çalışanlarının Örgüte Bağlılıklarını ve İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen Faktörler*. **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi** S:1, (91–99)
- Uygun, A. (2004). *Örgütsel Bağlılık ve İşgören Performansı*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ural, A. (2001). *Yöneticilerde Duygusal Zekâ'nın Üç Boyutu*. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** S:2, (212)
- Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Üstündağ, T. (1999). *Duygusal Zekâ, Duyuşsal Özellikler ve Yaratıcı Drama*. **Dil Öğretimi Dergisi** C:75, S:1
- Variş, F. (1984). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Variş, F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). *Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği*. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** S:1, (395–412)
- Yalçın, B. (2009). Eğitim Örgütlerinde Meyer ve Allen Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, K. (2003). **0–12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi**. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yaylacı, G. Ö. (2006). **Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği**. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yelkikalan N. (2006). *21. Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zekâ*. **Çanakkale 18 Mart Üniversitesi İbrahim Bodur Girişimcilik Uygulama ve Araştırma Merkezi, Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi** S:2, (1)
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. **Eğitim Yönetimi Dergisi**, S:25
- Yıldırım, C. (1973). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, F. (2002). *Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Adalet İlişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, M. (2003). *Subaylarda Kariyer Tatmini ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M.(2002). *Duygusal Zekâ Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zekâ Düzeyine Etkisi*. (Doktora tezi) On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. Şahin, Ş. (2004). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. **XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı** 6–9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya

- Yüksel, Y. (1993). *İnançlar, Tutumlar ve İş Ahlakı: İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, Ö. (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK 1

Sevgili öğretmenler,

Aşağıdaki anket formu ile sizlerin örgütsel bağlılık düzeyinizin duygusal zekânızla ilişkisini öğrenmeye çalışacağım. Bu konuda sağlıklı bilgilere ulaşmam sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır.

Ankette 3 (üç) bölüm bulunmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinizden; ikinci bölüm örgütsel bağlılık düzeyinizi, üçüncü bölüm ise duygusal zekânınızı belirlemeye yarayacak sorulardan oluşmaktadır. Ankette birinci bölümde size uyan şıkkı parantezin içine “X “ işareti koymak suretiyle işaretleyin. İkinci ve üçüncü bölümde kendinizi değerlendirerek 5li ölçekten size uygun olan kutunun içine “X” işareti koyunuz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayın. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nuriye DOĞAN
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM

1.Cinsiyetiniz,

kadın erkek

2.Yaşınız

21–30 31–40 41 ve daha fazla

3.Medeni durumunuz

Evli Bekâr

4.En son mezun olduğunuz okul

Öğretmen lisesi / Ön lisans tamamlama
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim enstitüsü / Eğitim Yüksekokulu
 Diğer Fakülteler

5.Öğretmenlikteki Kıdeminiz

0-1 yıl
 2-6 yıl
 13–18 yıl
 7-12 yıl
 19–24 yıl
 25 ve daha fazla yıl

EK 2

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde belirtiniz

Madde No	Madde	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Kariyerimin geri kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana büyük bir mutluluk verir.	1	2	3	4	5
2	Bu okulun sorunları bana gerçekten kendimin sorunlarıymış gibi gelir.	1	2	3	4	5
3	Okulumda güçlü bir aitlik duygusu taşıyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
5	Okulumda “aileden biri” gibi hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
6	Bu okul benim için önemli ölçüde kişisel anlam taşır.	1	2	3	4	5
7	Şu anda bu okulda çalışmak bir istek olduğu kadar benim için bir zorunluluktur.	1	2	3	4	5
8	İstesem bile şu anda bu okuldaki ayrılmak benim için çok zor olur.	1	2	3	4	5
9	Şu anda bu okuldaki ayrılmaya karar versem hayatımın çok büyük bir bölümü altüst olur.	1	2	3	4	5
10	Şu anda bu okuldaki ayrılamayacak kadar az seçeneğim var.	1	2	3	4	5
11	Eğer kendimi bu okula bu kadar çok vermemiş olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.	1	2	3	4	5
12	Bu okuldaki ayrılmamın birkaç olumsuz sonucundan biri, mevcut alternatiflerin azlığıdır.	1	2	3	4	5
13	Şu andaki işverenimle çalışmak için hiçbir zorunluluk hissi duymuyorum	1	2	3	4	5
14	Benim yararına bile olsa, şu anda bu okuldaki ayrılmamın doğru olmayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15	Şu anda okulumdan ayrılırsam kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
16	Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	1	2	3	4	5
17	Okulumun içindeki insanlara olan sorumluluk hissinden dolayı bu kurumdan ayrılmam.	1	2	3	4	5
18	Okulumda karşı kendimi borçlu hissediyorum.	1	2	3	4	5

EK 3 DUYGUSAL ZEKÂ ANKETİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Kişisel sorunlarım hakkında başkalarıyla konuşacağım zamanı bilirim.	1	2	3	4	5
2. Engellerle karşılaştığımda, daha önce de benzer engellerle karşılaştığım ve onların üstesinden geldiğim zamanları hatırlarım.	1	2	3	4	5
3. Uğraştığım şeylerin birçoğunu iyi yapabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.	1	2	3	4	5
5. Diğer insanların sözsüz mesajlarını (hareketler, jest ve mimikler v.s.) anlamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
6. Hayatımdaki bazı kritik olaylar, neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu tekrar değerlendirmeme neden olur.	1	2	3	4	5
7. Ruh halim değiştiğinde, yeni imkânların farkına varırım.	1	2	3	4	5
8. Duygular hayatımı yaşamaya değer kılan şeylerden birisidir.	1	2	3	4	5
9. Duygularımı yaşarken, o anda hangi duygunun etkisi altında olduğumu bilirim.	1	2	3	4	5
10. İyi şeyler olacağını ümit ederim.	1	2	3	4	5
11. Duygularımı başkalarıyla paylaşmayı severim.	1	2	3	4	5
12. Olumlu bir duygu yaşadığımda, bu duyguyu nasıl devam ettirebileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
13. Diğerlerinin hoşlanacağı olayları organize ederim.	1	2	3	4	5
14. Beni mutlu eden olayları arar bulurum.	1	2	3	4	5
15. Başkalarına gönderdiğim sözsüz mesajların bilincindeyimdir.	1	2	3	4	5
16. Kendimi başkalarında iyi bir etki bırakacak şekilde takdim ederim.	1	2	3	4	5
17. Olumlu bir ruh halinde iken, sorun çözmek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5
18. İnsanların yüz ifadelerine baktığımda, o anda hangi duygular içinde olduklarını anlarım.	1	2	3	4	5
19. Duygularımın niçin değiştiğini bilirim.	1	2	3	4	5
20. Olumlu bir ruh halinde iken, yeni fikirler ortaya atabilirim.	1	2	3	4	5
21. Duygularımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
22. Duygularımı yaşarken onları rahatlıkla tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
23. Üstlendiğim işlerin başarılı sonuçlarını hayal ederek kendimi motive ederim.	1	2	3	4	5

	Kesinlikle katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
24.İnsanları yapmış oldukları güzel şeylerden dolayı tebrik ederim.	1	2	3	4	5
25.Diğer insanların gönderdiği sözsüz mesajları fark ederim.	1	2	3	4	5
26.Birisi hayatındaki önemli bir olayı bana anlattığında, bu olayı sanki kendim de yaşamış gibi hissederim.	1	2	3	4	5
27.Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirler ortaya atma eğiliminde olurum.	1	2	3	4	5
28. Bir meydan okumayla karşılaştığımda, başarısız olacağıma inandığımdan dolayı pes ederim.	1	2	3	4	5
29. Yalnızca insanlara bakarak, onların ne hissettiklerini anlarım.	1	2	3	4	5
30. Kendilerini kötü hissettiklerinde, daha iyi hissetmeleri için diğer insanlara yardım ederim.	1	2	3	4	5
31. Engellere karşı olumlu ruh halimi kullanarak kendimi korurum.	1	2	3	4	5
32. Ses tonlarından insanların duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
33. İnsanların içinde buldukları ruh halini anlamak benim için zordur.	1	2	3	4	5

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1517/36739
Konu : **Anket**
(Nuriye DOĞAN)


31.Mart 2009

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 30/03/2009 tarih ve 1493/36426 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) 17/03/2009 tarih ve 734 sayılı yazınız.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Nuriye DOĞAN'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki-İstanbul Anadolu Yakası Örneği" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLĞİ (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

EĞİTİM
100
DESTEK
4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1493/36426
Konu: Anket
(Nuriye DOĞAN)

30. Mart 2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 17/03/2009 tarih ve 734 sayılı yazısı.
b-)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 26/03/2009 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Nuriye DOĞAN'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki-İstanbul Anadolu Yakası Örneği" konulu anket çalışmasını yapma hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Nuriye DOĞAN'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki-İstanbul Anadolu Yakası Örneği" konulu anket çalışmalarını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, idarenin uygun gördüğü zamanda, İLGİ(c) bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) yazı ve ekleri

OLUR
30./03/2009
Hikmet DİNC
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82