

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İZMİR İLİ KARŞIYAKA İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Selçuk GÜVEN
(132001042)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME

DANIŞMAN
Dr. Esen ALTUNAY

İZMİR, Haziran 2014

ÖNSÖZ

Eğitim toplumların gelişmişlik düzeylerinin göstergesidir. Bir toplum diğer toplumlarla ancak kaliteli bir eğitim düzeyi ile rekabet edebilir. Bilgi çağında eğitim örgütleri, bir toplumsal değişim ve gelişim aracıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarının sürekli olarak niteliklerini artırma çabası içinde olması gerekmektedir. Aynı zamanda eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında en önemli unsur olan insan gücünün doğru kullanılması gerekmektedir.

Eğitimin kalitesinin ve sürekliliğinin artırılmasında, okuldaki madde ve insan kaynaklarının amaçlar doğrultusunda etkin kullanımının sağlanmasında, yöneticilere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu araştırmada, ilköğretim okullarında eğitim kalitesinin oluşmasında temel etken olan görevli öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeyleri ile okul müdürlerinin duygusal zeka yeterlilikleri ve bu iki kavram arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın eğitim yöneticilerinin örgüt üzerindeki etkililiğinin ve eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

TEŞEKKÜR

Uzun, yoğun ancak çok zevkli bir çalışmanın ürünü olan bu tez hiç kuşkusuz birçok kişinin emeğini ve desteğini taşıyor:

Araştırmam süresince göstermiş olduğu anlayış, rehberlik ve yardımlarından dolayı tez danışmanım olan saygıdeğer hocam Dr. Esen ALTUNAY'a,

İstatistiksel sorunlarda bilgisine başvurduğum, ilgi ve sabırla bana zaman ayıran ve yardımcı olan sayın hocam Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN'e,

İngilizce çevirilerde desteğini esirgemeyen sevgili kuzenim Gurbet KARAHAN'a

Desteklerinden ve veri toplama sürecine gönüllü olarak katılımlarından dolayı Karşıyaka ilçesi ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerine,

Her zaman desteklerini hissettiğim ve bugünlere gelmemde göstermiş oldukları emekten dolayı babam Mehmet GÜVEN ile rahmetli annem Elife GÜVEN'e

Son olarak, sonsuz bir sabırla tezin her aşamasında yanımda olarak bana yardım eden sevgili eşim Ümmühan GÜVEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Selçuk GÜVEN

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Algıları İle Öğretmenlerin Örgütsel Kimliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2014

Selçuk GÜVEN

TC
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Selçuk GÜVEN
132001042

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME PROGRAMI

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :
Tezin Savunulduğu Tarih :

İMZA

Tez Danışmanı : Öğr.Gör.Dr. Esen ALTUNAY

Diğer Jüri Üyeleri : Yrd.Doç.Dr. Çağrı ÖZKÖSE BIYIK

Öğr.Gör.Dr. Cennet ŞAFAK ÖZTÜRK

.....
.....
.....

İZMİR, Haziran 2014

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin örgütsel kimliklenmesi arasındaki ilişkinin açıklanması amacı ile yapılmıştır.

Araştırmanın modeli, ilişkisel taramadır. Araştırmanın evrenini İzmir İli Karşıyaka ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış, toplam 466 öğretmenin verileri kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini ortaya çıkaracak sorular sorulmuştur. İkinci bölümde örgütsel kimliklenme düzeylerini ölçmek için Van Dick ve Wagner (2002) tarafından hazırlanan ve Nihal Mamatoğlu'nun (2008) Türkçeye uyarladığı “Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde, okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerine ilişkin öğretmen algılarını ölçmek için Öztekin ve Zencirci (2006) tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve t testi kullanılmıştır. Öğretmenlere göre, örgütsel kimlik algısı ile müdürlerin duygusal zeka arasındaki ilişkileri saptamak için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerine ilişkin öğretmen algıları ile örgütsel kimliklenmenin; takım üyeliği, değerlendirici kimliklenme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma, duygusal mesleki kimliklenme alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada okul müdürlerinin duygusal zekasına ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuş, aynı okulda çalışma süresi ve bransa göre bir farklılık bulunamamıştır. Öte yandan öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeylerinde cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve yaşa göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, aynı okulda çalışma süresine göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ABSTRACT

This study was conducted in order to explain the relationship between perceptions of teachers about emotional intelligence skills of principals working in elementary schools and teachers' organizational identification.

The research model of this study is correlational survey. The research population consists of teachers working in elementary schools located in Karşıyaka district of Izmir province. All research population was tried to be reached during data collection; data from 466 teachers were obtained. In the first part of data collection tool, participants were asked questions to reveal their demographic characteristics. In the second part, "Multi-organizational Identification Scale", which was prepared by Van Dick and Wagner (2002), and adapted to Turkish by Nihal Mamatoğlu (2008), was used to measure the level of organizational identification. In the third section, "Evaluation Scale of the Administrators' Emotional Intelligence Skills" developed by Öztekin and Zencirci (2006), was used in order to measure teachers' perception about emotional intelligence skills of school administrators.

Descriptive statistical methods (frequency, percent, mean, standard deviation) as well as one-way analysis of variance and t-test were used to compare and analyze the research data. Correlation analysis was used to determine the relationship between perceptions of the teachers' organizational identity and teachers' perception about emotional intelligence of school administrators

According to research findings, a significant relationship was found between teachers' perception about school administrators' emotional intelligence skills and organizational identification; team membership, evaluative identification, self-categorization as a teacher and affective occupational identification sub-groups. Moreover, significant differences were found between perceptions of school teachers about emotional intelligence of school administrators and gender, age and professional seniority variables but not with term of employment in the same school and branch variables. On the other hand, significant differences were found between the level of organizational identification and gender, professional seniority, branch and age but not with term of employment in the same school.

İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA NO</u>
ÖNSÖZ	i
TEŞEKKÜR	ii
YEMİN METNİ	iii
TEZ ONAY SAYFASI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	x
BÖLÜM I GİRİŞ VE AMAÇ	
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Sayıtlılar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7
1.8. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II GENEL BİLGİLER	
2.1.GENEL BİLGİLER VE TEORİK YAKLAŞIMLAR	8
2.1.1. Örgütsel Kimlik Kavramı.....	8
2.1.1.1 Bireysel Kimlik.....	8
2.1.1.2. Sosyal Kimlik.....	10

2.1.1.3. Örgütsel Kimlik.....	13
2.1.1.4. Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi.....	15
2.1.1.5. Örgütsel Kimliklenme.....	16
2.1.2. Duygusal Zekâ Kavramı.....	17
2.1.2.1. Duygu Kavramı	17
2.1.2.2. Duygu Türleri.....	18
2.1.2.3. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi.....	21
2.1.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri.....	23
2.1.2.5. Yönetim ve Duygusal Zekâ	36
2.1.2.6. Duygusal Zeka ve Okul Müdürü.....	39
2.1.3. Örgütsel Kimliklenme ve Duygusal Zekâ İlişkisi.....	43
2.2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI.....	45
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	45
2.2.1.1 Örgütsel Kimlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	45
2.2.1.2. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	51
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	61
BÖLÜM III TEZ ÇALIŞMALARI	
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	65
3.1.1. Araştırmanın Modeli.....	65
3.1.2. Evren ve Örneklem.....	65
3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.1.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	67
3.1.3.1. Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	67
3.1.3.2. Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği.....	68
3.1.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği.....	69
3.1.5. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği.....	72
3.1.6. Verilerin Toplanması.....	73
3.1.7. Verilerin Analizi.....	73
3.2. Bulgular.....	75
3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75

3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	83
3.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	110

BÖLÜM IV SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma.....	112
4.2. Sonuç.....	119
4.3. Öneriler.....	121
4.3.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	121
4.3.2.Araştırmacılar İçin Öneriler.....	123
KAYNAKÇA.....	124
EKLER.....	136
ÖZGEÇMİŞ.....	145

TABLO LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1: Temel Duygular ile Duygu Kümeleri	19
Tablo 2: Dört Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin Zekâyla ve Kişilikle Olan İlişkisi.....	25
Tablo 3: Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	28
Tablo 4: Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	30
Tablo 5: Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Yapıtaşları.....	35
Tablo 6: Araştırma Evreninin Örnekleme Oranı.....	66
Tablo 7: Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 8: Veri Toplama Araçlarının Puan Dağılımları ve Betimsel İstatistikleri.....	69
Tablo 9: Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği Temel Bileşenler Faktör Analizi.....	70
Tablo 10: Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği Alt Faktörler Arası Korrelasyonlar.....	71
Tablo 11: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerileri Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 12: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	76
Tablo 13: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 14: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	78
Tablo 15: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	79
Tablo 16: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80

Tablo 17: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	80
Tablo 18: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	81
Tablo 19: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 20: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşlarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	82
Tablo 21: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 22: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Örgütsel Kimliklenme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 23: Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre, Örgütsel Kimliklenme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri.....	86
Tablo 24: Duygusal Mesleki Kimliklenmelerinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 25: Kişisel Öz Saygının Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 26: Takım Üyeliğinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 27: Takım Kimliklenmesinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 28: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	89
Tablo 29: Değerlendirici Kimliklemenin Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 30: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	91
Tablo 31: Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırmanın Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 32: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	93

Tablo 33: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Duygusal Mesleki Kimliklenme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri.....	94
Tablo 34: Duygusal Mesleki Kimliklenmenin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 35: Kişisel Öz Saygının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 36: Takım Üyeliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 37: Takım Kimliklenmesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 38: Değerlendirici Kimliklemenin, Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 39: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	97
Tablo 40: Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırmanın Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 41: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	99
Tablo 42: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre, Örgütsel Kimliklenmenin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikleri	101
Tablo 43: Duygusal Mesleki Kimliklenmenin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 44: Kişisel Öz Saygının Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 45: Takım Üyeliğinin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 46: Takım Kimliklenmesinin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 47: Değerlendirici Kimliklemenin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	104

Tablo 48: Kendini Öğretmen Olarak Sınıflamanın Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 49: Örgütsel Kimliklenmenin Alt Boyutlarının Branşlara Göre Betimsel İstatistikleri.....	105
Tablo 50: Duygusal Mesleki Kimliklenmenin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 51: Kişisel Öz Saygının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 52: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	107
Tablo 53: Takım Üyeliğinin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 54: Takım Kimliklenmesinin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 55: İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları.....	109
Tablo 56: Değerlendirici Kimliklemenin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 57: Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırmanın Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 58: Okul Müdürlerinin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Örgütsel Kimliklenmeleri Değişkenlerine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları..	111

BÖLÜM I GİRİŞ ve AMAÇ

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemleri, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.PROBLEM DURUMU

Eğitim örgütleri, insan merkezli kurumlardır. Eğitim süreci, yoğun insan ilişkileri üzerine kurulu bir süreçtir. Eğitim sürecinin gerçekleştiği kurumlar olan okullar, öğrenci ile veli, öğretmen ile yönetici ilişkileri ve pek çok insan ilişkilerinin yaşandığı bir sistemi oluşturmaktadır (Öztekin, 2006:3). Bu anlamda eğitim sisteminde insan ilişkilerinin yapılanma biçimi ve yönetimi, sistemin başarısı açısından önem taşımaktadır. Sistemdeki bireylerin etkileşimi ile ortaya çıkan bir kavram, başka bir kavramın öncülü veya nedeni ya da diğer bir kavramın sonucu olabilmektedir. Bu tür kavramlardan biri, kimlik kavramıdır. Kimlik insanların kendileri ya da kim oldukları hakkındaki algılarıdır (Coşkun, 2004:50). Kimliklenme (kimlik biçimlenmesi- identity formation) kavramı, kimliğin zaman içinde çeşitli değişkenlerden etkilenecek şekilde şekillenme sürecini belirtmektedir (Schwartz, 2005: Akt. Atak, 2011:172). Kimlik oluşturma süreci, yaşamdaki pek çok alanda denemeleri ve karar vermeleri içermekte ve birçok etmenden etkilenmektedir (Atak, 2011). Bu nedenle örgütsel kimlik, örgüt açısından önem taşımaktadır.

Örgütsel kimlik, çalışanların örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özelliklerinin ne olduğuna yönelik inanç ve algılamaları ile örgütün dışarıdakilere yönelik olarak geliştirilen örgüt imajının da temelini oluşturmaktadır. Örgütsel kimlik, birey ve örgüt arasındaki bağ ve sınırın psikolojik ifadesinde önemli bir yere sahiptir (Argon ve Ertürk, 2013:160). Örgütsel kimliklenme ise örgütsel kimliğin benimsenmesidir. Örgütsel olarak kimliklenmiş bir kişi, kendini örgütüyle bir ve bağlanmış olarak algılar. Bunun anlamı bireyin örgütle kimliklenmesinin örgüt hedefleri ve amaçlarının kişinin hedef ve amaçları ile yakın olması

ve bireyin kendini bir aile gibi örgütün bir parçası hissetmesidir (Mamatoğlu, 2008:50). Aynı zamanda örgütte dayanışma hissi oluşturma, örgütün önemli bir parçası olma, örgütsel değerlerle bütünleşme sağlama ve örgütüyle onur duymayı ifade eden örgütsel kimlik; örgüt ve birey bütünleşmesi için gerçekleşmesi mümkün önemli işlevleri sağlayan bir unsur olarak, örgütün farklılığını yaratan, bireysel davranışları ve inançları örgütsel boyutta şekillendiren önemli bir kavramdır. Bu önemli kavram; örgütü sadece “biz” olarak tanımlamaya yaramayıp, aynı zamanda örgüt içindeki bireyler arası oluşan sağlıklı iletişimde, sıcak bir örgüt ikliminde de etkili olup bireylerin sosyalleşme süreçlerini hızlandırarak, örgüt kültürünün benimsenmesini ve bireyin çalıştığı ortama yabancılaşmamasını sağlamaktadır (Bakırcı, 2010:31).

Örgütsel kimlik, örgütün etkililiğini sağlamada etkilidir. Tüm örgütlerde olduğu gibi, örgütsel kimliğin ilköğretim okullarının etkililiğini sağlamada güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Gustafson (1995) alanyazındaki çalışmaların geniş ölçüde paylaşılan kimliğin, örgütsel etkililik üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gösterdiğini ancak daha çok araştırılma yapılması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Çobanoğlu, 2008). Okullarda paylaşılan olumlu değerler, eğitim-öğretim ortamını etkilemekte ve okula dirik bir kimlik kazandırmaktadır (Başaran, 1982: Akt. Baştepe, 2009: 77-80).

Eğitim kurumları ürettiği hizmet açısından değerlendirildiğinde, örgütsel kimliklenmesi yüksek çalışanların varlığı, kurumların etki ve başarısını artırabilir. Öğretmenlerin okul ve okul ortamıyla ilgili olumlu duygular taşımaları örgütsel özdeşleşmelerinin yüksek olduğunu gösterir. Çünkü okulunu bireysel kimlikleri ile özdeşleştirecek ölçüde benimsemek ve okulu ile gurur duymak meslekte başarıyı artırır. Başka bir ifadeyle, öğretmen ve yöneticilerde örgütsel özdeşleşmenin yüksek olması, onların kuruma daha fazla katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Celep, 2000: Akt. Özdemir, 2010: 238). Örgütleriyle özdeşleşen çalışanlar, gönüllü olarak örgütlerini destekleyici davranışlara yönelirler (İşcan, 2006: Akt. Özdemir, 2010: 238). Bu anlamda kimliğin biçimlenmesinde ve oluşturma sürecinde etkili etmenlerin ve rolünün belirlenmesi önem taşımaktadır. Kimliklenme ile iş doyumunu, örgütün yönetim biçimi, bireyin meslek algısı, inançları, değerleri, bilgi düzeyi ve farkındalık düzeyleri ile ilişkisinin incelendiği bilinmektedir. İş yaşamında bireylerin ve yöneticilerinin duygusal zeka düzeylerinin başarı ve yeterlilikte belirleyici bir etken olması nedeniyle bireylerin yöneticilerinin duygusal zeka yeterlilikleri ile ilgili algılarının bireyin örgütsel kimliklenme düzeyi açısından

incelenmesi gerektiğinin önemli olduğu düşünölmektedir. Örgütleri insanlardan, insanları da duygularından ayrı düşünmek mümkün görünmemektedir.

Günümüzde sadece akademik bilgi ve deneyimlerin hayatta başarı için yeterli olmadığı görölmüştür. Bireyin kendini tanıması, kontrol etmesi ve motive etmesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değışimlerini kontrol etmesi, engellemeler karşısında direnebilmesi, diğer kişilere anlayışla yaklaşabilmesi, onların en derin duygularını sezineleyebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi, öğrenilebilir psikolojik ve sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir. Duygusal zekâ olarak tanımlanan bu beceriler sayesinde bireyler yaşamlarındaki başarı ve doyumunu en üst düzeye çıkarabilmektedir (Goleman, 1998a:50-51). Öte yandan günlük yaşamda, bazı insanların yüksek zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen, zekâ düzeyleri ile ters orantılı akıl dışı işler yaptıklarını görmek mümkündür. Akademik anlamda başarılı olmak ya da IQ'su yüksek olmak hayattaki başarının da buna paralel olacağı anlamına gelmemektedir. Yüksek bilişsel zekâlı olan insanlar dahi tutkuların ve dürtülerin esiri olabilmekte ve hayatlarını kötü yönetebilmektedirler. Bir insanın okul birincisi olduğunu bilmek, onun notlarla ölçölen akademik alanda başarılı olduğunu bilmek demektir. Hayatta karşılaşacaklarını ya da onlarla nasıl başa çıkacağını tahmin etmek mümkün değildir. Okul hayatında çok başarılı bir kişinin iş ve özel hayatında aynı başarıyı gösteremediğı hatta büyük başarısızlıklar ve mutsuzluklar yaşadığına şahit olunmaktadır (Yeşilyaprak, 2001). Bunu temel alarak eğitim örgütlerini oluşturan insanların duygusal yönünün ortama yansması ve örgütü etkilemesi kaçınılmazdır. Eğitim örgütleri duygusal zekâ becerilerini yüksek düzeyde kullanmayı gerektiren iş ortamlarıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde duygusal zekânın önemi bir kat daha artmaktadır. Eğitim sisteminde insan ilişkilerinin niteliğı çok önemlidir. Eğitim kurumlarında insan ilişkilerini belirleyen en önemli faktör, yöneticinin tutumudur. Eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin, yönetim ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bunun yanı sıra duygularının farkında olmaları, kendilerini başkalarının yerine koymaları, kendilerinin ve başkalarının duygularını başarılı bir şekilde yönetmeleri yani duygusal zekâ becerilerini kullanabilmeleri de gerekir (Öztekin, 2006: 34). Duygusal zekâ yeteneklerini üst düzeyde kullanan bir yönetici, insan ilişkilerindeki problemlerle uğraşarak harcayacağı zamanı, yeni fırsatlar yaratmada kullanabilmekte ve enerjisini daha verimli olacağı faaliyetlere yöneltebilmektedir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Bir okul müdürü, kendisine ve öğretmenlere ait duyguları tanımlayıp; ifade edebilmelidir. Öğretmenlerin mimiklerinden, ses tonlarından, davranışlarından, duygularını

tanıyıp kendi tutumunu belirleyebilmelidir. Kendini ve öğretmenleri motive edebilmelidir. Olaylar karşısında, sakin biri olmalı; kendini öğretmenin yerine koyabilmeli, çatışmaları kısa sürede, kaybeden olmadan çözebilmelidir. Karar alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate almalı; kendisini değerlendirip, hatalarını dile getirebilmeli; eleştirileri kendini yenilemek için bir fırsat olarak görebilmelidir. İş birliği ve takım ruhu bilincini geliştirebilmelidir. Çalışanlarla iyi ilişkiler kurmalı ve değişen şartlara uyum sağlayabilmelidir (Öztekin, 2006: 34). Bu anlamda öğretmen algılarına göre eğitim kurumlarında müdürlerin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimliklenmeleri arasındaki ilişki araştırılması gereken önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde eğitim kurumlarında örgütsel kimliklenme ve duygusal zeka ilişkisini inceleyen bir araştırmanın varlığına rastlanmamıştır. Örgütsel kimliklenme ve duygusal zeka kavramlarını ele alan yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüş, var olan araştırmaların (Argon ve Ertürk, 2013; Akgül 2012; Özbaş, 2012; Gülşen, 2010; Tüzün, 2006) daha çok otel, banka, şirket gibi hizmet sektörüne ait işletmelerde yapıldığı belirlenmiştir. İnsan ilişkilerinin yoğun yaşandığı eğitim kurumları ile ilgili oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algısı ile öğretmenlerin örgütsel kimliklenmeleri ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, alanda ilk çalışmadır. Yapılan bu çalışma ile öğretmen algısına göre okul müdürlerinin duygusal zekâsı ile öğretmenlerin örgütsel kimliklenmesi arasındaki ilişkinin ortaya konularak hem akademik yazına katkıda bulunacağı hem de eğitim örgütlerinin insan kaynakları politikalarında kullanılması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul içinde huzurlu, biz duygusuna sahip, birlik içinde hareket edebilen bir ortam yaratılması ve günümüzde büyük önem taşıyan insan kaynağından verimli bir biçimde faydalanılabilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin öğretmen algısı ve öğretmenlerin örgütsel kimliklerine yönelik algıları demografik özelliklerine göre belirlenmeye çalışılmış, öğretmen algısına göre müdürlerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okulları öğretmenlerinin, okul müdürlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgütsel (okul) kimliği benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları, bireysel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, branş) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algıları ;
 - a. cinsiyet,
 - b. yaş,
 - c. mesleki kıdem,
 - d. okuldaki çalışma süresi
 - e. branş, değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeyleri
 - a. cinsiyet,
 - b. yaş,
 - c. mesleki kıdem,
 - d. okuldaki çalışma süresi
 - e. branş, değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgütsel (okul) kimliği benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları öğretmenlerinin, okul müdürlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgütsel (okul) kimliği benimseme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının, bireysel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, branş) anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alan yazın incelendiğinde duygusal zekâ ve örgütsel kimlikleme ilişkisini ele alan yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların çoğunlukla otel, banka, şirket gibi hizmet sektörüne ait işletmelerde yapıldığı görülmüş; yoğun insan ilişkilerinin yaşandığı eğitim kurumları ile ilgili ise özellikle yurt içinde oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretmen algısına göre duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeyleri ve bunun öğretmenlerin örgütsel kimliklenmesi ile ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın alandaki ihtiyacı karşılaması beklenmektedir.

Öğretmen algısına göre müdürlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimliklenmesi arasında ilişki olup olmadığının saptanması günümüzde gittikçe önem kazanmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının okulların daha iyi yönetilmesi açısından yararlı olacağı ve müdürlerin duygusal zekâ açısından geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varmasını sağlayacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeylerinin belirlenmesi ile ilerde yapılacak araştırmalara yön vereceği ve bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

1.6. SAYILTILAR

1. Öğretmenlerin “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Örgütsel Kimliklenme Ölçeğine” verdikleri cevaplar kendi görüşlerine ilişkin durumu yansıtmaktadır.

2. Seçilen araştırma teknikleri bu araştırmanın amacına, konusuna ve sorunların çözülmesine uygundur.

1.7. SINIRLILIKLAR

Araştırma İzmir İli Karşıyaka İlçesindeki resmi ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği Karşıyaka ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan 1400 öğretmenle sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Duygusal zekâ: Duygusal zekâ, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisidir (Goleman, 2006:62).

Algılanan Örgütsel Kimlik: İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun özü/merkezi, ayırt edici (o örgütü diğerlerinden farklı yapan) ve süreklilik gösteren özellikleri konusundaki inançlarını ifade etmektedir.

Kimliklenme: Gruba veya üyelerine karşı duyulan ait olma derecesi.

Özdeşleşme: Örgüt üyesinin, örgütün ana örgütsel kimlik özellikleri ile kendini bütünleştirme derecesidir.

BÖLÜM II GENEL BİLGİLER

2. 1. GENEL BİLGİLER VE TEORİK YAKLAŞIMLAR

Örgütsel kimlik kuramları, bireysel ve sosyal kimlik literatüründen ortaya çıkmıştır. Bu sebeple Örgütsel Kimlik kavramından önce örgütsel kimliğin içinden çıktığı, ilişkili olduğu bireysel ve sosyal kimlik kavramlarına değinilmektedir.

2.1.1. Örgütsel Kimlik Kavramı

2.1.1.1. Bireysel Kimlik

Her bireyin kendine özgü bir kimliği bulunmaktadır. Kimlik insanın kim olduğu veya ben kimim sorusuna verdiği cevapla ilgilidir. Bu cevapta kişilere göre bir duygu, bir bilgi, bir bilinç gibi farklı yönler öne çıkabilir (Bilgin, 1995).

İlk kimlik teorileri, Cooley (1902), James (1918) ve Mead (1934) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramların ortak teması, benliği bir birey olarak görmek ve toplumla ilişkili olarak ele almaktır (Tobin, 2002: 19-20: Akt. Çobanoğlu, 2008:11). Bireyler benzersizdir ve değişkendir, fakat şahsiyet tamamen sosyal olarak inşa edilmiştir. Ardışıklı sosyalleşme süreçleri ve bireyin kendi kendini belirlemesi ve yeniden belirlemesi ve diğerleri ile yaşamları boyunca etkileşimin devam etmesi söz konusudur. Bu bakış açısı Amerikan pragmatizminden ve kısmen de Cooley (1902) ve Mead'in (1934) katkılarından gelmektedir. Onların çalışmalarında kişiliğin ortaya çıkmasında anlama vurgu yapılmaktadır (Jenkins, 2004: Akt. Aka, 2010:19).

Benlik bir bireyin kendi hakkında ne düşündüğüdür. Cooley (1902), benliğin bireyin içinde derin bir şekilde kök saldığını ancak değişime eğilimli olduğunu ifade etmiştir. Benliği anlamının ya da görmenin yolu benliğe karşı yapılan davranıştır. Bununla birlikte, her birey için benlik duygusu deneyimler yoluyla farklılaşmaya ve eklemelere

maruz kalır. Kimlik ise; her birey için eşsizdir ve büyük ölçüde çevre koşullarına bağlıdır. Her bireyin kendine özgü bir kimliği bulunmaktadır (Akt. Bilgin, 1995). Bireysel düzeyde kimlik, kişinin temel varoluşunu, temel özelliklerini anlatır ve “Kişiyi kişi yapan nedir?” (Gioia, 1998) sorusuna yanıt oluşturmaktadır (Brown ve Starkey, 2000: Akt. Tüzün, 2006: 44-45).

James (1918), bireyin çoklu sosyal benliklere sahip olduğunu kabul ederek, kimliğin daha karmaşık bir olgu olduğunu belirtmiştir. Bu ifade “gerçek ben”in nasıl meydana geldiğini sorgulamaya dayanır. Bu sorgulamaya göre, bir “gerçek ben”in yoktur ve bir insanın kim olduğu büyük ölçüde dışsal algıların sonucu bağlıdır (Çobanoğlu, 2008:11). İnsanların kişisel ilişkilerinde ve iş hayatlarında istedikleri seviyeye ulaşamamalarının nedeni; kişisel tarzlarının başkaları üzerinde bıraktığı etkinin ya farkında olmamaları veya bu etkinin yetersiz olmasıdır. Görünüş, konuşma kalıpları, iletişim tarzları, tavır ve davranışlar kişinin neler yapabileceğinin dış göstergesidir (Çil, 2002:5). Kendiliğin belirlenmesi içseldir ve kendiliğin dışsal belirlenmesi ise diğerleri tarafından oluşturulur. Bu bakış açısı bütün argümanlara temel oluşturan bir şablon sunar. Bütün kimlikler içsel ve dışsal diyalektik kimlik süreçleri -bireysel ve kolektif- ile inşa edilmiştir (Jenkins, 2004: Akt. Aka, 2010:19).

Mead (1934), bireylerin benliklerine ilişkin farkındalıklarına odaklanmıştır. Özellikle, bilinç sonucu olarak “ben (I)” (benzersiz bireyselliğin sürekliliği) ve bilinç objesi olarak da “bana (me)” (diğerlerinin önemli davranışlarının içselleştirilmesi) kavramlarını birbirinden ayırt eder. Mead, her bireyin benliğini sosyal deneyimler yoluyla anladığını ifade etmiştir. Birey, toplumun diğer üyelerinden kendini ayırarak “benliğinin bütünlüğü” ne ulaşır. Bireyler aynı zamanda sosyal etkileşim ihtiyacını gidermek için diğer sosyal veya örgütlü gruplarla ilişki içinde olmaya gereksinim duyar. Bu gereksinim politik, iş, dinsel, sınıf ya da diğer etkileşimlere üye olmakla karşılanır. Böylece birey, hem diğerleriyle hem de kişisel kimliğiyle özdeşleşir (Çobanoğlu, 2008:11). Bunun sonucu olarak birey, kişisel kimliklerini bireysel düzeyde özgüven ihtiyaçları yüzünden koruma ya da savunmaya güdülenir. Aynı zamanda birey gibi örgütler de özgüvenlerini koruma isteği içindedirler ve bu durum genellikle var olan kimliği korumaya yönelik faaliyetleri içerir (Tüzün, 2006). Ancak bireyler sürekli olarak kimlik yapılandırma sürecinde değildiler, gruplarla ve diğer insanlarla etkileşim sonucu kimlikleri gelişir (Tajfel, 1982: Akt. Tüzün, 2006).

2.1.1.2. Sosyal Kimlik

Gruplar sosyal yaşamın kaçınılmaz sonuçlarıdır. İnsanlar, aile adını verilen bir sosyal grup içine doğar ve yaşamları boyunca birçok grubun üyesi olurlar. Bazı araştırmacılara göre bireyler yaşamlarının herhangi bir döneminde bazıları resmi bazıları resmi olmayan en az 5-6 grubun üyesidirler. Grup üyeliğinin birey açısından birçok işlevi vardır. Bireylerin diğer insanların varlığı sayesinde hayatta kalma olasılıkları artar. Bireyler ait oldukları gruplar aracılığıyla günlük yaşamlarındaki tehlike ve belirsizliklerle başa çıkabilirler (Yeniay, 2012:1). Birey için grup ortamında, yeni bir kimlik seçeneği vardır; kendisini bir toplumsal grubun üyesi ve o grubun özelliklerine sahip birisi olarak algılayabilir. Kendisini bir kadın, bir futbol oyuncusu, bir üniversite öğrencisi ve benzeri şekillerde de tanımlayabilir. Tüm bu tanımlamalar sosyal kimliği oluşturur (Brehm ve Kassin, 1993: Akt. Demirtaş, 2003:130).

Sosyal kimlik, bireyin çeşitli sosyal gruplara yönelik bilgi, değerlendirme ve bilişleridir (Özcan, 2008). Sosyal kimlik, bireyin üyesi olduğu grubun özellikleriyle kendini tanımlaması demektir (Akt. Altunay, 2012). Sosyal kimlik kavramını Tajfel ve Turner geliştirdikleri sosyal kimlik kuramı ile açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre örgütsel kimlik algısı için iki temel güdü tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin toplum içindeki yerini belirlemeye yardımcı olan benlik sınıflama ihtiyacıdır. İkincisi ise, bir grup veya kurum içerisinde olmanın kişiye bir ödül olması anlayışını sağlayan kendini zenginleştirme ihtiyacıdır (Ertürk, 2003a:12).

Sosyal Kimlik Kuramı grup içi tutumları açıklamak üzere geliştirilmiştir. Kurama göre bireyin davranışları kendi ile ilgili algısından başka, özdeşim kurduğu yada kendini ait hissettiği sosyal grubun davranış örüntüsünden ve eğilimlerinden de etkilenir (Hogg ve Terry, 2001: Akt. Mamatoğlu, 2010:83). İş arkadaşlarına, kişisel kimliğiyle hareket ettiğinde 'arkadaşça' davranan bir birey, grup üyeliğini hatırlatan bir tartışma anında, kendini kalıp yargılayıp sosyal kimliğini devreye sokar. Bu durumda, kendi için önemli olan sosyal gruplar (din, dil, ırk, cinsiyet) çerçevesinde ilişkilerini tekrar düzenlemeye başlar. Arkadaşlarıyla 'Ahmet' olarak iletişim kuran aynı birey, Karadenizlileri ilgilendiren bir tartışma anında, bir 'Karadenizli' olduğunu hatırlayıp bir Karadenizli nasıl davranırsa öyle davranmaya başlayacaktır (Akt. Demirtaş, 2013: 6).

Sosyal kimliğin, benlik kavramının, grup üyeliğinden doğan parçası olduğu belirtilmektedir (Hogg ve Vaughan, 1995: Akt. Demirtaş, 2003). Sosyal kimlik kuramına

göre, bireyler kendilerini örgüt üyesi, cinsiyet, yaş gibi çeşitli sosyal kategorilere göre sınıflandırmaktadırlar. Bireyler kendilerini hem kişisel kimlikleriyle hem de çoklu sosyal kimlikleriyle tanımlamaktadırlar. Herhangi bir spesifik sosyal kimlik, “üyeliğe verilen duygusal önem ve değerle birlikte, bir sosyal gruba üyeliğin bilgisinden edinilen özbenliğin bir parçası” olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, bireysel kimlik, bireye has ve bireyin benzersiz olduğunu belirtirken, sosyal kimlik; kadın veya erkek, psikologlar veya tarihçiler, Avrupalılar veya Japonlar gibi bir grubun içinde olan diğer insanlarla paylaşılan bir kimlik olarak görülmektedir (Akt. Altunay ve Tonbul, 2013).

Sosyal Kimlik konusunda araştırma yapan bilim adamlarının önde gelenlerinden biri olan Tajfel (1982); insanların olumlu bir sosyal kimlik edinmek için uğraştıklarını öne sürmektedir. Sosyal Kimlik Kuramı insanların; kendilerinin pozitif bir imajı korumak ve desteklemek için motive olduklarını ve gruplara aidiyetin bu motivasyonun birincil nedeni olduğunu iddia etmektedir (Tajfel ve Turner, 1986: Akt. Ceylan ve Özbal, 2008:84). Sosyal kimlik kuramına göre, insanların tutumları ait oldukları grupların fikir ve davranış özelliklerinden etkilenmektedir. Kişinin kendi hakkında sahip olduğu fikirler, benlik kavramı ya da başka bir deyişle kim olduğu ile ilgili düşünceleri de, özdeşleştiği gruplardan etkilenir. Sosyal kimlik kuramının temel tezlerinden biri de, insanların öz güvenlerini ve imajlarını korumaya güdülenmiş olmalarıdır. Örneğin kendimizi özdeşleştirdiğimiz bir grup (futbol takım, siyasi parti, sınıf vs.) başarılı olursa, biz de gururlanırız (Kağıtçıbaşı, 2004). Bireylerin, öz güven ve benlik-değer (self-worth) hissini koruma ve güçlendirme süreçlerinin altını çizen sosyal kimlik kuramının bazı temel varsayımları şunlardır;

1) Bireyler olumlu öz güven için çabalarlar, insanlar kendilerine ilişkin olumlu değerlendirmeler yapmak ve böylece de, benlik saygılarını yükseltmek yönünde güdülenmiştir.

2) Bireylerin benlik kavramının parçası olan sosyal kimlikleri, belirgin bir sosyal gruba üyeliklerinden köklenir, beslenir.

3) Olumlu sosyal kimlik dışarıdaki diğer gruplarla karşılaştırma yoluyla korunur ya da güçlenir (Tajfel ve Turner, 1986: Akt. Tüzün, 2006: 44).

4) Grup içinden kişiler grup dışındakilere göre, daha olumlu algılanır, onlarla daha çok iş birliği yapılır ve grupla ilişkili olumlu tutum ve davranışlar ile ilişkilendirilirler (Hogg ve Terry, 2001: Akt. Mamatoğlu, 2008:48).

Sosyal kimlik yaklaşımına göre, şahsın sosyal benlik kavramlarının dahil olduğu grubun yanı sıra, kişinin yaşadığı sosyal ortam ve ait olduğu çeşitli gruplardaki üyelikleri de şahsın sosyal kimliğinde temsil edilmektedir. Bu da kişiyi sadece bireysel şahıs olmaktan çıkartır, onun çeşitli sosyal ortamlardaki davranışlarını açıklayabilir (Tajfel ve Turner, 1986: Akt. Tajfel, 2010). Tajfel (1978) sosyal kimliği “ kişinin bilgisinden ya da sosyal bir gruba ya da gruplara üyeliğinden ve bu üyeliğe duygusal ve değersel olarak bağlılığından türeyen sosyal bağlamının bir parçası” olarak tanımlamış ve sosyal kimliğin üç boyutunu şu şekilde açıklamıştır;

- (1) Bilişsel boyutu; belirgin bir gruba aidiyetin bilgisi,
- (2) Duygusal boyutu; gruba duygusal bağlılık,
- (3) Değerlendirme boyutu; gruba dışarıdan gelen değer çağrışımdır.

Bazı araştırmacılar ise dördüncü bir boyut olarak, kimliğin davranışsal yönünü eklemişlerdir (Phinney, 1991; Van Dick, 2001; Jackson, 2002: Akt. Tüzün, 2006). Sosyal kimlik teorisi, insanların kendilerini ve diğerlerini buldukları sosyal çevre içinde, çeşitli sosyal kategorilere göre sınıflandırma eğiliminde olduğunu savunur. Sosyal sınıflandırmanın iki işlevi vardır. Birincisi, bilişsel olarak sosyal çevreyi ayırarak, bireyin diğerlerini tanımlamada sistematik anlam geliştirmesi, ikincisi ise, kişinin kendini sosyal çevre içinde bir yere yerleştirmesi işlevidir. Sosyal kimlik, belli bir insan topluluğuna aidiyetin algılanmasıdır. Bireylerin sosyal kimlikleri yalnızca örgütlerden kaynaklanmaz, kişinin dahil olduğu iş grubu, bölümü, yaş grubu gibi diğer unsurlardan da kaynaklanabilir (Tajfel ve Turner, 1985; Mael ve Ashforth,1995: Akt.Tüzün ve Çağlar, 2008).

Turner (1982), Sosyal Kimlik Yaklaşımı’nda yeni bir soluk olarak ele alınan “kendini sınıflandırma kuramı”nı geliştirmiştir. Ona göre, insanlar kendilerini de, diğerlerini olduğu gibi sınıflandırmakta ve kalıp yargılamaktadır. Bir kadını ‘kadınlar’ grubuna sokarak sınıflandıran, kadınlara ilişkin kalıp yargılarını karşısındaki bireye yükleyen bir erkek, aynı yaklaşımla kendisini de ‘erkek’ olarak sınıflandırmakta ve ‘erkekler’ grubuna ait olduğunu düşündüğü özellikleri de kendisine yüklemektedir (Demirtaş, 2013:6).

Sosyal kimlik teorisi ve benlik-sınıflandırma teorisi bireyin grup üyesi olarak kendi benliğini nasıl sınıflandırdığına odaklanmaktadır. Sosyal sınıflandırma bireyin diğerlerini sistematik olarak sınıflandırması için bir yol sağlayan ve kendini sosyal çevre

içine yerleştiren olguyu anlatır. Birey ve grup ya da örgüt arasındaki bağ, sosyal kimlik teorisinin temel ilgi alanıdır. Teori, bireylerin algılamalarına odaklanır (Tüzün, 2006).

Sonuç olarak bu anlayışta, bir tarafta bireyin içinde bulunduğu grupta oluşan sosyal kimliğince belirlenen, arkadaşlık ve paylaşma duygularının ağır bastığı grup davranışları; diğer tarafta da bireyin diğerlerinden farklı olan kendine özgü özelliklerinin oluşturduğu bireysel kimliğince belirlenen ben merkezli bağımsız davranışları yer almaktadır (Ertürk, 2003a:12).

2.1.1.3. Örgütsel Kimlik

Örgüt bir topluluk ve birlik olma anlamını taşıırken, kimlik ise, biz kimiz sorusuna cevap veren bir kavramdır. Örgüt olarak biz kimiz? sorusuna verilen yanıtlardan biri olarak düşünülebilen örgütsel kimlik, çalışanların örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özelliklerinin ne olduğuna yönelik inanç ve algılamaları ile örgütün dışarıdakilere yönelik olarak geliştirilen örgüt imajının da temelini oluşturmaktadır (Corley, 2004: Akt. Argon ve Ertürk, 2013:160).

Örgütsel kimlik araştırmaları 1980'lerin başından itibaren gelişme göstermiştir. Globalleşme, küçülme, örgütlerin birleşmesi ve teknolojik gelişmelerle örgütler, ani ve büyük değişimler yaşamak durumunda kalmış ve kendilerini yeniden tanımlama ihtiyacı duymuşlardır. Örgütlerin kendi içlerinde ve çevrelerindeki değişim süreçleri, örgüt kimliğine olan ilgilerini artırmıştı (Cherim, 2000: Akt. Tüzün 2006:53). Makro açıdan çevrenin çok kompleks ve dinamik hale gelmesi, geleneksel örgüt yapılarının değişmesi, örgütlerde daha organik yapıların oluşması, hiyerarşinin yataylaşması, örgütsel metotların kurumsallaşması örgütsel kimliğe yönelik ilginin artmasına katkıda bulunan etkenlerden bazılarını oluşturmaktadır (Tüzün ve Çağlar, 2008: 10).

Örgütsel kimlik, bir örgütün nasıl tanındığına ve insanların örgütü tanımlarken örgütü nasıl tanımlamasına, hatırlamasına ve anlatmasına izin verdiği anlamlar topluluğu olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel kimlik kurumun tanımlanmasının odak noktasıdır. Örgüt alt birimlerden ya da alt sistemlerden oluşan bir bütündür. Bütünü oluşturan parçalar bölünemez. “Nasıl davranır”, “Ne söyler”, “İnsanlara nasıl davranır” ve “Ne yapar ve ne satar” bir bütünün parçalarıdır. Bir örgütteki her şey diğer her şeyi etkiler ve her birey diğerleri üzerinde etkiye sahiptir. Bu örgütsel kimliğin birbirleriyle çok yakın ilişkili olan

örgütün fiziksel, operasyonel, insani özelliklerinden oluştuğu anlamına gelmektedir (Hepkon, 2003: 178-179).

Pek çok akademisyen örgütsel kimliği bilişsel bir yapı olarak kavramsallaştırırken, bazıları birey ve örgüt değerlerinin bütünleşmesi, örgüte aitliğin ve birlik olmanın algılanması olarak tanımlamışlardır. Farklı bir bakış açısıyla O'Reilly ve Chatman (1986) ve Kelman (1961) örgütsel kimliği, bireyin duygusal olarak kendini tanımlama memnuniyeti ile özdeşleşme ilişkisini koruma isteğine dayandırmışlardır. Van Dick'e (2001) göre örgütsel kimlik bireyin, sosyal grup ya da gruplara üyeliğinden ve üyeliğinin duygusal olarak bağlılığından oluşmaktadır. Örgütsel kimlikle ilgili en kapsamlı tanım Patchen tarafından yapılmıştır. Örgütsel kimlik terimini (1) örgütle dayanışma hissi, (2) örgüt için davranışsal ve bilişsel destek oluşturma, (3) diğer örgüt üyeleri ile ortak özellikleri algılama şeklinde tanımlamıştır. Tanımlamalardaki farklılıklara rağmen, tüm tanımlar, örgüt üyesinin, örgütsel üyeliğe bilişsel (örgütün bir parçası olarak hissetme, örgütsel değerlerle içleşme ya da bütünleşme) ve duygusal (örgüt üyeliğinden onur duyma) bağımlı ifade etmektedir (Riketta, 2003: Akt. Tüzün, 2006:55).

Örgütteki çalışanları bir arada tutan kritik faktörlerden biri olarak kabul edilen örgütsel kimlik örgütlerin merkezi, kalıcı ve farklı karakteristikleri üzerinde çalışanların sahip olduğu paylaşılan inançlar olarak da tanımlanabilir (Ertürk, 2003b: 149).

Albert ve Whetten (1985) örgütsel kimliği örgüt üyeleri tarafından algılanan süregelen, merkezi, ve benzersiz örgüt özellikleri olarak tanımlamıştır. Örgütsel kimlik, bireysel kimlik kavramsallaştırmasına benzemesine rağmen biraz daha karmaşık bir yapıdır. Her örgüt üyesinin zihinsel olarak edindiği bir örgüt tanımlaması mevcuttur, bu nedenle toplam olarak temel özellikler örgütsel kimliği oluşturur. Örgütün kimliği örgütü diğer örgütlerden ayıran özelliğidir (Akt. Tüzün, 2006: 49).

Örgüt kimliği, bir örgütü diğerlerinden ayıran ve onun özgünlüğünü ifade eden özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002a: 165). Örgütsel kimlik, örgüt üyelerinin örgütlerini nasıl algıladıklarını, örgütlerine yönelik ne hissettikleri, ne düşündüklerini tartışmak ve analiz etmek için bir metafordur ve bireysel kimlikle aralarında oldukça gevşek bir bağ vardır (Skalen, 2004: Akt. Çobanoğlu, 2008:13-14).

Paylaşılan örgütsel kimliğin oluşmasında kimlik algısı önemli bir role sahiptir. Örgütsel kimlik algısı, çalışanın örgütün karakteri hakkındaki değerlendirmesidir. Örgütsel kimlik algısı çalışanların çalıştıkları örgütü ya da kurumları tanımlamakta kullandıkları kavramlarla, kendilerini ne derecede tanımladıklarının bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Başka bir deyişle bireyin kendisini tanımladığı kavramlarla örgütü tanımladığı kavramlar arasındaki benzerliğin derecesi olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütün ortak kimliği, üyelerin paylaştığı tutum ve inançları temsil ederken, örgütsel kimlik algısı, örgüt üyesi olarak tek bir bireyin inançlarını yansıtmaktadır. Örgütlerin üyelerini ortak bir görüş etrafında sosyalleştirmeleri mümkün olmadığı için örgütsel kimlik algısı örgütün ortak kimliğinden farklı olabilmektedir (Akt. Akatay, 2008: 4). Bu anlamda örgütsel kimlik algısı, bireyin örgütle bütünleşme derecesini etkilemektedir. Örgütsel kimlik algısı güçlü olan çalışanların örgütleriyle bütünleşmeleri de güçlü olmaktadır (Hündür, 2006). Örgütsel kimlik, çalışanlar ve örgütleri arasında psikolojik bir bağ yaratır, koordinasyona olanak sağlar. Çalışanlarda bireyler arası güven ve iş birliği duygusunu artırır, örgütsel amaçlara ulaşılmasında motive eder (Tüzün ve Çağlar, 2008).

2.1.1.4. Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi

Özdeşleşme, bireylerin örgüte ve çalışanlarına yakın olma isteklerine dayalıdır. Özdeşleşmede birey başkalarının etkilerini, kendini tanımlamaya imkân veren ilişkilerin (kendinin farkına varılıp değerli bulunması gibi) kurulma ve sürdürülmesi karşılığında kabul eder. Birey, başkalarının hareket ve davranışlarını, başkaları ile ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek amacıyla benimser. Bireyin değer verdiği şey ya da şeyler karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesi sonucu özdeşleşme oluşur. Özdeşleşen birey örgütüyle gurur duyar (Balcı, 2003: 29).

Özdeşleşme, örgüt üyesinin, örgütün ana örgütsel kimlik özellikleri ile kendini bütünleştirme derecesidir. Örgütsel kimlik, üyenin örgütle özdeşleşmesinde bir kaynaktır. Bir başka deyişle, örgütsel özdeşleşme, bireyin kendini ifade etmekte kullandığı özellikler ve amaçlar ile algılanan örgütsel kimlik içinde bulunan özellikler ve amaçlar arasındaki bilişsel bağ derecesini gösterir (Dutton, Dukerich, Harquail, 1994: Akt. Tüzün, 2008).

Örgütsel kimlik “ben kimim” sorusuna bir yanıt oluştururken, örgütsel özdeşleşme “örgütle ilgili ben kimim” sorusuna yanıt oluşturur. Kişilerin örgütleriyle özdeşleşmeleri arttıkça, örgütsel perspektiften hareket etme ve düşünme düzeyleri de artar (Polat ve Meydan, 2011:156). Özdeşleşme, kimlikte gelişen ve ortaya çıkan bir süreçtir. Örgütsel kimlik özellikleri örgüt üyesine ne kadar çekici gelirse, üyenin örgütle özdeşleşmesi de o derecede güçlenmektedir (Kreiner ve Ashforth, 2001: Akt. Tüzün, 2006: 98).

Özdeşleşme bireyin örgüt amaçlarına ve değerlerine kuvvetle inanması, onları kabul etmesi, örgütsel rolünü oluşturan eylemleri isteyerek yapması, örgüt üyeliğini sürdürmeye istekli olması, örgütünü destekleyici davranışlarda bulunması, kendisini örgütüyle kişileştirmesi anlamına gelmektedir. Örgütle özdeşleşen bireyler, ücret, yükselme ve saygınlık bakımından daha elverişli koşullar bulsalar bile örgütten ayrılmayabilirler (Polat ve Meydan, 2013:30).

Sonuç olarak grup ya da örgüt kimliğini, benliğinin bir parçası olarak özümsemek birey açısından örgüte anlam kazandırmakta ve örgüte bağlılığı sağlamaktadır. Kimlik ve özdeşleşme kavramları, bireylerin grup ya da örgüt adına eylem gerçekleştirmesini ifade eder. Böylece kimlik ve özdeşleşme motivasyon aşular, bireyin yönünü ve örgütle devam etme isteğini ve ortak davranış sergilemesini sağlar. Örgütsel kimlik ve özdeşleşme çalışan ve örgüt arasında psikolojik bir bağ yaratmakta, eş güdüme olanak sağlamaktadır (Tüzün, 2006).

2.1.1.5. Örgütsel Kimliklenme

Sosyal kimlik kuramı, kimliklenme (gruba veya üyelerine karşı duyulan ait olma derecesi) konusunu açıklamaktadır (Turner, 1999). Bireyler kimliklenme derecesi açısından düşük veya yüksek düzeyde kimliklenme düzeyi gösteren bireyler olarak sınıflandırılmakta ve söz konusu bireylerin davranışları çeşitli açılardan farklılıklar göstermektedir. Kimliklenme düzeyi yüksek bireyler düşük olanlara göre gruplar arası ayrımcılık, grup-içi yanlılık, grup-içi çekicilik ve grup içi özdeşim gibi algısal ölçümlerden daha fazla puan almaktadır (Diehl, 1988; Doosje, Spears ve Ellemers, 2002; Roccas ve Schwartz, 1993; Mummendey ve Schreiber, 1984; Tajfel, 1982; Turner, 1978; Wagner ve Ward, 1993: Akt. Coşkun, 2006:22). Örgütsel kimlik, örgüt için oluşturduğu imajla başkalarının aklında yer edinir. Başkalarının gözünde yaratılan olumlu imaj, örgüt üyelerinin de bu değerle bütünleşmesini sağlar. Çalışan, çalıştığı örgütü çevresindekilere gururla anlatabiliyorsa, örgüt kimliği ile kimliklenmiş demektir (Akt. Başığit, 2006:67).

Örgütsel kimliklenme; çalışanın, çalıştığı kurumda yalnızlık hissetmemesidir. İnsanlar, üyesi oldukları kurum içinde, kendilerini; nasıl bir insan olarak gördüklerini açıklarlar. İyi bir imaj izlenimi istenildiği için, bireylerin kurumları hakkında; “başarılı”, “iyi bir üne sahip” şeklindeki düşünceleri, çok önemlidir. Bu inanışlar, kendisini kurumuyla bir gören bireyler için, onur vericidir. Bireyin, kurumuyla onur duyması, daha güçlü bir örgütsel kimliklenme için, en önemli faktördür. Müdürler, kurumları hakkında

müzakereler yaptıklarında, örgütsel kimliklenme, daha da güçlenir (Jones, 2007: Akt. Gülşen, 2010:42).

Örgütsel olarak kimliklenmiş bir kişi, kendini örgütüyle bir ve bağlanmış olarak algılamaktadır (Ashford ve Mael, 1989). Bunun anlamı bireyin örgütle kimlenmesinin örgüt hedefleri ve amaçlarının kişinin hedef ve amaçları ile yakın olması ve kişinin kendini bir aile gibi örgütün bir parçası hissetmesidir (Van Dick, 2004; Van Dick ve Wagner, 2002: Akt. Mamatoğlu, 2008: 49). Bu bağlamda, kimliğin zaman içinde üç şekilde biçimlendiği vurgulanmaktadır (Schwartz, 2005). Bunlardan birincisi keşif/esnek bağlanmadır ve farklı parçaları içeren tutarlı bir kimlik oluşturmak anlamına gelmektedir. İkincisi ipotek/uymadır ve kimlik biçimlenmesinde katılığı ve başkalarına uymayı içermektedir. Sonuncusu ise kaçınmadır. Kaçınma, kimlik için güçlü bir arayış olmasına karşın, kimlik konuları ile ilgilenmemeyi içermektedir (Akt. Atak, 2011:165).

2.1.2. Duygusal Zekâ Kavramı

2.1.2.1. Duygu Kavramı

Duygu kavramı, psikoloji ve felsefe alanlarında özellikle yoğun bir şekilde incelenmiş ve üzerinde durulmuş bir konu olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Duygular; gelişim düzeyleri, değişkenlikleri, derinlik dereceleri, sürekli ve farklı oluşları dolayısıyla oldukça karmaşık ve çeşitlidirler.

Duygu kavramını Türk Dil Kurumu “1) Duyularla algılama, his 2) Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, 3) Önsezi 4) Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği 5) Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” şeklinde tanımlamaktadır (WEB_1,2014). Psikoloji sözlüğünde ise duygu, “Öznel olarak yaşanan bir duygusal durumun dışı vurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısı” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003: 230).

Literatür incelendiğinde duygu kavramının pek çok farklı tanıma sahip bir kavram olduğu görülmektedir. Feldman duyguyu; mutluluk, umutsuzluk, ve hüznün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler olarak tanımlamaktadır (Çakar ve Arbak, 2004: 27). Duygu kavramı; duyduğumuz, duyumsadığımız her şey, özellikle de tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki

heyecanlarımızın, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adı olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2000: 290).

Morgan'a (2000) göre duygu, bireyin nelere erişip nelerden kaçınmaya çalışacağını belirleyen yönlendirici ve güdüleyici kuvvettir. Her duygu bireyi bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri bireyin hayatında tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde bireyi yönetmektedir (Akt. Şirin, 2007:14). Bir başka tanımda ise duygu; belirli nesne, olay ya da kişilerin bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler olarak ifade edilmektedir (Hançerlioğlu, 2002: 69). Duygu, yoğunluğu daha az olan ruh halleridir (Kulaksızoğlu, 2005: 65).

Hareket anlamında dürtü (motive) ve duygu (emotion) aynı Latince kökten türemiştir: "harekete geçmek" (to move) anlamına gelen motere kökünden. Gerçekten de, hedeflerimizi gerçekleştirmek üzere bizi harekete geçiren şey, duygulardır; onlar motivasyonumuzun yakıtıdır ve dürtülerimiz de algılarımızı harekete geçirip eylemlerimizi şekillendirmektedir. Büyük işler, büyük tutkularla başlar. Goleman duyguyu; bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlamaktadır. Duygular harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir (Goleman, 2005: 137).

2.1.2.2. Duygu Türleri

San Francisco'daki California Üniversitesi'nden Paul Ekman çalışmaları sonucunda bir avuç çekirdek duygu olduğu savını ortaya atmıştır. Ekman, belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema veya televizyonla karşılaşmamış oldukları tahmin edilen okuma yazma bilmeyenler de dahil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınmasının bu duyguların evrenselliğini gösterdiğini ileri sürmüştür. Ekman, çeşitli ifadeleri mükemmel bir nitelikte gösteren yüz fotoğraflarını, Yeni Gine'nin ücra yaylalarında tecrit edilmiş halde yaşayan Taş Devri'nden kalma Fore kavmine varıncaya kadar en uzak kültürlerin insanlarına göstermiş ve nerede olurlarsa olsunlar, insanların aynı temel duyguları tanıdığını görmüştür (Goleman, 2006: 360).

Bilimsel duygu psikolojisinde halen, mevcut duyguların sayısı ve onları birbirlerinden ayıran sınır çizgileri üzerinde bir fikir birliği yoktur (Konrad ve Hendl, 2005:28). Psikologlar heyecanları ve duyguları uzun süre sınıflandırmaya çabalamışlardır.

Bunlardan Plutchik (1980) sekiz temel heyecan önermiştir: Korku, kızgınlık, neşe, hüzün, yakınlık, nefret, umut ve hayret. Plutchik'e göre diğer bütün heyecan ve duygular da sekiz temel heyecanın karışımından oluşur (Akt. Cüceloğlu, 2005: 263).

Araştırmacılar tam olarak hangi duyguların birincil olarak nitelendirilebileceğini, yani tüm duygu karışımlarını meydana getiren asal duyguların hangileri olduğu, hatta birincil duyguların var olup olmadığını tartışmaktadırlar. Herkes aynı düşüncede olmasa da, bazı kuramcılar temel duygu kümeleri olduğunu öne sürmektedir (Goleman, 2006: 373).

Bu kümelerin başlıca adayları ve bazı üyeleri şöyledir:

Tablo 1. Temel Duygular ile Duygu Kümeleri

Temel Duygular	Duygu Kümeleri
Öfke	Hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada patolojik nefret ve şiddet.
Üzüntü	Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melânkoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.
Korku	Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet, patolojik olduğunda ise fobi ve panik.
Zevk	Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hali, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.
Sevgi	Kabul görmek, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet
Şaşkınlık	Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.
Ütanç	Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet.

Kaynak: Goleman, D. (2006), *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yücel), S.359-360.

Tablo 1 incelendiğinde Goleman'a (2006) göre yedi temel duygu kümesi ve bu kümelerde yer alan temel duygular verilmiştir. Duygular, soğan kabuğu gibi katman katmandır ve bu katmanlarda hangi duyguların olduğu kişiden kişiye, olaydan olaya değişmektedir. Aşırı öfkeli ve saldırgan biri, öfke duygusuyla aslında derinlerdeki kırılğanlığını ve incinme korkusunu maskeliyor olabilir (Murat, 2006: 104). Sonuç olarak,

duygular bir kez ortaya çıkınca sonraki davranışların güçlü tetikleyicisi olmaktadır. Uzun vadeli başarılarla doğru yelken açtıkları kadar an be an eylemin seyrini de belirlemektedir. Duygular bireyin başının derde girmesine de neden olabilmektedir. Korku kaygıya dönüşünce, arzu hırsıyla yer değiştirince veya sıkıntı öfkeye, öfke nefrete, dostluk hasete, aşk saplantıya veya zevk bağımlılığa dönüşünce, duygularımız bireyin aleyhinde çalışmaya başlamaktadır. Bedensel sağlık, duygusal hijyenle korunur ve zihinsel problemler, bir dereceye kadar, duygusal düzenimizde bir rahatsızlık olduğunu yansıtırlar. Duygular hem faydalı hem hastalıklı sonuçlara sahip olabilirler (Ledoux, 2006: 24). Ayrıca duygular; sakin-olumlu, yakıcı-olumsuz duygular olarak da sınıflandırılmaktadır. Yoğun duyguların ateşli bir yapısı ve davranışlara kötü bir etkisi vardır. Sakin duygular ise olumlu olarak değerlendirilmeler dahi çok daha az incitcidir. Yakıcı duyguların tam aksine bazı kötü olaylar yaşadığımızda, onlarla başa çıkabilmek sakin duygular sayesinde kolaylaşır. Yakıcı duygular; öfke, kızgınlık, umutsuzluk, depresyon ve pesimizm (kötümserlik), yoğun suçluluk hissi, şiddetli vicdan azabı, değersizlik duygusu, kendinden nefret etme, kendini incitme, heyecan, korku, paniktir. Sakin duygular; rahatsızlık ve tedirgin olma, üzüntü, pişmanlık, hayal kırıklığı, hafif incinme ve ilgi duymadır (Stein ve Book, 2003: 63).

Duygular, problemin fark edilecek kadar büyük, fakat acilen çözüme ulaştırılması için henüz küçük olduğu zamanlarda harekete geçerek bireyi uyarır. Duygulara kulak verip onları anlayarak içinde bulunulan zor durumun üstesinden ustaca gelinir, gelecekte karşılaşılabilecekleri de engellemiş olur. Tam tersinin yapıp duyguların bastırılması, bu duyguları hızlı bir şekilde gerilim, stres ya da endişe gibi rahatsız edici duygulara dönüştürür. Karşılık verilmemiş duygular bedeni ve akli zora sokar (Bradberry ve Greaves, 2006: 64). Kendini tanımayan bir kimse gerçek duygularının farkında olamaz (Cüceloğlu, 2006: 34). Olumsuz duyguların kontrolü; kişinin fevri davranışlarını engelleyen ve başarı üstünde belirleyici olan bir beceridir (Baltaş, 2004: 30).

Tepkiler, bireyin seçimine bağlı olmasına rağmen, bireyin çevrede olan bitenlere karşı gösterdiği tepkiler, duygusal alışkanlıklardır ve genellikle gerçekler hakkındaki bireyin eksik bilgisine dayanmaktadır. Gösterilecek tepkiyi seçebilecek kişisel duygusal zekâyı geliştirememiş olan birey, daha çok zaman ve enerji harcamak durumunda kalmaktadır (Buzan, 2003: 64).

Amaç duyguları bastırmak değil, dengedir: Her duygunun kendine özgü bir değeri ve önemi vardır. Tutkusuz bir hayat, yaşamın kendi zenginliklerinden kopuk ve yalıtılmış, donuk, çorak bir kayıtsızlık alemine dönüşebilir. Ancak Aristoteles'in tespit ettiği gibi,

makul olan uygun duygudur, yani koşullarla orantılı biçimde hissedebilmektir. Duygular fazlasıyla bastırıldığında donukluk ve uzaklık yaratır; kontrolden çıktığında, aşırı ve ısrarlı patolojik bir hale gelir. Kişiyi felç eden baskın kaygılanmada, kızgınlık öfkeye dönüşür (Goleman, 2006:89).

Bireyin sahip olduğu hiçbir duygu tesadüfen veya kazara ortaya çıkmış değildir. Tüm duygular, aynı organlar 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 ihtimalini artırır. 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).

2.1.2.3. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi

Duygusal zekâ henüz çok yeni bir kavramdır. Ancak bu kavramın ön hazırlayıcısı niteliğindeki araştırma ve çalışmalar kavramın ortaya çıkışından çok öncelere dayanmaktadır. Uzun yıllar boyunca duyguların, zihinsel faaliyetleri engellediği ve bu nedenle kontrol edilmeleri gerektiği düşünülmüştür (Çakar ve Arbak, 2004:24). Yıllar süren insan davranışlarının psikolojik araştırmaları, özellikle idrak, düşünme ve müşahede etme üzerinde durmuş, bu kavramları vurgulamıştır. Duygusal süreç uzun süre ihmal edilmiştir. Bu alandaki araştırmalar ise son yıllarda anlam kazanmıştır. Son yıllar içerisinde bir şekilde duygulardan bahseden çok sayıda makale başlığı göze çarpmaktadır. Günümüzde yaşam alanının büyük bir kısmına yerleşmeye başlayan bir tür duygu kültüründen, bir “duygusal dönem”in varlığından bahsetmek mümkündür (Konrad ve Hendl, 2005:10).

1960’lı yılların sonlarında baş gösteren “bilişsel devrim”, psikoloji bilimini zihnin bilgiyi nasıl kaydedip sakladığına ve zekânın doğasına yöneltmiştir. Bu yıllarda da öncesinde olduğu gibi duygulara gereken önem verilmemiştir. Bilişsel bilimciler arasında hâkim olan geleneksel görüşe göre zekâ, verilerin duygusuzca, mesafeli olarak işlenmesini içermektedir. Bu durum, duygunun zekâda hiç yeri olmadığı ve yalnızca zihinsel yaşamı bulandırdığı düşüncesini temsil eden aşırı bir akılcılıktır (Goleman, 2006:58).

Uzunca bir süre zekâ üzerindeki araştırmaları yönlendirmiş olan ve duygusal bakımdan tekdüze bir zihinsel yaşam hayal eden bu çarpık bilimsel görüş, psikolojinin

duyguların düşüncedeki önemli rolünü keşfetmesiyle yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. IQ kavramının popülerleşmesinde etkili olan psikolog Thorndike duygusal zekânın bir yönü olan “sosyal zekâ”nın IQ’nün başlı başına bir parçası olduğunu öne sürmüştür. O dönemin diğer psikologları sosyal zekâyâ karşı daha kuşkucu bir tavır almışsa da; Yale Üniversitesi’nden psikolog Robert Sternberg yaptığı bir çalışmada insanlardan zeki kişiyi tarif etmelerini istediğinde, pratik insan ilişkileri becerileri ana özellikler olarak sıralanmıştır. Sonrasında yapılan daha sistemli bir çalışma Sternberg’i, Thorndike’in vardığı sonuca götürmüştür. Sosyal zekâ, akademik başarılarından bağımsız ve kişinin hayatın pratik yanıyla başa çıkabilmesi için son derece önemli bir zekâ türüdür (Goleman, 2006:60).

Wechsler (1940) ve Thorndike (1920) gibi bilim adamları zekânın bilişsel olmayan yönüne dikkat çekmişlerdir ve bilişsel olmayan bu boyutun insanın uyum sağlama ve başarı elde edebilmesi için önemli olduğunu vurgulamışlardır (Baltaş, 2006:6). Duygusal zekânın kökleri Thorndike tarafından 1920’lerde geliştirilen sosyal zekâ kavramına dayanmaktadır. Sosyal zekâ insanları anlama ve insanlarla olan ilişkilerde bilgece hareket etme yeteneğidir (Doğan ve Demiral, 2007:212).

Gardner’in (1983) çalışmaları sonucunda zekânın birden çok türünün olduğu anlaşılmıştır. Gardner, bireyin hayattaki başarısı açısından tüm zekâ türlerinin etkili olduğunu savunmuştur. Çoklu zekâ kuramı ile Gardner’in (1983) duygusal zekâ kavramının oluşmasına zemin hazırladığı öne sürülebilir. İngilizce karşılığı “Emotional Intelligence (EQ)” olan duygusal zekâ kavramı ilk kez ABD’ de bir doktora öğrencisi olan Wayne Leon Payne tarafından 1985 yılında doktora tezinde kullanılmıştır. Bu çalışma “Emotional İntelligence” kavramının akademik çevrelerde ilk kullanımındır (WEB_2,2013). 1990 yılında Harward Üniversitesi’nden psikolog Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesinden psikolog John D. Mayer bir akademik makalede “Emotional Intelligence” kavramını kullanmışlardır (Yavuz, 2004: 13). Bu makale duygusal zekâyı kavramsal bir biçimde kullanarak, işlevsel bazda ele alan ilk çalışma olmuştur (Arıcıoğlu, 2002: 27). Bu araştırma ile insanların duygusal alandaki yetilerinin bilimsel olarak ölçülmesi denenmiştir. Araştırma bulguları bazı insanların kendi duygularını tanımlamada, başkalarının duygularını tanımlamada ve duygusal konularda problem çözmede, diğerlerinden daha iyi olabileceğini ortaya koymuştur (WEB_2,2013).

Mayer ve Salovey’in yaptığı tanımdan sonra 1990’lı yılların ilk yarısında duygusal zekâ kavramının akademik çevrelerde incelenmeye başlandığı söylenebilir.

Ancak kavramın yaygınlaşması ve akademik çevrelerin dışına yayılmasını sağlayan psikoloji alanında doktoralı gazeteci-yazar Daniel Goleman'ın 1995 yılında yazmış olduğu "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" adlı kitap olmuştur. Kitap kamuoyunun ilgisini çekmiş ve ardından konu ile ilgili pek çok çalışma yayınlanmaya başlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004). Goleman'ın çalışmaları kavramsal yapının oluşmasına ve duygusal zekânın geniş bir alanda tartışılmasına ve incelenmesine katkıda bulunmuştur (Arıcıoğlu, 2002:27).

2.1.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Alanyazında duygusal zekâyı açıklamaya çalışan belirli modeller geliştirilmiştir. Duygusal zeka modelleri incelendiğinde, duygusal zekânın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Bunlardan ilki yetenek modeli, ikincisi karma modeldir. Yetenek modeli, Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelidir. Karma model ise, Cooper ve Sawaf Modeli, Bar-On Modeli ve Goleman modeli yer almaktadır. Yetenek modelinde duygusal zekâ bir yetenekler grubu olarak görülüp, duygusal zekâ sadece kişisel yeterlilik olarak ele alınmıştır. Karma modelde ise duygusal zekâ kavramı sadece kişisel bir yeterlik olarak ele alınmayıp, kişisel özellik, davranışlar, sosyal ilişki ve beceriler çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır (Çakar ve Arbak, 2004). Alanyazındaki belli başlı duygusal zeka modelleri tarihi gelişim sırasıyla ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir:

John D. Mayer ve Peter Salovey modeli

Duygusal zeka modellerini tarihi gelişim sırasına göre ele alındığında ilk geliştirilen model Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modelidir. Mayer ve Salovey'e göre duygusal zeka, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, onları ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme yeteneklerini içeren bir sosyal zeka türüdür (Mayer ve Salovey, 1993). Mayer ve Salovey'in ortaya koydukları model bir yetenek modelidir; mutluluk, sıcaklık gibi yeteneğe dayanmayan faktörler modelde yer almamaktadır. Bu yaklaşım, yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte bunların duygusal zekâdan bağımsız olduklarını varsaymaktadır (Akt. Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey yaklaşık 12 yıllık süreç içinde duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla kalmamış 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: 37).

Yetenek, duygusal zekânın kullanılmasında önemli bir ölçek olup, Mayer ve Salovey'in ısrarla üzerinde durdukları kavramdır. Mayer ve Salovey'in sunduğu kavramsal iskelete göre oluşturulan yapı, psikolojik tabanlı süreçlerden daha karmaşık olarak ele alınmaktadır (Akt. Doğan ve Şahin, 2007). Mayer ve Salovey'in yaklaşımının temelinde, tümü doğruluk veya üretkenlikle ilgili olan bazı özel yeteneklerin olduğu inancı yatmaktadır: bireyin kendisinin ve başkalarının duygusal hallerini algılamakta ve anlamakta doğruluk; kişinin amacına ulaşabilmesi için bu duyguları düzenlemekte, kontrol etmekte ve kullanmakta üretkenlik gerekir. Mayer ve Salovey duygusal zekânın özellikle dört temel durumundan bahsetmektedirler (Davis, 2004). Duygusal zekâ, duyguları, kişinin sosyal çevresini anlamasına ve hissetmesine yardımcı olan yararlı bilgi kaynakları olarak görerek, zekâ ile duyguyu bir araya getirmektedir (Salovey ve Grewal, 2005: Akt . Doğan, 2009).

Mayer-Salovey duygusal zekâ modeli dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Duyguları tanımlama-algılama: Duyguları fark etmek, çeşitli duygusal durumların anlamlarını tanımlamak ve yorumlamak. Sizin ve etrafınızdakilerin neler hissettiğini fark edebilme becerisi.
2. Düşünceleri kolaylaştırmak üzere duyguları kullanmak: Duyguyu üretmek ve ardından bu duyguyu çözmek, yorumlamak, duyguları düşünce ile entegre etmeyi ifade eder.
3. Duyguları anlamak: Temel bazı duyguların nasıl karmaşık duygular haline dönüştüğüne ilişkin bilinç. Duyguların bir aşamadan diğer bir aşamaya nasıl geçiş yaptığını anlama becerisi.
4. Duyguları yönetmek: Kendimizin ve diğerlerinin duygularını yönetebilme yeteneği (Yaylacı, 2006:52).

Tablo 2. Dört Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin Zekâ ve Kişilikle İlişkisi

Boyutlar	Ölçünün Tanımı	Zekâ ve Kişilikle İlişkisi
Duyguyu Algılamak	Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği	Zekâyâ bilgi girdisi sağlar.
Duyguyu Düşüncede Kaynaştırmak	Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşüncelyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşüncelyi düzenler.
Duyguyu Anlamak	İlişkiler, bir duygudan diğeryine geçişler ve duygular hakkındaki dil bilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve mantık yürütme merkezidir.
Duyguyu Yönetmek	Kişiler ve kişiler arası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği	Kişilik ve amaçlarla etkileşim içindedir.

Kaynak: Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.S.38

Tablo 2’de Mayer ve Salovey’in 4 Boyutlu duygusal zekâ modelinin, zekâyyla ve kişilikle olan ilişkisine odaklı inceleme yer almaktadır. Mayer ve Salovey’in yetenek modelinde duygusal zekâ, duyguyu algılama, duyguyu düşüncede kaynaştırmak, duyguyu anlama ve duyguyu yönetme yeteneklerinden oluşmaktadır.

Sonuç olarak Mayer ve Salovey modeli ilk duygusal zeka modeli olması ve diğery modellere temel oluşturması açısından önemlidir. Bu modelin ayırıcı özelliği yetenek modeli olmasıdır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemli olduğunu kabul etmekle beraber, bunların duygusal zekâdan bağımsız olduklarını varsaymaktadır. Model diğery araştırmacıların aksine duygusal zekânın bilişsel zekâ ile ilişki içinde olduğunu ve “duygular ile düşüncelerin etkileşiminin gerçekleştiğini vurgulamaktadırlar.

Reuven Bar-On modeli

Duygusal zekâ üzerine geliştirilmiş bir diğery model İsraili bir psikolog olan Reuven Bar-On’a aittir. Duygusal zekâ konusundaki en önemli çıkışlardan biri Dr. Reuven Bar-On’un bu alanda çalışmaya başlamasıyla yaşandı. Reuven Bar-On’un 1988’de doktora tezinde öne sürdüğü modelin geliştirme amacı, duygusal ve sosyal fonksiyonların

psikolojik anlamda iyi durumda olma üzerindeki etkisini test etmektir. Bunun üzerine Duygusal Kat sayı Envanteri (EQ-i) adını verdiği bir envanter geliştirmiş ve ilk kez zekâ kat sayısı (IQ-Intelligence Quotient) teriminden yola çıkarak duygusal kat sayı (EQ-Emotional Quotient) kavramını kullanmıştır (Güney, 2000).

Psikoloğun EQ-i olarak adlandırılan ölçüm âletinin geliştirilmesi ile duygusal zekâ veya kendi tanımı ile duygusal alan ölçülebilir hale geldi. Reuven, duygusal zekânın üst üste fakat tamamen birbirinden farklı, beş genel alan olarak belirtilen beceri ve davranış bölümünden oluştuğunu belirtmiştir. Bu davranış ve beceri bölümleri on beş ayrı öğeye (ölçüt) bölünmüştür. Reuven, “Duygusal Alan” gelişiminin ilk safhasında dahi, bu becerilerin, geleneksel bilişsel tekniklerden, yaşamsal sorunları çözme konusunda çok daha etkili olduğunu fark etmiştir (Stein ve Book, 2003: 12-13).

Reuven Bar-On (1997) Gardner’ın çalışmalarını temel alarak duygusal zekâyı “kişinin, çevresel talepler ve baskılarla başa çıkabilme yeteneğini etkileyen kişisel, duygusal, sosyal yetenekler ve beceriler dizisi” olarak betimlemektedir (Mumcuoğlu, 2002:27). Bar-On, yaşamdaki istek ve baskılarla etkin olarak baş edebilmeyi sağlayan duygusal, kişisel ve sosyal yetenekleri birbirleriyle ilişkili bir düzen içerisinde ele almış ve EQ’yu, duygusal ve sosyal zekâ modeli şeklinde tanımlamıştır. Bu model, kişisel ve kişiler arası yeteneklere dayalı bir modeldir. Kişisel yetenek, kişinin kendini bilmesi, duygu ve düşüncelerini yıkıcı olmayan şekilde ifade edebilmesidir. Kişiler arası yetenek ise, başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını fark edebilmesi ve buna dayalı olarak tatminkâr ilişkiler kurabilmesidir. Bar-On’a göre duygusal ve sosyal zekâyı sahip olma, hâlihazırdaki duruma objektif ve esnek bir uyum gösterebilme, problemi çözebilme ve karar verebilmedir. Bunu yapabilmenin yolu ise duyguların etkili yönetilebilmesine dayalıdır (Aslan, 2009: 55).

Bar-On duygusal zekâ modeli; zekânın kişisel, duygusal ve sosyal boyutları gibi bilişsel olmayan zekâ faktörlerini de içermektedir. Bu faktörlerin ortak özelliği, kişinin gündelik hayatla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etkin olmalarıdır. Bu açıdan Bar-On’un duygusal zekâ modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendinin farkında olması gibi) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali) birleştiren karma bir modeldir (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, Thome, 2000: Akt. Demirdiş, 2009).

Bar-On duygusal zekâ modelinde, duygusal zekâyı kişisel EQ, kişiler arası EQ, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali olmak üzere beş bölümde incelemektedir. Bu beş bölüm kendi arasında alt boyutlara ayrılmaktadır.

1. Kişisel EQ kendi içinde; duygusal öz farkındalık, girişkenlik, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık olarak ayrılır.

2. Kişiler arası EQ; empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler olarak kendi içinde üç bölüme ayrılır.

3. Şartlara ve çevreye uyum EQ; problem çözümü, gerçeklik testi ve esnekliği içeren üç bölümden oluşur.

4. Stres yönetimi EQ; stres toleransı ve dürtü kontrolünü içerir.

5. Genel ruh hali EQ; mutluluk ve iyimserliği içerir (Stein ve Book, 2003:37-38).

Bar-On'un duygusal zekâ modeli Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal Zeka Alanları	Özellikleri	
Kişisel EQ (Kişisel Farkındalık ve Kişisel Yetenekler)	Benlik Saygısı	Kendini doğru bir şekilde anlamak, idrak etmek ve kabul etmek
	Duygusal Öz Farkındalık	Kendi duygularını anlamak ve duygularının farkında olmak
	Girişkenlik	Etkili ve yapıcı bir şekilde kendisinin ve başkalarının duygularını ifade etmek
	Bağımsızlık	Kendine güvenmek ve duygusal anlamda bağımsız olmak.
Kişilerarası EQ (Sosyal farkındalık ve kişiler arası ilişkiler)	Kendini Gerçekleştirme	Kendi potansiyellerini gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşmak için çaba göstermek.
	Empati	Başkalarının nasıl hissettiğini anlamak ve farkında olmak
	Sosyal Sorumluluk	Kendini sosyal grup ile bir tutmak ve kişilerle iş birliği içinde olmak
Stres Yönetimi EQ (Duygusal Yönetim ve Düzen)	Kişiler arası İlişkiler	Diğer kişiler ile tatmin edici, müşterek ilişkiler kurmak ve iyi geçinmek
	Strese Dayanıklılık	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetmek
Şartlara ve Çevreye Uyum EQ (Değişim Yönetimi)	Dürtü Kontrolü	Dürtüleri etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek
	Gerçeklik	Dış dünyadaki gerçeklerle ilgili düşünce ve hisleri nesnel bir şekilde algılamak.
	Esneklik	Yeni bir durumla karşılaşıldığında duygu ve düşünceleri ayarlamak yeni duruma uyum sağlamak
	Problem Çözme	Etkili bir şekilde kişisel ve kişiler arası problemleri çözmek.

Kaynak: Bar-on, 2006 Akt. Yılmaz, (2007). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Erzurum S.43

Tablo 3 incelendiğinde Bar-On'un duygusal zekâ modelinin kişisel, kişiler arası, şartlara ve çevreye uyumu, stres yönetimi unsurları, genel ruh hali olmak üzere beş ana boyuttan oluştuğu ve alt yetenek grupları görülmektedir.

Sonuç olarak Bar-On Modeli, Mayer ve Salovey tarafından geliştirilen yetenek modelinin aksine bilişsel olmayan zeka bileşenlerinden yola çıkılmaktadır. Bar-on modeli, Mayer ve Salovey modeli gibi bir yetenek modeli değil, karma bir modeldir. Model, diğer modellerden farklı olarak gerçek yaşam sonuçları ve etkili performans üzerinde odaklanmaktadır. Bazı bireylerin yaşamda diğerlerine göre daha başarılı olmasının nedenlerini yanıtlamaya çalışmaktadır.

Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli duygusal zekâyı örgüt ortamı içinde irdeleyerek, özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır. Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zekâ duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Cooper ve Sawaf, 2003:12).

Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyı dört köşe taşı adını verdikleri modelle açıklamışlardır. Duygusal zekâyı meydana getiren dört köşe taşı, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak tanımlamışlardır (Akt. Güllüce, 2006: 63). Dört köşe taşının ilki olan “duyguları öğrenmek”; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi öğelerini kapsamaktadır. Duyguları öğrenmek, kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu ilişkilerde değerlendirmesi üzerine kuruludur (Cooper ve Sawaf, 2003:3). Bazı kaynaklarda “duygusal okuryazarlık” olarak da geçmektedir. Duygulara ilişkin açık ve yararlı sözlük geliştirmeyi ve duyguları fark edip onlara duyarlı olmayı içermektedir (Yaylacı, 2006:54). İkinci köşe taşı “duygusal zindelik”tir. Duygusal zindelik köşe taşı; güven çemberi, öz varlık, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme öğelerini içermektedir. Fiziksel zindelik, nasıl vücutta güç, dayanıklılık ve esneklik oluşturursa, duygusal zindelik de, kişide güven ve inanılabilirliği geliştirerek duyguları tanıma becerisini, pratiğe dönüştürmeye olanak sağlar. Kişinin sınırlarını esnetmesini ve hata yapıldığında, hem kendini, hem başkalarını daha kolay bağışlamayı mümkün kılan da duygusal zindeliktir (Kılıçarslan, 2009:107). Üçüncü köşe taşı olan “duygusal derinlik”; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki öğelerini içermektedir. Duygusal derinlik, kişinin temel karakter ve etkinliğini oluşturur. Kişinin potansiyelini, bütünlüğünü ve amacını geliştirir (Cooper ve Sawaf, 2003:177). Duygusal derinlik kişinin içsel alanlarının farkında olup bunları örgütün amaçları için kullanıp insanlarda yetki kullanmadan etki duygusu uyandırmaktır (Çakar ve Arbak, 2004:40). Son köşe taşı, “duygusal simya”dır. Duygusal simya; sezgisel akış, düşüncese zaman değişimi, fırsatı sezinleme, geleceği yaratma öğelerini kapsamaktadır. Simya, değerinin az olduğu düşünülen basit bir maddeyi, daha değerli bir şey haline dönüştürme gücü veya işlemi olarak tanımlanır. Duygusal simya ise bu gibi değişimlerin işte ve hayatta mümkün olabildiği görüngüleri hakkında bir tartışmaya işaret eder (Cooper ve Sawaf, 2003: 285). Duygusal simya: Duygusal zekânın kişinin potansiyelini özellikle yaratıcılığını arttıran özelliğine yoğunlaşmıştır (Çakar ve Arbak, 2004:40).

Tablo 4. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Ana Boyut	Alt Boyutlar
Duyguları Öğrenmek	Duygusal dürüstlük Duygusal enerji Pratik sezgi Duygusal geri bildirim
Duygusal Zindelik	Öz varlık Güven çemberi Yapıcı hoşnutsuzluk Esneklik ve yenileme
Duygusal Derinlik	Özgün potansiyel ve amaç Dürüstlüğü yaşamak Adanmışlık Yetki olmadan etki
Duygusal Simya	Sezgisel akış Geleceği yaratmak Düşünsel zaman değişimi Fırsatı sezinlemek

Kaynak: Acar, F.T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. S.29

Tablo 4’de Cooper ve Sawaf’ın dört köşe taşı modeli’ni oluşturan dört temel boyut duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya gösterilmiş ve bu 4 temel boyutun alt boyutları verilmiştir.

Sonuç olarak, Cooper ve Sawaf modelinin diğer duygusal zeka modellerinden ayırıcı özelliği, duygusal zekâyı örgüt ortamı içinde irdelemesi, özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmasıdır. Model, işletmelerde duygusal zekânın önemine dikkati çekmiştir. Cooper ve Sawaf’ın modeli, Bar-on modeli gibi zihinsel yeteneklerin (duygusal dürüstlük gibi) yanı sıra geleceği yaratmak, fırsatları sezinlemek gibi bazı kavramları da içermekte olduğu için karma bir modeldir (Çakar, 2002).

Daniel Goleman modeli

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 duygusal zekâyı; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme yetenekleri olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2006: 50-51).

Goleman duygusal zekâyı incelerken, oluşturduğu duygusal zekâ modelini beş başlık altında toplamaktadır.

1. Özbilinç (Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi)
2. Duyguları idare edebilmek (Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi)
3. Empati (Başkalarının duygularını anlamak)
4. Kişinin kendini motive edebilmesi (Kendini harekete geçirmek)
5. Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek)

Özbilinç (Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi):

Özbilinç; kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması anlamına gelmektedir (Goleman, 2006:65). Özbilinç; içinde bulunduğumuz anda neler hissettiğimizi bilmeyi, kendi yetilerimize yönelik gerçekçi bir değerlendirmeye ve sağlam temellere dayanan bir öz güven hissine sahip olmayı, kendine çeki düzen vermeyi, hedeflere ulaşmak için bir zevkin tatminini ertelemeyi, duygusal sıkıntıdan kendini kurtarıp toparlanabilmeyi içerir (Goleman, 1998).

Kendini tanıma–bir duyguyu oluşurken fark edebilme- duygusal zekânın temelidir. Duyguların her an farkında olma yeteneği psikolojik sezgi ve kendini anlamak bakımından şarttır. Kişinin gerçek duygularını fark edememesi onu duyguların insafına bırakır. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler; kiminle evlenileceğinden hangi işe girileceğine kadar kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden çok daha emindirler (Goleman, 2006:61).

Duyguların farkında olunması, bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesine imkân sağlayarak öz güvenini geliştiren bir sonuç yaratmaktadır (Ural, 2001).

Özbilinç, duyguların yoğunluğuyla abartılı bir tepki vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Aksine fırtınalı duygular içinde bile kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir. Duygusal zekânın temel becerisi olan özbilince sahip kişiler ruh hallerinin farkındadırlar ve duygusal hayatları hakkında belli bir anlayışa sahiptirler. Duyguların bilincinde olmak diğer bazı kişilik özelliklerini destekleyebilir. Özbilinçli insanlar, özerk, kendi sınırlarından emin, psikolojik açıdan sağlıklıları yerinde ve hayata olumlu bir gözle bakan insanlardır. Özbilinç, duyguların idare edilmesinde kolaylık sağlar. Özbilinçli insanlar, kötü bir ruh haline girdiklerinde bunu dert edip kafalarına takmaz ve kısa bir süre içinde kendilerini bu durumdan kurtarırlar (Goleman, 2006: 66-67). Özbilinç psikolojik içgörünün temelidir. Kişisel açıdan doğru kararlar verebilmenin anahtarı özetle hislerine kulak vermektir (Goleman, 2006: 74-75).

Duyguları idare edebilmek (Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi)

Duyguları uygun biçimde idare etme yeteneği, özbilinç temeli üzerinde gelişir. Duyguları idare edebilme yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıklarında kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler. Duyguları idare edebilmek; “kendi kendisiyle konuşma”yı izleyerek içinden geçen olumsuz mesajları yakalamak, bir hissin temelini farkına varmak, korku, kaygı, öfke ve üzüntü ile baş etmenin yollarını bulmak gibi yetenekleri içermektedir (Goleman, 2006).

Özdenetimini sağlayan bireyler, gerekeni yapmak için gerektiği yerde denetimleri eline alabilirler. Fırsatları yaratmaya çalışır ya da çıkan fırsatları iyi değerlendirirler. Olay ve sorunlara karşı iyimser bir gözle bakar, sorunlara çözüm üretmeye çalışırlar. Geleceğe dönük umutlu olurlar (Deniz ve Yılmaz, 2006:19).

Sonuç olarak duyguları yönetme, insanın ruh hali ve duygularının sıkıntı verebilecek etkilerini anlayarak, amaçları doğrultusunda yönlendirme, zor koşullarda kendini sıkıntıya sokacak davranışlardan kaçınma, bulunduğu ortamda uyumlu davranışlar göstererek, yenileşme ve değişmelere çabuk uyum gösterme olarak belirtilebilir. Böylece insan, bulunduğu ortamda sakin kalmayı başararak, bireysel ve örgütsel amaçları etkili bir biçimde gerçekleştirme olanağına kavuşabilir (Titrek, 2011:100).

Her duygunun kendine özgü bir değeri ve önemi vardır. Makbul olan uygun duygudur, yani koşullarla orantılı bir biçimde hissedebilmektir. Amaç duyguları bastırmak değil dengede tutmaktır. Duygular fazlasıyla bastırıldığında donukluk ve uzaklık yaratır. Kontrolden çıktığında, aşırı ve ısrarlı, patolojik bir hal alır. Duygulara hakim olabilmek, duygusal sağlığın anahtarıdır; fazla yoğun ya da uzun süreli duygular kişinin dengesini bozar. Kişinin kendini iyi hissetmesi olumlu ve olumsuz duyguların oranına bağlıdır. İnsanın kendini iyi hissetmesi için tatsız duygulardan kaçınması gerekmez; ancak fırtınalı duyguların tüm olumlu ruh hallerinin yerini alacak kadar kontrolden çıkmaması gerekir (Goleman, 2006:77).

Empati (Başkalarının duygularını anlamak):

Empati karşıdaki kişinin olaylar sırasında nasıl düşündüğünü ve ne hissettiğini anlayabilme, kendini başka birinin yerine koyabilme becerisidir (Stein ve Book, 2003:37). Empatinin kökeni özbilinçtir; kişi kendi duygularına ne kadar açıksa, başkalarının hislerini okumayı da o kadar iyi başarır. Kendisinin ne hissettiği hakkında hiçbir fikri olmayanlar çevresindeki kişilerin ne hissettiğini anlamazlar. Kendilerinin ne hissettikleri hakkında kafaları karışık olan insanlar, başkaları hislerini onlarla paylaştıklarında da aynı şekilde bir karmaşa yaşarlar. Başkalarının ne hissettiğini anlamamak duygusal zekâ bakımından büyük bir eksikliktir. Çünkü ilginin, şefkatin kökü olan duygusal ahenk, empati yetisinden kaynaklanır (Goleman, 2006:335).

Kişinin kendini motive edebilmesi (Kendini harekete geçirebilme):

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilme ve kendini harekete geçirebilme becerisidir. Bireyin duygusal sistemini bir aracı olarak kullanıp bir işi bir yönde davranışı başlatması, istekli kılması ve bitirmesi olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007:216). Yapılan işe heves ve keyifle motive olduğu ölçüde kişi başarıya ulaşır. İşte duygusal zekâ bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yetenekleri bileyerek ya da körelterek derinden etkileyen bir güçtür. Dürtü kontrolü, zevki ertelemek, ruh halimizi düşünmeye engel değil yardımcı olacak şekilde düzenlemek, sebat etmek, çaba göstermek, aksilik çıkınca yeniden denemek duygunun etkili çabaları yönlendirme gücüne işaret etmektedir (Goleman, 2006: 107-125).

Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek):

Sosyal beceri, başkalarının duygularını anlayabilme ve bu duyguları yönlendirebilmedir. İlişkilerde duyguları idare edebilmeyi ifade eder. Sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılama, net etkileşim içinde olma, yetilerini ikna ve liderlikte kullanabilme, anlaşmazlıklarda uzlaşmacı, çözüm arayıcı olma, işbirlikçi olabilmedir. Başkalarının duygularını yönetebilme, çevrede bulunan insanlarla olan ilişkilerin anahtarıdır. Bu alandaki eksiklikler kişiler arası ilişkilerde olumsuz sonuçlara neden olur (Akt. Topuksal, 2011: 11).

Bir başkasının duygularını idare edebilmek gibi ince bir ilişki sanatı, özyönetim ve empati becerilerinin olgunlaşmasını gerektirir. Sosyal beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişilerarası 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, 2006).

Tablo 5. Daniel Goleman’ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Yapıtaşları

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

Kaynak: Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). *Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekâ*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3):S.42.

Tablo 5’ te Daniel Goleman’a göre duygusal zeka’nın boyutları ve yapıtaşları görülmektedir. Daniel Goleman modeline göre duygusal zeka, duygularının farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive etme, empati, sosyal beceriler boyutlarından oluşmaktadır.

Sonuç olarak Goleman modeli, Mayer ve Salovey modelini temel almakta ve bunu geliştirerek duygusal zekânın bireyin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisinden oluştuğunu ifade etmektedir. Model, yetenek modelinden temel alan, fakat ondan farklı olarak zihinsel

yetenekleri kişinin kendi duygularının farkında olması ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) içeren bir karma modeldir. Duygusal zekâ modeli, sadece kuramsal bir model olmakla kalmamış kişilerin kafasına yerleşmiş bir trend haline gelmiştir. Goleman'ın çalışmaları duygusal zekâ kavramının popülerleşmesi gibi bir sonuca yol açmıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Her duygusal zeka modelinin kendine özgü bir yaklaşımı olmasına karşın duygusal zeka modellerinin ortak noktası, duygusal zekayı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması ve yönlendirmesi becerileriyle tanımlamalarıdır.

2.1.2.5. Yönetim ve Duygusal Zekâ

Alanyazın yönetim için duygusal zekanın önemli olduğunu göstermektedir. Ancak pek çok lider ve yönetici çalışanlarıyla ilişkilerine duygularını kattıkları takdirde etkinlik ve otoritelerinin sarsılacağını düşündüklerini ifade etmektedir; oysa duygular güven, bütünlük, empati, esneklik, güvenilirlik, yaratıcılık, işbirliği ve insiyatifi harekete geçirmektedir. Duygular motive edicidir; gidilecek yönü tayin etmektedir; yapılan işe amaç ve anlam katmaktadır. IQ başarının bir ayağıysa, EQ onu dengeye getiren sağlamlık ve kalıcılık katan diğer ayaktır (Cooper ve Sawaf, 2003). Başarılı liderlik için kilit nokta, mantık ve duygunun bir arada kullanılmasıdır. Doğru kararlar verebilmek, duygusal ve mantıksal beceriler gerektirir (Caruso ve Salovey, 2007:31).

Lider ve yöneticilerin nitelikleri, bir organizasyonun elinde bulundurabileceği en önemli avantajdır. Bu anlamda yöneticiler için duygusal zekâ yetenek ve becerileri en önemli rekabet avantajlarından biridir (Acar, 2001:6). Vasat liderler ile en iyiler arasındaki hayati farkı yaratan, daha çok duygusal yeterliliklerdir. Başarılı olanlar, bir dizi duygusal yeterlilik bakımından önemli ölçüde daha güçlüdürler; bunlar arasında etkileycilik, ekip liderliği, politik bilinç, özgüven ve başarıya güdüsü vardır (Goleman, 1998: 46). Aralarında British Airways, Credit Suisse gibi şirketlerin bulunduğu 188 şirket üzerinde yöneticilerin kişisel becerilerinin şirketlerin başarısı üzerindeki etkilerini ölçen bir araştırmaya göre, liderlerin kişisel becerileri üç grupta toplanmaktadır; Teknik (muhasabe ve planlama gibi) beceriler, kavramaya yönelik (analitik düşünme gibi) beceriler ve duygusal zekâyı yansıtan beceriler. Sonuç olarak araştırma duygusal zekâyı dayanan becerilerin her seviyedeki yöneticilikler için diğer becerilerden daha fazla önem taşıdığını ortaya koymaktadır (WEB_3,2013).

Başarılı liderler, örgütün her yanına yayılan yüksek düzeyde olumlu bir enerji sergileyerek çalışanları da olumlu, yaratıcı ve işbirliğine yatkın bir ruh haline sokabilmektedirler. Liderlik, hedeflere birlikte ulaşmak, kendisi için neyin önemli olduğunu bilmek anlamında bakıldığında neredeyse duygusal zekâdan oluşmaktadır (Goleman, 2005:235). Etkili liderliğin temelinde duygusal zekâ vardır. Yapılmış olan çalışmalar etkili liderlerin her geçen gün daha çok duygusal zekâ yeteneklerini kullandıklarını göstermektedir. IQ ile ölçülmeyen zekâ türleri üzerinde çalışan araştırmacılar etkili liderlerin, örgütlerdeki sözlü olmayan duygusal etkileşimlerden kaynaklanan bilgileri çok iyi fark edebildiklerini, bunun örgütsel başarı için çok önemli olduğunu ve etkin liderlerin bu yeteneğinin zekâyı ölçen geleneksel psikolojik testlerle ölçülemeyeceğini ifade etmektedir (Hooijberg ve Hunt, 1997: Akt. Kuşaklı, 2008).

Bir çok araştırma yöneticilerin duygusal zekâyâ sahip olmasının örgütler için hayati önemini ortaya koymaktadır. Ural'ın (2001) araştırması sonucunda duygusal zekânın duyguların farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma boyutları ile yöneticilerin yeterlilik düzeyleri arasında doğru yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Fieldman ve Hug (1986) gibi araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar sonucunda, “ücret gibi önemli bir motivasyon kaynağının yetersiz olduğu iş ortamlarında bile sırf yönetici ve “yönetim tarzının” iyi olmasının çalışanların iş tatminini artırıcı etkiye sahip olduğu” görülmüştür (Akt. Bozkurt ve Bozkurt, 2008: 6).

Bir başka araştırmada Latin Amerika'da, işinde başarılı olan 227 üst düzey yönetici, işlerinde başarısız olan 23 kişiyle karşılaştırılmıştır. Başarısız yöneticilerin uzmanlık ve IQ düzeylerinin yüksek olduğu, ancak duygusal zekâ açısından sorunları olduğu (kibirlik, beyin gücüne fazlasıyla güvenmek, ekonomik değişimlere uyum sağlayamamak, işbirliği ya da ekip çalışmasını küçümsemek) bulunmuştur (Goleman, 2005:56). Pamukoğlu (2004), araştırmasında yönetici etkinliği ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif ve yüksek ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine farklı araştırmalarda yöneticinin duygusal zekâsı ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu (Acar, 2001), duygusal zekânın dönüşümcü liderliğin tüm boyutları ile olumlu yönde ilişkili olduğu (Şahin, 2006), yöneticilerin duygusal zekâsı ile tükenmişlikleri arasında ilişki olduğu (Güllüce, 2006) bulunmuştur.

Profesyonel yaşamdaki liderlerin yüksek düzeyde duygusal zekâ becerilerine sahip olması gerektiği kabul görmektedir. Liderler, kendi duygusal zekâlarını geliştirmediklerinde, kurumda büyük bir kayba neden olmaktadır. Bu durumda, diğer

personelin etkili çalışması engellenmiş olmakta, zaman boşa harcanmakta, motivasyon ve yenilikler etkisiz hale gelmektedir. Profesyonel yaşamda, yüksek düzeyde bilgi ve zekâyâ sahip olan liderlerin her zaman bilgileri oranında başarılı olamaması ya da daha az bilgiye sahip olan yöneticilerin çok daha başarılı olabilmeleri duygusal zekânın yönetimdeki öneminin altını çizmektedir (WEB_3,2013). Bu bağlamda duygusal zekâ becerilerini yönetimde sergileyebilen yöneticilerin özellikleri şunlardır:

Duygularını tanıyan, insanları yönetirken sadece mantıklı çözümlerle yetinmeyen, diğerlerinin beden dilini okuyan, kendine güvenen, diğerlerini tehdit olarak görmeyen, farklı düşüncelerden rahatsız olmayan, çabuk savunmaya geçmeyen ya da kızmayan, korkularıyla barışık, başkalarını kabul eden ve anlayış gösteren liderler diğerlerine ilham vererek harekete geçirebilmektedir (Dedehayır, 2002). Lider konumundaki yönetici, örgüte bağlılığı geliştirir, kendisine verilen yetkileri kullanır, yararlı öğüt ve öneriler verir, örgüt üyeleri için çekici örgüt amaçları saptar. Yöneticinin lider olarak kabul edilebilmesi için, yönettiği personelin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemede alışılmış uygulamaların dışına çıkması gereklidir (Aydın, 2000). Liderler, insanları seven ve saygı duyan, insanlara örnek olan yöneticilerdir.

“Eğer yöneticilerden istenen sadece yönetmelikleri yerine getirmek ise gerçek zekâ yeterlidir. Ancak değişen paradigma yöneticilerde liderliği istiyorsa gerçek zekânın yanında duygusal zekânında kullanılması gerekir. Artık yöneticilerin ne kadar akıllı oldukları değil, çalışanlarını yönetmekte ne kadar başarılı olduğu da önemlidir”(Goleman, 2002: 17).

Liderlerin bir diğer özelliği de duygularını içten ve inandırıcı biçimde aktarma yetenekleridir. Kendini ifade etme becerisi yüksek olan liderler yüz ifadelerini, seslerini, el kol hareketlerini kısaca tüm bedenlerini etkili kullanarak iletişim kurabilmektedirler. Bu özellikleri başkalarını esinlendirerek harekete geçirmelerini sağlayabilmektedir. Duygusal zekâyâ sahip bir lider, içgüdülerini ve düşüncelerini etkili ve tam olarak kontrol eder, motive edici, üretici ve istikrarlıdır. Kendi tavırlarının diğerleri üzerindeki etkilerini anlama ve onların duygularını kontrol edebilme yeteneğine sahip olduğundan gruptaki duygusal patlamaları hedefi gerçekleştirmede bir basamağa dönüştürebilir (Johnson, 1999: Akt. Bülbüloğlu, 2001).

Liderlerin örgüt içinde karşılaştığı problemlerin temelinde, insanlarla ilgili sorunlar yer almaktadır. Bu yüzden de liderlerin, insan ilişkilerindeki yeteneklerinin yetersiz olması, onları güç durumlara sokabilir. Bu nedenle etkili bir liderin duygu

yönetimi yeteneğine sahip olması beklenir (Russell, 1996; Sachs ve Blackmore, 1998: Akt. Acar, 2001). Son yıllardaki gelişmeler, yöneticilerin, duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama yeteneklerine dikkati çekmiştir. Bu bağlamda iletişim ve işbirliği becerisi yüksek yöneticilerin, örgütsel rollerini gerçekleştirmede daha başarılı olabilecekleri söylenebilir (Ural, 2001: 212).

Günümüz iş yaşamında üretim niceliğinden çok insanların memnuniyeti önemli hale geldiğinden liderlik, daha fazla duygusal faaliyetler gerektirmektedir. Ancak yöneticiler, insanların duygusal dünyasından kaynaklanan sorunlarla baş etmeye çalışarak vakit kaybetmektedirler. Bu nedenle yöneticilerin, duygusal zekâ becerilerini kullanarak, insanların ihtiyaçlarını fark edebilen, kendi duygularını anlayıp yönetebilen, birlikte çalıştıkları insanların yaptıkları işlerin arkasında yatan duygu ve düşünceleri fark edip anlayabilen, onları yaptıkları işe ve çalıştıkları örgüte karşı motive edebilen, heyecan ve isteklilik yaratabilen, onları karar verme sürecine katarak önemli olduklarını hissettirebilen, kısaca olumlu bir örgüt iklimi yaratabilen liderler haline gelmeleri gerekmektedir.

2.1.2.6. Duygusal Zeka ve Okul Müdürü

Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin, sadece yönetim konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmaları yetmez, diğer personelle de iyi ilişkiler kurması gerekmektedir. Yöneticinin okuldaki diğer personelle iyi ilişkiler kurması personelin moral bakımından kendisini iyi hissetmesini sağlamakta ve bunun sonucunda başarı düzeyi artmaktadır. Yönetici kendisinin ve karşısındakinin duygularını tanımlayabildiği, kendini öğretmenlerin yerine koyarak onlar açısından düşünebildiği, öğretmenlerle iletişim kurabildiği yani duygusal zekâ becerilerini kullanabildiği sürece etkili bir çalışma ortamı yaratmaktadır (Öztekin, 2006: 8).

Yöneticinin duygusal zekâsı, okul yönetiminde önemlidir. Okul müdürünün mesleki deneyimi, yönetim bilgisi, akademik bilgisi, sezgisi, kişisel nitelikleri ve kavrayışını okulunu yönetmede kullanma şekli duygusal zekâsına göre değişmektedir (Duncan, 2002).

Duygusal zekâsı yüksek bir okul müdürünün, düşünme, planlama, uzun vadeli bir işi tasarlama ve sorunları çözümlenmede daha başarılı olması beklenir. Kendini harekete geçirebilen, aksiliklere rağmen okulun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda yoluna

devam edebilen, dürtülerini kontrol ederek doyumunu erteleyebilen, ruh halini düzenleyebilen, sıkıntılarının düşünmesine engel olmasına izin vermeyen, kendini başkalarının yerine koyabilen, başkalarının duygularını paylaşabilen kısaca duygusal yetkinliğe ulaşmış okul müdürleri, aynı amacı gerçekleştirmek doğrultusunda birlikte çalıştığı öğretmen ve diğer personelle daha uyumlu ilişkiler kurabilecektir. Çünkü okul, ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olması gereken bir örgüttür (Atay, 2002).

Okul müdürlerinin başarısız olmasının nedeni; sertlik (değişikliklere uyum sağlamada zorlanma) ve zayıf ilişkilerdir (çalışanlara kaba, eleştirel, kışkırtıcı, emredici ve güvenilmez tavırlar sergileme). Okul müdürlerinin kurumlarındaki olumsuz gelişmeleri (güvene dayalı ilişkilerin azalması, belirsizlik, yaratıcılığın bastırılması, şüpheliğin artması, kontrol edilemeyen öfke, gittikçe zayıflayan sadakat ve bağlılık) teşhis etmesi ve uygun çözümler üretmeleri gerekir (Ergin, 2008:41).

Okullar, birer toplumsal kurum olmalarından dolayı, çok sayıda öğrenciyi ve yetişkin insanı günün önemli bir bölümünde bir araya getirmektedirler. İnsanlar bu birlikteliğe sadece entelektüel becerileri ve fiziksel bedenlerini değil, aynı zamanda sosyal becerilerini ve duygu yönetim becerilerini de getirmektedirler (Türnüklü, 2004:138). Eğer okul müdürü duygusal yeterliliklerini etkin bir biçimde kullanamaz ise kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar kaçınılmaz olabilir.

Bir çok araştırma okul müdürlerinin duygusal zekâya sahip olmasının okullar için hayati önemini ortaya koymaktadır: Yapılan araştırmalarda ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâsı ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında çok güçlü bir ilişki olduğu, müdürlerin duygusal zekâsının öğretmenlerin iş doyumunu pozitif yönde etkilediği (Turanlı, 2007), yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu ilişki olduğu (Acar, 2001), ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâsı arasında “yüksek” ve pozitif ilişki bulunduğu (Tıkır, 2005), okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ boyutlarından kişisel becerilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunduğu (Ergin, 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alanyazında bahsedilen okul müdürlerinde bulunması gereken duygusal zekâ nitelikleri şunlardır:

Duygularının Farkında Olma: Kendisi ile barışık, hatalarını başkalarına yüklemek yerine kabullenen, eleştirileri hakaret olarak değil, eksik veya hatalı yönlerini düzeltmek için fırsat olarak gören, öğretmenlerle olan ilişkilerinde, duygularının farkında olan,

duygularını öğretmenlerle paylaşmaktan çekinmeyen, kendisine güvenen, stresli olduğunda bunun geçici bir durum olduğunun farkında olan kendisini, kontrol edebilen yöneticiler duygularının farkında olan yöneticidir (Öztekin, 2006:41).

Duygularını Yönetme: Okul Müdürünün, içgüdülerini ve sıkıntı verici duygularını idare etme becerisi olmalıdır. Yoğun stres altında bile sakin, olumlu ve soğukkanlı davranmalı, baskı altındayken dahi dikkatini muhafaza etmelidir. (Goleman, 2005:107). Duygularını yönetemeyen bir müdür çalışanların kötü performansı karşısında kontrolünü kaybedip bağırabilir. Bunun yanında farklı bir yol tercih edip kötü performansın altında yatan nedenleri araştıran bir müdür ise duygularını yönetebilme konusunda daha yeteneklidir (Doğan ve Demiral, 2007: 215). Çözüm yollarını ortaya koyarak çalışanlarına geribildirim sağlamalıdır. Böylelikle, bütün çalışanlar hatalarından olumlu yönde yeni öğrenmeler sağlayabilirler (WEB_2,2013). Bu bağlamda, duygularını yönetebilen okul müdürleri, rahatsız edici duygu ve dürtülerine hâkim olmanın, hatta onları yararlı bir biçimde kanalize etmenin yollarını bulurlar. Duyguları yönetme, kişinin duygularını kendine ve çevresindekilere zarar vermeden lehte bir durum yaratacak şekilde yönetebilmesidir (WEB_4,2013).

Kendini Motive Edebilme: Motivasyon, hedeflerin başarılmasına yardımcı olur. Faaliyetlerin yerine getirilmesinde istek ve güdüleme sağlar. İnatla ve güçle hedeflerin kovalanması yeteneğidir (Patra, 2004:101). Motivasyonu yüksek olan bir okul müdürünün işine olan bağlılığı, başarıma azmi, başarısızlıklar karşısında yılmaması, her durumda iyimser olması, okuluna, öğretmen ve öğrencilerine kendini adanmış olması gibi özellikleri ön plana çıkmaktadır.

Empati: Okul müdürlerinin, okulla ilgili karar verirken, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini dikkate alma, öğretmenlerin ihtiyaçları ve sorunları ile yakından ilgili olma, öz değerlendirmelerini yaparken kendilerini öğretmenlerin yerine koyma, öğretmenlerin yüz ifadelerine, ses tonlarına, beden dillerine karşı duyarlı olmalarıdır. Böylece okul müdürleri, öğretmenlere örgütün etkin bir elemanı olduklarını hissettirirken, aynı zamanda çalışanların istek, ihtiyaç ve fikirlerine dair elde ettikleri ipuçlarını, okul ortamını

düzenlemede ve örgütün verimliliğini arttırmada birer araç olarak kullanabilirler (Öztekin 2006:43).

Sosyal Beceriler: Okul müdürleri, sosyal becerileri sayesinde birlikte çalıştıkları insanları başarı için motive eder, onları yönetmede ve ikna etmede başarılı olabilirler (WEB_3,2013). Sosyal becerileri yüksek olan bir okul müdürünün en belirgin özelliği, öğretmenlerle kurduğu sağlıklı iletişimidir. Bu tip bir iletişimde okul müdürü, öğretmenleri etkin olarak dinler, anladıklarını değerlendirerek kendi mesajını iletir. Öğretmenlerin fikir ve görüşlerine değer verir. Öğretmenlerden aldığı eleştiri veya önerileri, okul adına alacağı kararlarda göz önünde bulundurur. Bu tutum hem öğretmenleri fikirlerine önem verildiği için motive edebilir, hem de onların katılımını sağlayabilir. Öğretmenlerle işbirliği içinde, sorunların çözümüne yardımcı olan, eşit davranan, olumlu ilişkileri okul içinde ve okul dışında sürdüren, hoşgörülü, araştırmaya ve işe motive eden kısaca duygusal zekâ becerilerini kullanabilen müdürlerin, öğretmenler ile daha sağlıklı bir iletişim kuracakları peşinen kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 1997).

Okulda çıkan tartışmaları veya beklenmedik sorunları çözmeye gösterdiği davranışla da okul müdürü duygusal zekâsını ortaya koyarak tarafları tartışmaya değil, anlaşmaya yönlendirebilir. Öğretmenlerin bakış açısıyla olayları değerlendirme becerisine sahip bir yönetici örgütünde çıkabilecek çatışmaları etkili yönetebilir. Okul yöneticisinin en dikkate değer özelliği, okulda ortak bir vizyon oluşturabilmesidir. Oluşturduğu bu ortak vizyonu aktarmadaki başarısı ise duygusal zekâsını kullanabilmesi ile doğrusal oranlı görünmektedir. Çünkü ancak duygusal zekâsı yüksek bir okul müdürü, öğretmenleri oluşturulan ortak bir vizyon etrafında, işbirliği ve takım çalışması için bir araya getirip harekete geçirebilir (Öztekin, 2006: 44).

Sonuç olarak, duygusal zekâ becerilerini kullanabilen okul müdürleri, öğretmenler tarafından güvenilir, adil, eşit ve anlayışlı kabul edilmektedir. Öğretmenleri karar sürecine katan ve onların moralini yüksek tutarak, çalışmaya teşvik eden okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda öğrencilerin de başarılarının artacağı söylenebilir. Moral bakımından iyi durumda olan, huzur ve güven dolu bir ortamda coşku ve heyecanla çalışan öğretmenler, öğrencilerine eğitim-öğretim hizmetini en iyi şekilde sunarak eğitimin kalitesini arttıracak, onların kendilerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olacak böylece de eğitim örgütlerinin verimliliği artacaktır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Bu sebeple okul müdürlerinin başarılı olmak için sahip oldukları

duygusal zekâ becerilerinin farkına varıp onları etkin şekilde kullanmaları, ayrıca bu süreçte öğretmenlere de duygusal zekâ becerilerini kullanma konusunda örnek olmaları gerekmektedir.

2.1.3. ÖRGÜTSEL KİMLİKLENME VE DUYGUSAL ZEKÂ İLİŞKİSİ

Genel görüşe ve yapılan bazı araştırmalara göre duygusal zeka iş yaşamının kalitesini yükselterek iş performansını da olumlu yönde etkilemektedir. Duygusal zeka çalışanlara rekabet gücü vererek onların işlerinde daha başarılı olmalarına neden olmaktadır (Goleman, 2006: 76). Duygusal zekanın iş yaşamında uygulanması ile ilgili bir çok araştırma yapılmıştır, Örgütsel kimliklenme ile ilgili de yapılmış araştırmalar mevcuttur. Duygusal zekanın örgütsel kimlik algısını etkilediği yönünde bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir.

Duygusal zekâsı yüksek kişilerin iş hayatlarında başarılı oldukları ve doğru yerde doğru karar verdikleri bilinmektedir. Duygusal zekâsı yüksek insanlar daha sağlıklı ilişkiler kurabilen, iletişim sorunları olmayan, disiplin sahibi, çevresindekiler ile uyumlu, çalışmaya istekli, problem çözücü kişiler olarak bilinirler. Duygusal zekâsı yüksek olan yöneticiler, çalışanların örgütsel kimlik algılarını olumlu yönde değiştirebilir. Duygusal zekâ seviyesi yüksek yöneticilerle çalışmak bütün çalışanların arzuladığı bir durumdur.

Duygusal zekâ seviyesi yüksek yöneticiler sosyal becerileri güçlü kişilerdir. Dolayısıyla diğer insanlarla kolay ve sağlıklı iletişim kurabilmektedirler. Böyle bir yönetici ile çalışanlar birlikte çalışmaktan, bir ekip olmaktan dolayı mutluluk duymaktadır. Hedefleri aynı olan çalışanlar bu hedeflere ulaşmayı arzulamakta ve gerçekleştirmek için bütün güçlerini ortaya koymaktadırlar. İşin insani yönü daha önemli hale gelmekte, çalışanların, duyguları, ilgileri ve güdüleri daha çok dikkate alınmaktadır.

Duygusal zekâ bileşenlerinden duygusal farkındalık, bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, kendisini ve iş performansını etkileyen dinamikleri bilmesi, dolayısıyla kendini her yönü ile tanımasıdır. Duygusal farkındalık ile bütünleştirilen örgüt kimliği ise, örgüt felsefesi, örgütsel davranış öğelerini içermektedir. Örgüt kimliği, bir örgütün karakteristiğini ortaya koyarken, hedef kitleler nezdinde olumlu ve istenilen imajın oluşturulması ve bunun sağlamaştırılmasını sağlamaktadır (Akyel, 2011:84).

Örgütsel kimliklenmenin sağlanabilmesi için yöneticiler çalışanların istek, ihtiyaç ve beklentilerini iyi anlamak ve bunları karşılamak durumundadır. Duygusal zekâ seviyesi yüksek yönetici, empati kurabilen karşısındakini anlayabilen kişidir. Bu istekler yöneticiler tarafından karşılandığında, işgörenler örgüt için etkili ve verimli çalışma göstereceklerdir. Çalışanlarda, kendilerine değer verildiğinin bilinci ile örgütsel kimlik algısı artacaktır (Akın, 2010).

Örgütsel kimliklenmesi yüksek çalışanlara sahip olan örgütler daha etkindir. Çünkü örgütsel kimliklenmesi güçlü çalışanların işten ayrılma, işe geç kalma, devamsızlık gibi olumsuz davranışlar sergileme olasılığı, kimliklenmesi güçlü olmayan işgörelere göre daha düşüktür. Örgüt amaçlarını benimseyen ve bu amaçlara ulaşmak için kendilerinden beklenenin üstünde çaba harcayan çalışanlar, örgütün rekabet gücünü artırmaktadırlar. Ayrıca örgütsel kimliklenmesi yüksek olan çalışanlar, örgüt hakkında çevredekilere olumlu görüşte bulunmaktadır.

Sonuç olarak örgütsel kimliklenmenin güçlendirilmesi için yönetim kademesi ile çalışanlar arasında iyi bir iletişim oluşturulması gerekmektedir. Duygusal zekâ yeterliği olan yönetici çalışanın ne istediğini bilen kişidir. Bu nedenle örgütün kendisinden beklentilerini ve ne yapması gerektiğini de bilmektedir. Örgütlerde başarı; takım çalışmasına, birlikte hareket etmeye ve iyi insan ilişkilerine dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, örgütlerin başarısı, duygusal zekâ seviyeleri yüksek yöneticilerin, örgütsel kimliklenmeyi sağlaması ile mümkün olmaktadır.

2.2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Araştırmanın bu bölümünde, örgütsel kimliklenme ve duygusal zekâ konularını ele alan araştırmalar, geçmişten günümüze doğru bir sıralama içerisinde verilmektedir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel kimliklenme ve okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen yurt içinde yapılmış nicel bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu bölümünde, önce örgütsel kimliklenme daha sonra duygusal zeka düzeylerini inceleyen araştırmalar verilmektedir:

2.2.1.1. Örgütsel kimlik ile ilgili yapılan araştırmalar

Çakır'ın (2002) “İlköğretim okullarının organizasyon sağlığı (organizasyonel liderlik, bütünlük, kimlik, ürün ve çevresel etkileşim) açısından incelenmesi” adlı araştırmasının amacı örgüt sağlığının örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün boyutları konusunda ilköğretim okulları müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin bakış açılarını belirlemektir. Araştırmanın yöntemi betimsel taramadır. Araştırmada örneklem olarak Konya ilindeki ilköğretim okulları alınmıştır. Bulgulara göre ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet faktörüne göre örgütsel liderlik boyutunda farklılık çıkmamasına rağmen, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik, örgütsel ürün ve çevresel etkileşim boyutlarında kadınlar lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Öğrenim, branş ve ilçelere göre örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik, örgütsel ürün ve çevresel etkileşim boyutlarında manidarlık görülmemiştir. Fakat kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Çakır'ın (2002) araştırmasında öğretmenlerin bakış açılarına göre örgütsel sağlığın alt boyutu olarak örgütsel kimlik ele alındığı için bu bölümde ele alınmıştır. Araştırmanın cinsiyet ile ilgili bulguları, bu araştırmanın bulgularına göre değerlendirilmiştir.

Ertürk'ün (2003) “Örgütsel kimlik algısı: etkileyen faktörler ve sonuçları” adlı araştırmasının amacı örgütsel iletişimin ve çalışanların örgütsel adalet algılarının örgütsel kimlik algılarını ne şekilde etkilediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemine Gölcük Tersanesi Komutanlığında çalışan 464 işçi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, “bireysel başarı iletişimi”, “dağıtım adaleti algısı”

ve “etkileşim adaleti algısı”nın örgütsel kimlik algısını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Bunun aksine, “görev iletişimi” ve “prosedür adaleti algısı”nın ise örgütsel kimlik algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçların yanında uygulamaya yönelik olarak da çeşitli değerlendirmeler sunulmuştur. Ayrıca, örgütsel kimlik algısının da örgütsel vatandaşlık davranışlarının "diğerlerini düşünme", "ileri görev bilinci", "nezaket tabanlı bilgilendirme", "yurttaşlık fazileti" ve "sportmenlik" davranışlarından oluşan beş alt boyutunun tamamını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ertürk'ün (2003) araştırması, örgütsel kimlik algısını etkileyen faktörleri incelemektedir. Bu bağlamda örgütsel kimliklenmeyi etkileyen ve ilişkili olduğu faktörleri bulmayı amaçlayan bu araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Coşkun'un (2005), “Sosyal kimlik ile rol üstlenmenin bireysel beyin fırtınasında üretkenliğe etkisi” adlı araştırmasının amacı bireysel veya nominal beyin fırtınasında sosyal kimliğin, rol üstlenmenin ve rolün ilgili olup olmamasının düşünce üretim performansına etkileri incelemektir. Araştırma yöntemi olarak deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde okuyan 168 öğrencidir. Araştırmanın bulgularına göre, olumsuz kimlik algısına sahip deneklerin olumlu kimlik algısına sahip olan deneklere göre fikir üretimi açısından daha verimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan deneyde ilgili rol üstlenen deneklerin rol üstlenmeyen ve ilgisiz rol üstlenen deneklere göre daha çok düşünce ürettikleri sonucuna varılmıştır. Coşkun'un (2005) araştırması örgütsel kimlik ile ilişkili bir kavram olan sosyal kimliği açıklamaya çalışması nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Coşkun'un (2006) “Sosyal kimlik ve üretkenlik ilişkisine yeni bir bakış” adlı araştırmasının amacı bireyin kendini bir gruba ait hissetmesi, aidiyet duygusuyla birlikte karşıt grupların farkına varması ve buna bağlı olarak beyin fırtınasında üretkenliğinin artması durumunu incelemektir. Coşkun (2006), yaptığı alan yazın taraması ile incelediği çalışmada kendilerini bir grubun üyesi olarak hisseden bireylerin sosyal kimliğin belirgin olmadığı bireylere göre daha fazla bilgi transferi yapabildiklerini gözlemlemiştir. Araştırmacı incelediği çalışmalardan sonra sosyal kimliğin ve kimliklenmenin beyin fırtınasında üretkenlik üzerine etkisinin tutarlı bir sonuç olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Makalede sosyal kimlik ile kimliklenme, rol üstlenme, görev bilinci ve kimlik değişimi kavramları arasındaki ilişki açıklanmakta ve bireyin ait olduğu sosyal grupların onun düşünsel yapısı üzerinde etkili olduğu ve hatta bu düşünsel yapıyı

belirlediği vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda kimliklenme düzeyinin, aracı ve bazı durumlarda ise ayarlayıcı veya düzenleyici bir değişken olarak rol oynadığı da ortaya çıkmıştır. Çoşkun'nun (2006) araştırması örgütsel kimlik ile ilişkili bir kavram olan sosyal kimlik kavramını açıklamaya çalışması nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Çobanoğlu (2008) tarafından yapılan “İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)” adlı araştırmanın amacı ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve algılanan örgütsel kimliğin ve imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın evrenini Denizli Merkez ilçede üç farklı bölgede bulunan 44 devlet ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 1821 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise küme örnekleme yöntemiyle bu bölgelerden seçilen 12 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 595 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre farklı ve daha çekici olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okulları diğer okullardan ayırt eden örgütsel kimlik özelliklerinin temizlik-bakım, iş birliği, plânlama, demokratiklik, amaçlara odaklanmış misyon, istikrarlılık, samimiyet, personel gelişimine ve araştırmaya önem verilmesi, uygun sınıf içi ortam, iyi tanınırlık ve daha başarılı olma olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiği ve alt boyutları arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Çobanoğlu'nun (2008) araştırması, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algılarını incelemesi nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Akatay'ın (2008) “Çalışanların örgütsel kimlik algılarının vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi” adlı araştırmasının amacı çalışanların örgütsel kimlik algılamalarının sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde ne gibi etkileri olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde görev yapan 180 akademisyendir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın bulgularına göre, çalışanların örgütsel kimlik algılarının örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca örgütsel vatandaşlığın alt boyutları tek tek modele katılarak elde edilen sonuçlar incelendiğinde örgütsel kimlik algılarının en çok örgütsel vatandaşlığın alt boyutlarından nezaket üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla sivil erdem, diğergamlık, centilmenlik boyutu üzerinde etkili olduğu

ortaya konmuştur. Çalışanların örgütsel kimlik algılarının en az etkiyi verdiği boyut vicdanlılık olarak ortaya çıkmıştır. Akatay'ın (2008) araştırması, örgütsel kimlik kavramını incelemesi nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Mamatoğlu'nun (2008) "Öğretmenlerde kimliklenme ve kimliklenmenin işe yönelik tutum ve algıları yordayıcılığı" adlı araştırmasının amacı Türkiye'de öğretmen örnekleminde örgütsel kimliklenmenin çoklu yapısını test etmek ve örgütsel kimliklenme boyutlarının örgütsel tutum ve algıları (örgüt kültürü algısı ve iş doyumunu) yordayıcılığını incelemektir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini Bolu ili içinde bulunan 14 farklı okuldan (ilköğretim ve liseden), 111 kadın 83 erkek toplam 194 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği'nin örgütsel kimliklenmeyi ölçmeye yönelik 6 alt faktörü olduğuna işaret etmiştir. Ayrıca, örgütsel kimliklenme alt boyutlarının çalışanın örgüt kültürü algılarını yordadığı bulunmuştur. Kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt ölçeği başarı, destek ve hiyerarşi kültürü algılarını yordamaktadır. Benzer şekilde, örgütsel kimliklenme alt boyutları çalışanın iş doyumunu da yordamaktadır. Takım kimliklenmesi alt ölçeği iş yeri politikaları, kişiler arası ilişkiler, kontrol ve özerklik alt ölçeklerini yordamaktadır. Mamatoğlu'nun (2008) çalışması, öğretmenlerde örgütsel kimliklenme kavramını incelemesi ve geliştirdikleri "Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği" bu araştırmada kullanıldığı için literatür bölümünde ele alınmıştır.

Mamatoğlu'nun (2010) "Lider davranışları algıları ve örgütsel kimliklenme boyutları arasında çalışanın kişilik özelliklerinin düzenleyici rolü" adlı araştırmasının amacı, lider davranışları algıları ve örgütsel kimliklenme boyutları arasındaki ilişkide çalışanın/öğretmenlerin kişilik özelliklerinin düzenleyici rolünü incelemektir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini, Bolu ili içinde bulunan 6 farklı okuldan, 104 kadın, 76 erkek toplam 180 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda hiç bir lider davranışı algısının, duygusal mesleki kimliklenmeyi yordamadığı; buna karşılık hiyerarşik ve işe odaklı, takip ve kontrol eden lider davranışı algılarının takım kimliklenmesini yordadığı bulunmuştur. Bulgular takım kuran ve paylaşılan, hiyerarşik ve işe odaklı ve babacan lider davranışı algıları ile duygusal mesleki kimliklenme arasındaki ilişkide dışadönüklük özelliğinin düzenleyici bir rolü olduğunu göstermiştir. Öte yandan takım kuran ve paylaşılan, hiyerarşik ve işe odaklı ve takip ve kontrol eden lider davranışı algıları ile takım kimliklenmesi arasındaki ilişkide uzlaşılabilirlik kişilik özelliğinin düzenleyici bir rolü olduğu gözlenmiştir. Mamatoğlu'nun

(2010) çalışması lider davranışları ile öğretmenlerde örgütsel kimliklenmenin boyutları arasındaki ilişkiyi incelemesi nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Gülşen (2010) “Örgütsel adalet ve kimliklenme” adlı araştırmasının amacı örgütsel adaletin boyutları olan dağıtımsal adalet, prosedürel adalet ve etkileşimsel adaletin çalışanların örgütsel kimliklenme, örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyetini ne düzeyde etkilediğini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 387 banka çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırma sonucunda örgütsel kimliklenme ile dağıtımsal ve prosedürel adalet arasında aynı yönlü ve güçlü bir ilişkinin olduğunu gözlenmiştir. Yani, çalışanların dağıtımsal ve prosedürel adalet algıları arttığı zaman örgütsel kimliklenme algılarında da artış gözlenmiştir. Örgütsel kimliklenme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında aynı yönlü ve güçlü bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir ayrıca, örgütsel kimliklenme ile işten ayrılma niyeti arasında ters yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. 40 yaş üstü katılımcıların örgütsel kimliklenme algıları oldukça yüksekken, işten ayrılma niyetleri de oldukça düşüktür. Lise mezunlarının örgütsel kimliklenme algısı diğerlerine göre daha yüksek ve işten ayrılma niyetleri de oldukça düşüktür. Beş yıl ve üzeri çalışanlarda da kimliklenme algısı daha yüksektir. Çalışanların algıladıkları kimliklenmenin işten ayrılma niyetine negatif ve örgütsel vatandaşlık davranışına pozitif bir etkisi olması ve bunun yanında dağıtımsal adalet ile bu kavramlar arasında kısmi ara değişken rolü olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiş olması çalışmanın önemli bir sonucudur. Gülşen’in (2010) araştırması çalışanların örgütsel kimliklenme davranışını incelemesi ve bağımsız değişkenlere (yaş ve çalışma süresi) ilişkin bulgularının bu araştırma bulgularının tartışılmasında veri sağladığı için literatür bölümünde ele alınmıştır.

Özbaşı’nın (2012) “Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim? sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi” adlı araştırmasının amacı görev başındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemektir. Araştırma örneklemini İzmir İlinde görev yapan 63 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın yöntemi; nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntemli bir çalışmadır. Katılımcılardan “Sosyal bilgiler öğretmeni gibidir. Çünkü.....” ifadesini metafor kullanarak doldurmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte türü ve mezun olunan program değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Veriler nitel (içerik analiz) ve nicel (betimsel analiz) veri çözümleme

teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öncelikle sosyal bilgiler öğretmenine yönelik 23 geçerli metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu metaforlardan 6 ana metafor geliştirilmiştir. Bunlar “rehber olarak sosyal bilgiler öğretmeni”, “besleyen/yetiştiren kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni”, “şekillendirici olarak sosyal bilgiler öğretmeni” “değişmez bilgileri aktaran kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni”, “araç-gereç sağlayan kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni” ve “toplumu ve toplum içinde kendini geliştiren kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni”dir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi mesleklerine ilişkin metaforlar geliştirirken genel olarak öğretmenliğe ilişkin genel metaforların dışına çıkmadıkları anlaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlarda mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan fakülte ve bölüm değişkenlerine göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Özbaş'ın (2012) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Akgül (2012) “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki” adlı araştırmasının amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemini ise Sakarya ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 311 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel kimlik ile örgütsel bağlılık arasındaki olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına bakıldığında; normatif bağlılık ve devam bağlılığı arasında önemli bir fark görülmemiş; ancak duygusal bağlılık açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve erkek öğretmenlerin duygusal bağlılıkları daha yüksek çıkmıştır. Örgütsel kimlik düzeylerine bakıldığında, erkek öğretmenlerin örgütsel kimlik düzeyleri kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Örgütsel kimlik algısı ve örgütsel bağlılığı öğretmenlerin evli ve bekar olma durumlarına göre incelendiğinde arada anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yöneticilerinden takdir gören öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığı, yöneticilerinden takdir görmeyen öğretmenlere göre yüksek çıktığı görülmüştür. Ancak devam bağlılığı boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler aldıkları ücret açısından incelendiğinde, aldığı ücreti yeterli gören öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin ücreti yeterli görmeyenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. İstatistiklere göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak; örgütsel kimlikleri bakımından

anlamli bir fark bulunmuş ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel kimlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Yaş grupları açısından bakıldığında örgütsel kimlik algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hizmet süresi açısından bakıldığında örgütsel kimlik algıları hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak; örgütsel bağlılık açısından bakıldığında sadece normatif bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerine istihdam türü olarak bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Akgül'ün (2012) araştırması ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algılarını incelemesi ve bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve branş değişkenlerinin) ilişkin verilerin tartışılmasında veri sağladığı için bu çalışmada ele alınmıştır.

Argon ve Ertürk'ün (2013) “İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları” adlı araştırmasının amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliklerine yönelik görüşlerini belirlemek ve bu iki değişkene yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamaktır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Düzce ili Kaynaşlı ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan 166 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Örgütsel Kimlik Ölçeği ile İçsel Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel kimlik ve içsel motivasyon algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve içsel motivasyon algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Cinsiyet, yaş ve kıdem göre öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Argon ve Ertürk'ün (2013) araştırması ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimliğe yönelik algılarının incelenmesi ve bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet ve kıdem) ilişkin verilerin tartışılmasında veri sağladığı için bu çalışmada ele alınmıştır.

2.2.1.2. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar

Acar (2001) tarafından yapılan “Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması” adlı çalışmada duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel

taramadır. Araştırmanın örneklemini banka şube müdürlerinden oluşan 181 yöneticidir. Analizler sonucunda yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Acar'ın (2001) araştırması duygusal zeka yeteneklerini incelemesi ve bağımsız değişkenlere ilişkin verilerin tartışılmasında veri sağladığı için bu çalışmada ele alınmıştır.

Balcı (2001) tarafından yapılan "İlköğretim okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri" adlı araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanma düzeylerini kendilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre saptamak üzere yapılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırma örneklemini 45 ilköğretim okulu müdürü ve 909 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanma düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu çalışmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, öğrenim durumları ve kıdemleri ne olursa olsun, duygusal zekânın bütün alt boyutlarını "her zaman" kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat öğretmenler yöneticilerin alt boyutları "bazen" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden yönetici ve öğretmenlerin iletişim ve duygusal zekâ konularında eğitim almaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Balcı'nın (2001) araştırması ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini incelemesi nedeni ile literatüre dahil edilmiştir.

Bülbüloğlu'nun (2001) "Duygusal zekânın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması" adlı çalışmasında duygusal zekânın liderlik üzerine etkilerini ele almış ve bir saha araştırması yapmıştır. Çalışmanın amacı, hizmet sektöründe yöneticilik yapan liderlerin duygusal zekâyı ne ölçüde önem verdiklerini belirlemektir. Araştırmanın yöntemi betimsel taramadır. Araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde hizmet sektöründe faaliyet gösteren, otel işletmeciliği yapan bir kuruluştaki 8 yönetici ve 95 çalışandır. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal zekânın beş bileşenlerine (özfarkındalık, özdenetim, empati, motivasyon, sosyal beceri) göre yöneticilerin %80'i özfarkındalık sahibi olduklarını söylerken; çalışanlar, yöneticilerin %20'sinin özfarkındalık sahibi olduklarını düşünmektedirler. Özdenetim açısından bakıldığında, yöneticilerin %65'i duygularını kontrol edebildiklerini söylerken çalışanların bu oranı %25 olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Empati açısından bakıldığında, yöneticilerin %75'i çalışanlarının

duygularını anladıklarını ifade ederken çalışanlar yöneticilerin %25'inin kendilerini anladıklarını belirtmişlerdir. Motivasyon konusunda yöneticilerin %75'i motivasyona önem verdiklerini söylemelerine rağmen çalışanların %80'i liderlerin motivasyonu sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal beceri konusunda yöneticilerin %100'ü çalışanları ile kolay iletişim kurduklarını belirtmişlerdir fakat çalışanların %67'si liderlerinin kendilerine yardımcı olmadıklarını söylemişlerdir. Bülbüloğlu'nun (2001) araştırmasında duygusal zekanın liderlik üzerine etkilerini araştırması nedeni ile konu ilişkili bulunmuş literatüre dahil edilmiştir.

Çakar'ın (2002) "Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi" adlı araştırmasında duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemi tesadüfi olarak seçilmiş 106 yönetici ve 32 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekâ boyutları ve onlarla ilişkili olan dönüşümcü liderlik davranışı boyutları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve özellikle duygusal zekâ boyutlarından sosyal becerilerin dönüşümcü liderlik (lider ve izleyicinin karşılıklı olarak birbirlerinin motivasyonunu artırması) davranışı boyutları üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir. Çakar'ın (2002) araştırması, duygusal zeka ve liderlik kavramlarını incelemesi ve eğitimciler üzerinde uygulanması nedeni ile bu çalışmada incelenmiştir.

Erol'un (2004) "Üstün yeteneklerde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki" adlı araştırmasında üstün yeteneklerde duygusal zekâ ile benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemi Trabzon, Rize, Ordu, Samsun, Sinop, Kocaeli ve Ankara illerindeki Fen liselerinin 9. sınıfındaki 241'i erkek, 114'ü kız toplam 356 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, üstün yeteneklilerde benlik saygısı ve duygusal zekâ alt faktörleri arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Cinsiyet farkının benlik saygısı ve duygusal zekâda etkili olduğu, kızların benlik saygılarının ve duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Erol'un (2004) araştırması duygusal zeka ve kimlik kavramının alt boyutlarından biri olan benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Özyer'in (2004) "Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve bağlılığın alt formları arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik ampirik bir araştırma" adlı araştırmasında duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve bağlılığın alt formları arasındaki ilişkileri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemi ampirik bir çalışma yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini bir üniversitenin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde çalışan 78'i erkek 50'si kadın toplam 128 akademik personelinden elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Çalışmada duygusal zekâ ile genel örgütsel bağlılık ve bağlılığın alt formları olan duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve zorunlu bağlılık arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Özyer'in (2004) araştırması duygusal zeka ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemesi nedeni ile literatüre dahil edilmiştir.

Tezcan'ın (2004) “Duygusal zekâ ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma” adlı araştırmasının amacı duygusal zekâ ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın yöntemi, ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da 280 çalışanı bulunan bir bankanın 56 kadın ve 23 erkek personelidir. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal zekânın iş tatminini etkilediğini göstermekle beraber, çalışanların duygusal zekâlarının iş tatminlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Tezcan'ın (2004) araştırması duygusal zekâyı ele alması nedeni ile literatüre dahil edilmiştir.

Çakar ve Arbak (2004) “Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ” başlıklı çalışmalarında günümüz örgütleri için oldukça önemli bir kavram olan, duygusal zekâ kavramını, duygu-zekâ ilişkisinin tarihsel gelişimi ışığında, bütünlük bir çerçevede irdelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın yöntemi literatür taramasıdır. Çalışmada duygusal zekâ kavramı açıklanmaya çalışılmış, kavramın tarihsel olarak kullanımı incelenmiş, duygu-zekâ ikileminin örgütsel yansımaları ve duygusal zekânın günümüz örgütleri için önemi değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Çakar ve Arbak'ın (2004) araştırması duygusal zeka kavramını incelemesi nedeni ile literatüre dahil edilmiştir.

İşbilir'in (2005) “İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal yeterlilikleri ile kullandıkları yönetsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına dayalı olarak incelenmesi” adlı araştırmasında, Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemini, 2003–2004 eğitim öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev alan 496 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, müdürlerinin duygusal yeterlilik düzeylerini “iyi düzeyde” algıladıkları ve öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini algılamada cinsiyete bağlı olarak bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. İşbilir'in (2005) araştırması öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekasını ele alması nedeni literatüre dahil edilmiştir.

Gürsoy'ın (2005) “Liderlikte duygusal zekâ: Türk Silâhlı Kuvvetlerinde örnek bir uygulama” adlı çalışmanın amacı, Kara Kuvvetleri Komutanlığı (KKK) bünyesinde görev yapan askerlerin duygusal zekâ seviyelerinin ölçülmesi ve temel alt boyutlarının incelenmesidir. Böylece duygusal zekânın, sergilenen askeri liderlik davranışları üzerindeki etkileri araştırılmak istenmiştir. Diğer bir amaç ise duygusal zekâyı etkileyebileceği öngörülen çeşitli kişisel değişkenler ile etkili liderlik davranışları için gerekli olan tüm temel yetenek ve becerileri içerdiği ileri sürülen duygusal zekâ ve açılımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi, ilişkiyel taramadır. Araştırmanın örneklemini Türk Silâhlı Kuvvetleri'nde bünyesinde görev yapan farklı yaş grubundaki 213 subaydır. Araştırmanın bulgularına göre, KKK subayların toplam duygusal zekâları, temel boyutları ve açılımları arasında istatistiksel bir farklılık gözlemlenmemiştir. Fakat rütbe değişkeni ile toplam duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Rütbe arttıkça toplam duygusal zekâ ve kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, genel ruh durumu gibi temel boyutların ve kendine güven ile bağımsızlık dışındaki tüm alt boyutların arttığı gözlemlenmiştir. Medeni durum, çocuk sahibi olup olmama ve eşin iş durumu değişkenleri ise toplam duygusal zekâ boyutlarında bir farklılık yaratmamıştır. Gürsoy'un (2005) araştırması, liderlikte duygusal zekâyı incelemesi ve bu araştırmada yöneticilere dair bulgular elde edilmeye çalışılması nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Öztekin'nin (2006), “Orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında, orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini, okul yönetiminde kullanma düzeylerini, yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi betimsel taramadır. Araştırmanın örneklemini, Balıkesir ili merkezindeki 23 orta öğretim kurumunda çalışan 23 yönetici, 63 yönetici yardımcısı ve 718 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yönetici yardımcılarının ve öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları; yöneticilerin, duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini yeterli buldukları; yönetici yardımcılarını ve öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini daha az yeterli buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Öztekin'in (2006)

araştırması, okul yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini incelemesi ve geliştirdikleri “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”i bu araştırmada kullanıldığı için bu araştırmada ele alınmıştır.

Bender (2006) tarafından yapılan “Resim-İş Eğitim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri” adlı araştırma ile resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler ve seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Çalışma evreni, Dokuz Eylül, Gazi ve Pamukkale üniversitelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencileridir. Araştırmanın örnekleme, her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30’ar kişi olmak üzere toplam 360 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Alt amaçlar gereği yapılan incelemelerde, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi, anne öğrenim durumu ve aile tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, duygusal zekâ arttıkça yaratıcılık artmaktadır. Bender’in (2006) araştırması, duygusal zekâyı incelemesi nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Bolatkıran (2006) “İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi” adlı araştırması ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi, ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili merkez Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde 14 ilköğretim okulunda görev yapan 710 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen verilere göre denekler müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini genel “iyi düzeyde” algılamaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmen algılarına dayalı olarak bulunan duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasında doğrusal yönde yüksek düzeyde bir ilişki ($r = .81$) bulunmuştur. Bolatkıran’ın (2006) araştırması öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka yeterliliklerini incelemesi nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Turanlı’nın (2007) “İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri” adlı araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yönettikleri okulda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmada örneklem olarak 2005-2006 yılında İzmir ilinde bulunan Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere olmak üzere toplam dokuz ilçenin ilköğretim okullarındaki 178 müdür ve 2050 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin ölçmek için Lester'in (1987) Maslow ve Herzberg teorilerini temel alarak geliştirdiği, "Öğretmen İş Doyumu Envanteri" kullanılmıştır. Müdürlerin duygusal zekâsının ölçülmesinde ise Goleman'ın (1995) "Duygusal Yeterlik Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, müdürlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna üzerine etkisi olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin duygusal zekâ alt boyutları ile öğretmenlerin iş doyumuna ilişkisinde en etkili duygusal zekâ alt boyutu esinleyici liderlik olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşüne göre, okul müdürlerinin duygusal zekâları ortanın üzerinde yeterli düzeyde ve kendilerinin iş doyumları orta düzeyde tespit edilmiştir. Turanlı'nın (2007) araştırması, duygusal zekâyı incelemesi ve bağımsız değişkenlere (cinsiyet ve çalışma süresi) ilişkin verilerin tartışılmasında veri sağlaması nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Canbulat (2007) "Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması" adlı araştırmasında çalışma evreni olarak belirlenen Ankara ve İstanbul illerindeki kamu ve özel kesimin sanayi ve hizmet sektörlerinde faaliyet gösteren kurum, kuruluş ve işletmelerde istihdam edilen çalışanların iş doyumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan çalışmalara, orijinali Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve daha sonra ülkemizde Acar (2001) tarafından kısaltılarak yeniden düzenlenen "Duygusal Zekâ Anketi" ile Şahin ve Batıgün (1997) tarafından geliştirilen "İş Doyumu Anketi" uygulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen önemli bulgular ise şöyledir: Çalışanların duygusal zekâ ortalamaları yüksek düzeyde, iş doyum ortalamaları ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Çalışanların iş doyum düzeyleri arasında, demografik değişkenler olarak belirlenen cinsiyet, yaş, çalışma süresi, öğrenim durumu ve çalışma alanına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri arasında, cinsiyet, yaş, çalışma süresi, öğrenim durumu ve çalışma alanı demografik değişkenlerinden, sadece yaş ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışanların iş doyum düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tüm demografik değişkenler ve bunların alt grupları için, iş doyumuna ile duygusal zekâ arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Canbulat'ın

(2007) araştırması duygusal zeka konusunu incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Gülyüz, Güney, Aydın ve Aşan (2008), “The Mediating Effect of Job Satisfaction Between Emotional Intelligence and Organizational Commitment of Nurses: A Questionnaire Survey” adlı çalışmasında hemşirelerin duygusal zekâları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide iş doyumunun aracılık etkisini çalışmışlardır. Çalışmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Çalışmanın örneklemini, Ankara’da bir devlet hastanesinde çalışan 267 hemşire alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Wong ve Law (2002)’un “Duygusal Zekâ Ölçeği”, Hackman ve Oldham (1975)’in “İş Doyumu Ölçeği” ve Mowday vd. (1979)’in “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre hemşirelerin iş doyumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca iş doyumunu ile duygusal zekânın “duyguların düzenlenmesi” ve “duyguların kullanımı” boyutları arasında anlamlı ilişki bulunurken duygusal zekânın diğer boyutları arasında ilişki belirlenmemiştir. Gülyüz, Güney, Aydın ve Aşan’ın (2008) çalışması duygusal zeka ve örgütsel bağlılık ilişkisini incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Ergin (2008), “Okul yönetiminde duygusal zekâ ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları” adlı çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerini ve duygusal zekânın hangi boyutlarına sahip olduklarını belirleyerek aralarındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Çalışma verisi Malatya ilindeki 20 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 654 öğretmene uygulanan anketle elde edilmiştir. Çalışma yöntemi ilişkisel taramadır. Duygusal zekâ, Bar-On EQ anketi ile dönüşümsel liderlik ise MLQ anketinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan liderlerin duygusal zekâyı oluşturan kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh durumu boyutları ile dönüşümsel liderliğin boyutları arasındaki ilişki öğretmen algıları doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen çalışma bulgularına göre ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâyı ilişkin öğretmen algıları cinsiyete, öğretmenlerin branş yada sınıf öğretmeni olmasına ve yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin yaşına, en son mezun oldukları okula ve öğretmenlik mesleğinde geçen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâları, dönüşümsel liderliğe ilişkin görüşleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Dönüşümsel liderliğe ilişkin toplam varyansın %24’ü

öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile açıklandığı söylenebilir. Ergin'in (2008) araştırması öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekalarını incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Karakuş (2008), "İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu düzeylerine etkisi" adlı çalışmasında ilköğretim okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler üzerinde duygusal zekâ, örgütsel vatandaşlık, duygusal adanmışlık ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Çalışmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Çalışmanın örneklemini, Elazığ, Malatya, Batman ve Diyarbakır illerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 117 okul müdürü, 202 müdür yardımcısı ve 1673 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak iş doyum düzeyinin tespit edilmesinde Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" ile duygusal zekâ düzeyinin tespit edilmesinde Reuven Bar-On tarafından geliştirilen daha sonra ülkemizde kısaltılarak yeniden düzenlenen ve beş ana alt boyutu bulunan "Bar-On EQ-i Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin kendi iş doyumu düzeylerini güçlü ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı şekilde yordamadığı, buna karşın müdür yardımcılarının duygusal zekâ yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Karakuş'un (2008) çalışması, duygusal zeka ve örgütsel vatandaşlık konularını incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Gürbüz ve Yüksel (2008), "Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi" adlı çalışmasının amacı duygusal zekânın iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle olan muhtemel ilişkisini tespit etmektir. Çalışmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul ilinde turizm, medikal, bankacılık, tekstil vb. farklı sektörlerde faaliyet gösteren iş yerlerinde görev yapan toplam 494 işgören alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Bar-On (1997) tarafından geliştirilen "Duygusal Zekâ Ölçeği", Wong ve Law'un (2000) "İş Performansı", "İş Tatmini" ve "Örgütsel Vatandaşlık" ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre duygusal zekâ ile iş doyumu, iş performansı ve örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Gürbüz ve Yüksel'in (2008) çalışması, duygusal zekanın örgütsel vatandaşlıkla ilişkisini incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Yancı (2011) “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ili merkezinde 13 genel liseden 188 erkek ve 116 kadın olmak üzere 304 öğretmendir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hem duygusal zekâ düzeyleri hem de örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileme düzeyleri yüksek çıkarken, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yancı'nın (2011) araştırması, duygusal zekanın örgütsel vatandaşlıkla ilişkisini incelemesi, örgütsel kimlik kavramı ile örgütsel vatandaşlık kavramlarının ilişkili kavramlar olması nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Akyel'in (2011) “Örgütsel vatandaşlık ve duygusal zekâ davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: spor yönetiminde GSGM ve özerk spor federasyonları örneği” adlı çalışmasında gerek örgüt performansına gerekse bireysel performansa olumlu etkileri olduğu düşünülen örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyi ile duygusal zekâ düzeyi ve ilgili değişkenlerle arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi betimsel taramadır. Araştırmanın örneklemini, GSGM (Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü) yöneticileri ile Özerk Spor Federasyonu başkanları ve genel sekreterleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Özaslan, Acar ve Acar (2009) tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri yüksek, duygusal zekâ düzeyleri ise düşük bulunmuştur. Cinsiyete göre “Örgütsel Davranış Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ” düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamış ancak kadınların hem örgütsel vatandaşlık düzeyi hemde duygusal zekâ düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin olarak ise “Örgütsel Vatandaşlık” ölçeğinin alt boyutlar ve genelinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde ise bekar yöneticilerin, evlilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ifade edilebilir, ancak Duygusal Zekâ Ölçeği” genel ortalama puanlar birbirine yakın çıkmıştır. Bununla birlikte GSGM'deki yöneticilerin “Örgütsel Vatandaşlık” ve “Duygusal Zekâ” düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akyel'in (2011) araştırması, örgütsel vatandaşlık duygusal zeka ilişkisini, yöneticilerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel kimlik kavramlarını incelemesi, nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Savaş (2012) “İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemi tabakalı örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilmiş 50 okul müdürü ve 997 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Müdürlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin genel iş doyumunu yordamasında müdürlerin duygusal emek düzeylerinin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarına bakıldığında, müdürlerin duygusal emeğinin kısmi ara yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Savaş’ın (2012) araştırması okul müdürlerinin duygusal zeka konusunu incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Sonuç olarak duygusal zekâ ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmaların çoğunluğu eğitim alanında yapılmıştır. Eğitim alanına yönelik yapılan duygusal zekâ çalışmalarının, iş alanına yönelik yapılan duygusal zekâ çalışmalarından daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Eğitim alanı ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle, üniversite öğrencileri (Ergin, 2000), okul yöneticileri (Balcı, 2001; İşbilir, 2003; Öztekin, 2006) ve öğretmenler (Turan, 2003) üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir. Duygusal zekâ ile yapılan araştırmaların çoğunluğunda çalışanların duygusal zekâ becerileri incelenmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, yurtdışında yapılan duygusal zeka ve örgütsel kimliklenme ile ilgili araştırmalar geçmişten günümüze göre bir sıralama içerisinde verilmektedir:

Davide’in (1993) “Responding to organizational identity threats: exploring the role of organizational culture (Örgütsel kimliğe yönelik tehditlere verilen tepkiler: Örgütsel kültürün rolünü keşfetmek)” adlı çalışmasının amacı örgütsel kültürün kimlik tehditlerine karşı tepkileri nasıl şekillendirdiğini araştırmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, bir ses-video yapım şirketinde çalışan 2600 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla şirketin örgütsel kimliğine yapılan tehditleri çözümlmek için beş ana kategoride; yarı yapılandırılmış

görüşmeler, kimlik seminerleri, firma dergileri ve diğer iç iletişim araçları, faaliyet raporları ve diğer dış iletişim araçları, kurumsal arşiv materyallerini içeren doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, bu şirket dış tehditler ile (örn; güçlü rakipler) karşılaştığında rakiplerini taklit etmek yerine firmanın örgütsel kimliğinin içeriğinde bulunan özellikleri öne çıkararak mücadele etmiştir. Şirket bu örgütsel kimlik yapısını Yedi Kurumsal Kimlik Bileşenleri adını verdiği ilkeler altında birleştirmiştir. Ayrıca bu ilkeler basılıp bir kitap olarak şirketin tüm birimlerine dağıtılmıştır. 90'lardaki ekonomik krize kadar bu strateji işe yaradığı, ancak ekonomik kriz nedeniyle şirketin ürün yelpazesini ve iletişim politikalarını değiştirdiği belirtilmektedir. Bunun sonucunda kimliğin yeniden tanımlanmasına ihtiyaç duyulduğu, değişen örgütsel kimliğin kabul edilebilir kılınması için çeşitli görseller de kullanıldığına yer verilmiştir. Davide'in (1993) araştırması örgütsel kimlik konusunu incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Boutwell'in (2003) "Organizational identity, self-concept, and commitment among teachers in Northwest Florida (Kuzeybatı Florida'daki öğretmenler arasında örgütsel kimlik, benlik algısı ve bağlılık)" adlı araştırmasının amacı okul kimliği, öğretmenlerin benlik algıları ve bağlılık ilişkisini incelemektir. Araştırmanın yöntemi, ilişkisel taramadır. Araştırmanın örneklemini, Kuzeybatı Florida'daki 7 ilkokul, ortaokul ve liseden toplam 223 öğretmendir. Öğretmenlerin bağlılık düzeylerini ölçmek için Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki bağlılığı üzerinde Örgütsel Kimlik ve Yetişkin Benlik Algısının etkisi ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre, okul kimliği ile öğretmen bağlılığı (.78) ve benlik algısı ile bağlılık (.21) arasında anlamlı bir ilişki göstermektedir ancak okul kimliği ve öğretmenin benlik algısı (.13) arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler en çok öğrenciler ile olan etkileşime önem verdiklerini, %66'sı profesyonel olarak saygı duyulmak, övülmek ve tanınmak istediklerini belirtmişlerdir. Aslında meslekte geçirilen yıl sayısı ve profesyonel benlik algısı ve haftalık ek ders saati sayısı arasında da zayıf bir negatif korelasyon vardır. Bu bulguya göre, öğretmenin çalıştığı yıl ile mesleki benlik algısı ve haftalık ek ders saati arasında olumsuz bir ilişki vardır. Boutwell'in (2003) araştırması, örgütsel kimlik konusunu incelemesi nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Deshotels'in (2004) "Faculty member responses to multiple organizational identities: jesuit, catholic, and university (Öğretim üyelerinin çoklu örgütsel kimliklere tepkisi: Cizvit, Katolik ve üniversite)" adlı araştırmasının amacı öğretim üyelerinin çoklu örgütsel kimliklere, durumlara, eylemlere ve bu süreçlerin bir parçası olan sonuçlara neden

ve nasıl cevap verdiğini araştırmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Cizvit Üniversitesinde otuz öğretim üyesinden oluşmaktadır. Cizvit üniversitesinin seçilmesinin nedeni, bu üniversitelerde Cizvit ve Katolik kimliklerini geliştirmek için bilinçli olarak çaba sarf ediliyor olmasıdır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretim üyelerinin örgütsel kimlik düzeyleri yüksek olanların/ bağlılık duygusu oluşturanların görevlerini daha çok yerine getirdikleri göstermektedir. Bağlılık düzeyleri yüksek olan kişilerin üniversite ile inanç, hedef ve isteklerinin benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Deshotels'in (2004) araştırması, örgütsel kimlik düzeyini incelemesi, eğitimciler üzerinde uygulanması nedeni ile bu çalışmada ele alınmıştır.

Moore'un (2007) "The emotional intelligence coaching of school administrators: a comparative case study (Okul yöneticilerinin duygusal zeka rehberliği: Karşılaştırmalı bir vaka çalışması)" adlı çalışmasının amacı okul yöneticilerinin işyerinde deneyimlediği duyguları ve duygusal zekaya verdikleri önem algısını incelemektir. Araştırmanın yöntemi, durum çalışmasıdır. Durum/Vaka çalışması metodolojisinin seçilmesinin nedeni bu yöntemin araştırmacının konuyu derinlemesine araştırabilmesine izin vermesidir. Bu çalışmanın ilgilendiği sonuçtan çok duygusal zeka rehberliği sürecidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 9-14 yıldır kadrolu birer eğitimci olarak çalışan ikisi erkek biri kadın olmak üzere üç okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yöneticiler rehberlikten önce ve dört aylık duygusal zeka rehberliğinden sonra "Genos Duygusal Zeka Envanteri" kullanılarak değerlendirilmişlerdir. Bu test yöneticilerin kendisinden, meslektaşlarından ve direk raporlardan veri toplamaktadır. Her bir yöneticinin 11 meslektaşı da rehberlikten sonra kendileri ile ilgili geri bildirim vermiştir. Duygusal zekanın beş boyutu: duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama, karar verme, duyguları yönetme ve duyguları kontrol etme değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri rehberlik seanslarının kayıtları ile kişisel ve grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, rehberlik sürecinden sonra okul yöneticilerinin duygusal zekaları gelişmiş ve yöneticiler rehberliğin iş ortamlarına da yararı olduğunu belirtmişlerdir. Moore'un (2007) çalışması, okul yöneticilerinin duygusal zekası konusunu ele alması nedeni ile literatüre dahil edilmiştir.

Kathryn'in (2007) "School administrators: leadership and emotional intelligence (Okul yöneticileri: Liderlik ve duygusal zeka)" adlı çalışmasının amacı müdürlerin işyerinde yaşadıkları günlük olayları idare etmek için kullandıkları yetenek ve becerileri incelemektir. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 6 ilköğretim okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri müdürlerin

liderlik ve duygusal zeka yetkinlikleri ile ilgili inançları, deneyimleri ve duygularını belirlemeye çalışan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, müdürler zor durumlarla karşılaştıklarında duygusal zeka yetkinliklerinin büyük bir kısmını yada tamamını rutin olarak kullanmaktadırlar. Müdürler kişilerarası iletişim becerilerinin diğer insanlarla olan ilişkilerindeki çatışma ve sorunları çözmekte hayati öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Genel ruh hali ve stres yönetimi becerileri de iş memnuniyeti ve bireysel iyilik haline katkıda bulunan unsurlar olarak belirtilmiştir. Kathryn'in (2007) çalışması okul yöneticilerinin duygusal zekası konusunu ele alması nedeni ile literatüre dahil edilmiştir.

Curry'nun (2009) "Correlation of emotional intelligence of school leaders to perceptions of school climate as perceived by teachers (Okul müdürlerinin duygusal zekası ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki)" adlı çalışmasının amacı okul müdürlerinin duygusal zekasının okul iklimini nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın yöntemi karma yöntemdir. Araştırmanın örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzeydoğusunda çalışan "Mayor Salovey Caruso Duygusal Zeka Testini" tamamlayan 14 okul müdürü ve okullarından "Okul Çevresinin Düzeyi Ölçeğini" tamamlayan 354 öğretmeni kapsamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin okul ortamı algılarını ölçmek için "Okul Çevresinin Düzeyi Ölçeği" (School Level Environment Questionnaire) ve okul liderlerinin duygusal zekalarını ölçmek için "Mayor Salovey Caruso Duygusal Zeka Testi" kullanılmıştır. Elde edilen veriler hem nicel hem de nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürünün duygusal zekası ile öğretmenler tarafından algılanan okul çevresi arasında bir ilişki yoktur ancak bu ikisi arasında "Okul Çevresinin Düzeyi Ölçeğinin" sadece bazı etmenleri kullanıldığında anlamlı ilişkiler (örn: duygusal zeka ile karar verme alt ölçeği) bulunmuştur. Curry'in (2009) araştırması, okul yöneticilerinin duygusal zekası ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi incelemesi nedeni ile bu araştırmada ele alınmıştır.

Sonuç olarak yurt dışında duygusal zekâ üzerine yapılan çalışmalarda yurt içinde yapılan çalışmalarda olduğu gibi duygusal zekâ ve liderlik, duygusal zekâ ve iş ortamı gibi konulara değinilmektedir. Yurt dışındaki araştırmalarda da duygusal zekâ programları diğer konulara göre daha az yer tutmaktadır.

BÖLÜM III. TEZ ÇALIŞMALARI

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının hazırlanması, veri toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005). İlköğretimde görevli öğretmenlerin algularına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.1.2 Evren ve örneklem:

2012-2013 eğitim-öğretim yılı İzmir İli Karşıyaka ilçesindeki resmi ilköğretim okullarının öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında örneklem alınması yoluna gidilmemiş, evrenin tümüne ulaşılmasına çalışılmıştır.

Karşıyaka İlçesinde 37 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda toplam 1400 öğretmen görev yapmakta olup bu öğretmenlerin 968'i kadın, 432'i erkektir. Karşıyaka İlçesinde bulunan 37 ilköğretim okulunda ölçekler dağıtılmış, dağıtılan bu ölçeklerden 542 adeti geri dönmüştür. Geri dönen veri toplama araçlarından 466 adeti sağlıklı bulunmuş ve bu çalışmada kullanılmıştır. 76 adet veri toplama aracı ise bu çalışmada dikkate alınmamıştır. Tablo 6'de araştırma evrenine dağıtılan ölçeklerin geri dönüş oranı verilmektedir.

Tablo 6. Araştırma Evreninin Örnekleme Oranı

Evren	%	Örneklem Sayısı	%
1400	100.0	542	39

Tablo 6 incelendiğinde araştırma evreninin örnekleme oranının %39 düzeyinde olduğu görülmektedir. Örneklemin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Örneklemin Demografik Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler

	Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	341	73,2
	Erkek	125	26,8
Yaş Grupları	Toplam	466	100,0
	35 yaş ve altı	70	15,0
	36-40 yaş	95	20,4
	41-45 yaş	117	25,1
	46-50 yaş	99	21,2
	51 yaş ve üstü	85	18,2
	Toplam	466	100,0
Okulda Çalışma Süresi	1yıldan az	86	18,5
	1-5 yıl	108	23,2
	6-10 yıl	157	33,7
	10 yıl ve üzeri	115	24,7
	Toplam	466	100,0
Kıdem	10 yıl ve altı	50	10,7
	11-15 yıl	73	15,7
	16-20 yıl	143	30,7
	21 yıl ve üzeri	200	42,9
	Toplam	466	100,0
Branş	Sınıf öğretmenliği	239	51,3
	Sosyal alan öğretmenliği	93	20,0
	Sayısal alan öğretmenliği	75	16,1
	Diğer alanların öğretmenliği	59	12,7
	Toplam	466	100,0

Tablo 7 incelendiğinde bu araştırmada örneklemin 466 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Örneklem grubunun % 73,2’ si kadın ve % 28,8’ i erkek öğretmenlerdir.

Örnekleme dahil olan öğretmenlerin % 15'i 35 yaş ve altında, %20,4'ü 36-40 yaş aralığında, %25,1'i 41-45 yaş aralığında, %21,2'si 46-50 yaş aralığında ve %18,2'si ise 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Okulda çalışma sürelerine göre örneklem grubu, %18,5'i 1 yıldan az çalışanlar, %23,2'si 1-5 yıldır çalışanlar, %33,7'si 6-10 yıldır çalışanlar ve %24,7'si 10 yıl ve üzerinde çalışanlardan oluşmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre örneklem grubunun, %10,7'si 10 yıl ve altında kıdeme sahip olanlar, %15,7'si 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar, %30,7'si 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar ve %42,9'u ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlardan oluştuğu gözlenmiştir. Branşlarına göre ise, grubun %51,3'ü sınıf öğretmenliği, %20'si sosyal alan öğretmenlikleri, %16,1'i sayısal alan öğretmenlikleri ve %12'si ise yukarıda verilen branşların dışında diğer alan öğretmenlikleri branşlarında bulunmaktadır.

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Örgütsel Kimliklenme Ölçeği” kullanılmıştır.

3.1.3.1. Kişisel bilgiler formu

Kişisel bilgi formunda örnekleme alınan öğretmenlerin bireysel özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmada inceleme konusu olan değişkenlerle ilgili sorulara yer verilmiştir. Formda 5 soru bulunmaktadır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi, branşı ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.1.3.2. Yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini değerlendirme ölçeği

Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Öztekin ve Zencirci (2006) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek doğrudan okul müdürlerinin duygusal zekalarını ölçen bir ölçek değildir. Ölçek öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerini ölçmektedir. Ölçek maddeleri aslı değiştirilmeden aynen uygulanmıştır. Ölçekte bulunan “Müdürümüz stres altında olduğunda bunu öğretmenlere yansıtır.”, “Müdürümüz öğretmenleri incitecek davranışlardan kaçınır.” şeklindeki maddeler katılımcı öğretmenlerin okul müdürünün duygusal zekasına ilişkin görüşünü belirtmektedir.

Öztekin ve Zencirci tarafından yapılan analizler sonunda, ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen puan dağılımının ortalaması 181.53, ortanca değeri 187.0. standart sapması 29.59, varyans değeri 875.38, ranjı 137.0. en düşük puan 90.0. en yüksek puanı ise 227.00 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Öztekin ve Zencirci tarafından faktör analizi yapılmış, ölçekte yer alan maddelerin, özdeğeri 1.00'dan büyük toplam 6 bileşende toplandığı, ancak faktör yüklerinin düzgün dağılmadığı bu nedenle yapılan ikinci faktör analizi sonucunda tek boyutta toplandığı belirtilmiştir. Buna göre tek boyut için hesaplanan özdeğer 17.97 ve açıklanan varyans oranı da %56.16'dır.

3.1.3.3. Çoklu örgütsel kimliklenme ölçeği

Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği, Dick ve Wagner (2002) tarafından geliştirilmiştir. Mamatoğlu (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ondokuz maddeden oluşan ölçekte; kişisel öz saygı (5 madde), ve değerlendirici kimliklenme (2 madde), kendini öğretmen olarak sınıflandırma (2 madde), duygusal mesleki kimliklenme (5 madde), takım kimliklenmesi (3 madde) ve takım üyeliği (2 madde) alt ölçekleri bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 6 faktör aynı zamanda bireysel ve toplulukçu kimliklenme boyutlarını da ifade etmektedir. Buna göre, değerlendirici kimliklenme ve kişisel öz saygı kimliklenme boyutları bireysel kimliklenme boyutu; kendini öğretmen olarak sınıflandırma, duygusal mesleki kimliklenme, takım kimliklenmesi ve takım üyeliği toplulukçu kimliklenme boyutunu temsil etmektedir.

Değerlendirmeler, 6 aralıklı Likert tipi bir ölçek(1 = hiç doğru değil, 2 = doğru değil, 3 = biraz doğru, 4 = Doğru, 5 = oldukça doğru, 6 = tamamen doğru) üzerinde yapılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan ölçekler ve bu ölçeklere ait puan dağılımlarının betimsel istatistikleri tablo 8 de görülmektedir.

Tablo 8. Veri Toplama Araçlarının Puan Dağılımları ve Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	N	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Std. Sapma
Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları	466	24,00	203,00	75,86	31,68
Duygusal mesleki kimliklenme	466	5,00	39,00	17,22	3,31
Kişisel öz saygı	466	10,00	30,00	15,34	3,53
Takım üyeliği	466	4,00	18,00	10,01	1,87
Takım kimliklenmesi	466	3,00	18,00	10,03	2,86
Değerlendirici kimliklenme	466	2,00	12,00	5,26	2,96
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	466	2,00	12,00	7,55	2,64

Tablo 8 de bu araştırma kapsamında, araştırmanın problemlerine çözüm bulmak amacı ile öğretmenlere uygulanan ölçekler ve bu ölçeklere ait puan dağılımlarının uygulanan birey sayısı, minimum puan, maksimum puan, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmektedir.

3.1.4. Veri toplama araçlarının geçerliliği

Örgütsel Kimliklenme ölçeği, Van Dick ve Wagner (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapılan doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizinde 6 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 330.6$, $sd = 145$, $p < .001$, CFI= .86, RMSEA = .09; $\chi^2/sd = 2.3$). Ölçeğin faktör yükü değerleri .45 ile .88 arasında değişmektedir.

Van Dick ve Wagner (2002) tarafından geliştirilen Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Mamatoğlu (2008) tarafından yapılmıştır. Mamatoğlu yaptığı analizler sonucunda çoklu kimliklenme ölçeğinin özdeğeri 1'in üzerinde altı alt faktörü olduğu ve maddelerinin açıkladığı varyansın % 65.98 olduğunu belirtmiştir. Mamatoğlu tarafından yapılan analizler ölçeğin yapı geçerliği, iç güvenilirliği ve test tekrar test güvenilirliği olduğunu göstermektedir (Mamatoğlu, 2008: 58-59).

Ölçek maddeleri ve faktör analizi sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği Temel Bileşenler Faktör Analizi

	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Faktör 5</i>	<i>Faktör 6</i>
Duyusal Mesleki Kimliklenme						
Genelde öğretmen olarak kendimi mutlu hissediyorum.	.74	.07	.43	.16	.17	.04
İleride öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim.	.69	.11	-.07	-.20	.11	.14
Öğretmen olduğum için çoğu kez pişmanım.	.69	.07	.10	.21	.11	.14
Başka bir mesleki gruba ait olmayı tercih ederim.	.69	.17	.06	.34	.03	-.21
Öğretmen olarak kendimi iyi hissediyorum.	.64	.25	.52	.08	.08	.04
Kişisel öz saygı						
Öğretmen olarak kendimi başarısız görüyorum.	.18	.76	.18	.17	.11	-.08
Öğretmen olarak iyi özelliklere sahip olduğumu düşünüyorum.	.14	.68	.49	-.01	-.10	.11
Derslerime baktığımda onur duyulacak bir şey yok.	-.06	.65	-.32	.09	.37	.20
İyi bir öğretmen olmayı sağlayan şeye sahibim.	.02	.62	.51	.08	-.14	.05
Genellikle kendimden memnunum.	.26	.57	.37	.07	.00	.18
Takım Üyeliği						
Öğretmenlik mesleğinin iyi bir ünü olmasına katkıda bulunduğumu düşünüyorum.	.00	.21	.74	.11	.19	.07
Öğretmenlikte işbirlikçi bir meslek çalışanıyım.	.25	.20	.59	.03	.04	.13
Takım kimliklenmesi						
Başka bir okulda olmayı tercih ederim.	-.10	.16	.22	.74	.03	-.04
Her durumda şimdiki okulumun çalışanlarıyla birlikte olmayı tercih ederim.	.11	-.03	.10	.67	.20	.26
Şimdiki grubumda kendimi çok iyi hissediyorum.	.21	.07	-.30	.65	.15	.11
Değerlendirici kimliklenme						
Öğretmenlere baktığımda onur duyulacak pek az şey var.	.08	.10	-.04	.06	.88	.05
Genel olarak öğretmenlere çok az saygım var.	.14	-.08	.20	.18	.77	-.10
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma						
Diğer öğretmenler gibi düşünüyorum ve davranıyorum.	-.09	.01	-.03	.01	-.02	.81
Öğretmenlerle kendimi özdeşleştiriyorum.	.08	.08	.18	.18	-.01	.79
<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	14.11	12.69	9.37	9.17	9.17	8.21
<i>Özdeğer</i>	5.12	2.13	1.78	1.30	1.15	1.05
<i>Cronbach Alfa</i>	.78	.66	.69	.82	.67	.72

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin bireysel kimliklenme boyutunda yer alan kişisel öz saygı ile değerlendirici kimliklenme boyutlarından ve toplulukçu kimliklenme boyutu üzerinde yer alan kendini öğretmen olarak sınıflandırma, duygusal mesleki kimliklenme, takım kimliklenmesi ve takım üyeliği kimliklenme boyutlarından oluşan toplam 6 faktöre sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait ortalama ve standart sapma değerleri ve ölçek faktörleri arasındaki korelasyonlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği Alt Faktörler Arası Korrelasyonlar

Faktörler	1	2	3	4	5	Ort. (N=194)	S
1						23.37	3.14
2	.23*					6.65	2.03
3	.24*	.10				8.41	1.62
4	.43**	.07	.36**			23.07	3.97
5	.27**	.28**	.41**	.31**		11.92	3.14
6	.48**	.11	.18	.45**	.25*	9.63	2.01

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğe ait ortalama ve standart sapma değerleri ve ölçek faktörleri arasındaki korelasyonlar verilmiştir.

Mamatoğlu (2008), Van Dick ve Wagner’in (2002) uygulamasını temel alarak ölçeğin bireysel kimliklenme boyutu üzerinde yer alan maddelerine (değerlendirici kimliklenme ve kişisel öz saygı maddeleri) ayrı, toplulukçu kimliklenme boyutu üzerinde yer aldığı belirtilen maddelerine (kendini öğretmen olarak sınıflandırma, duygusal mesleki kimliklenme, takım kimliklenmesi ve takım üyeliği maddeleri) ayrı, iki temel bileşenler faktör analizi uygulamıştır. Buna göre, ölçeğin özgün formunda olduğu gibi bireysel kimliklenmenin, değerlendirici kimliklenme ve kişisel öz saygı olarak adlandırılan iki alt faktörü olduğu ve genel olarak bireysel kimliklenme maddelerinin açıkladığı varyansın % 64.5 olduğu ortaya konulmuştur. Toplulukçu kimliklenmeyi ölçmeye yönelik maddelerin yine ölçeğin özgün formunda olduğu gibi kendini öğretmen olarak sınıflandırma, duygusal

mesleki kimliklenme, takım kimliklenmesi ve takım üyeliği olarak adlandırılan dört alt faktörü olduğu ve genel olarak açıkladığı varyansın % 65.67 olduğu belirtilmiştir.

Bundan sonra ölçeğin 6 kimliklenme boyutuna (faktörler) (değerlendirici kimliklenme, kişisel öz saygı, kendini öğretmen olarak sınıflandırma, duygusal mesleki kimliklenme, takım kimliklenmesi, takım üyeliği) doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ölçeğe ait 6 faktörün varlığı ile uyumludur ($\chi^2 = 331.01$, $sd = 137$, $p < .001$, $CFI = .82$, $RMSEA = .08$, $NFI = .75$ $\chi^2/sd = 2.4$). Altı faktör üzerindeki yükün .22 ile .94 arasında değiştiği bulunmuştur.

Öztekin ve Zencirci (2006) tarafından geliştirilen Yöneticilerin Duygusal Zeka Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin faktör yük değerlerinin .86 ile .61 arasında değiştiği, madde geçerliği açısından da tüm maddelerin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Öztekin, 2006). Elde edilen sayısal değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması ve faktör yük değerlerinin yüksek olması nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğe ait betimsel istatistikler incelendiğinde, nihai ölçeğin ortalamasının 126.74 olduğu görülmektedir. Testten alınan en düşük puan 41.00 en yüksek puan da 160.00 olarak gerçekleşmiş; ölçeğin ranjı 119.00, ortancası 133.00 ve standart sapması da 25.73 olarak hesaplanmıştır (Öztekin 2006).

3.1.5. Veri toplama araçlarının güvenilirliği

Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeğinin Van Dick ve Wagner (2002) tarafından geliştirilme aşamasında altı faktörüne ilişkin iç tutarlılık katsayıları kişisel öz saygı için .78, kendini öğretmen olarak sınıflandırma için .66, değerlendirici kimliklenme için .69, duygusal mesleki kimliklenme için .82, takım kimliklenmesi için .67 ve takım üyeliği için .72 olarak bulunmuştur. Madde-toplam korelasyon değerleri .26 ile .74 arasında değişmektedir.

Ayrıca, ölçeğin Mamatoğlu (2008) tarafından yapılan test tekrar test sonuçları kişisel öz saygı alt faktörü için .81, değerlendirici kimliklenme için .76, kendini öğretmen olarak sınıflandırma için .78, duygusal mesleki kimliklenme .82, takım kimliklenmesi için .81 ve takım üyeliği için .73'lük korelasyonlar göstermektedir.

Örgütsel kimliklenme ölçeği üzerine yapılan analizler ölçeğin, iç güvenilirliği ve test tekrar test güvenilirliği hakkında oldukça tatmin edici bilgiler vermektedir.

Yöneticilerin Duygusal Zeka Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğinin göstergesi Cronbach Alfa (α) katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilir sonuçlar verebileceği biçiminde değerlendirilmiştir.

3.1.6. Verilerin Toplanması

İlköğretim öğretmenlerine göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimliği arasındaki ilişkinin incelenmesi betimlenmesi için İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alındıktan sonra Karşıyaka İlçesindeki ilköğretim okullarında veri toplama aracı uygulanmaya gidilmiştir. Öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı ve gizliliğin korunması ile ilgili gerekli bilgi verilmiştir. Ölçek, araştırmacı tarafından Karşıyaka İlçesi örnekleme kapsamında 37 okula dağıtılmış, öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçeğin cevaplanması için verilen belli bir süreden sonra % 39'u (n: 542) geri alınabilmiştir. Okullardan geri alınan 542 ölçeğin 466'sı değerlendirmeye alınmıştır.

Veri toplama aracı, öğretmenlere tarafından okullarda doldurulmuştur. Ölçeğin yanıtlanma süresi, ortalama 20 dakika almıştır. Ölçeğin okullarda uygulanması ve toplanması toplam iki ay sürmüştür.

3.1.7. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra "Kişisel Bilgi Formu" ve uygulanan veri toplama araçlarına ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri yapılmış; eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan, geçersiz 76 cevap kâğıdı değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hangi tür çözümlene tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla öğretmenlerin doldurduğu ölçeklerden elde ettikleri değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı sorgulanmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle, parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilen durumlarda "Öğretmenlerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem,

okuldaki çalışma süresi ve branş) göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla değişkenin alt gruplarının özelliğine göre t testi veya varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş ortalamalar arası farkın hangi kıdem ve yaş gruplarından kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeyleri kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş) göre, anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla değişkenin alt gruplarının özelliğine göre t testi veya varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılıklar bulunan değişkenlerde ortalamalar arası farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü problem cümlesi ile öğretmenlerin, okul müdürlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algılamaları ile bu öğretmenlerin örgütsel (okul) kimliği benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

3.2. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın modeli doğrultusunda tarama yöntemiyle incelenen araştırma problemlerinin bulguları dört ana bölümde sunulmuştur.

3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş) göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algıları anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla t testi ve varyans analizi uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin ise bağımsız gruplar için t testi ve yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

1.a. Cinsiyet: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda cinsiyet grupları puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile t-testi yapılmış ve elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerileri Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	X _{ort}	Std.		t	P
				Sapma	Sd		
Duygusal Zekâ Becerisi	Kadın	341	77,70	32,38	464	2,17	0,03
	Erkek	125	70,50	29,34			

P<0.05

Tablo 11. incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algılarına ait puanlarının aritmetik ortalamaları $\alpha= 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{462; 0,031}=2,17$). Kadın öğretmenlerin müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ait algı puanları ortalamaları, erkek öğretmenlerin kendi müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ait algı puanları

ortalamalarından yüksek çıkmaktadır, puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiki olarak $\alpha= 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

1.b. Yaş: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin buldukları yaş gruplarına göre, kendi okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır. Yaş değişkenine ait betimsel istatistikler Tablo 12’de ve elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Yaş Kategorisi	N	X _{ort}	Std. Sapma
	35yaş ve altı	70	87,64	37,60
Öğretmenlerin Okul	36-40yaş	95	80,24	34,41
Müdürlerinin Duygusal	41-45yaş	117	80,49	31,98
Zekâ Becerilerine Ait	46-50yaş	99	68,62	23,73
Algıları	51yaş ve üstü	85	63,34	24,78
	Toplam	466	75,86	31,69

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları 35 yaş ve altı, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46-50 yaş, 51 yaş ve üzeri olmak üzere beş farklı yaş kategorisinde kodlanarak beş farklı grup oluşturulmuştur. Bu beş kategorili yaş grupları açısından okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 13 ve 14’ de verilmektedir.

Tablo 13. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine Ait Algıları	Gruplararası	32563,96	4	8140,99	8,64	0,00
	Grupiçi	434253,25	461	941,98		
	Toplam	466817,21	465			

P<0.05

Tablo 13 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanların bu öğretmenlerin yaş düzeylerine göre aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($F_{(4,461; 0,000)}=8,64$). Ortalamalar arası farkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Scheffe testi kullanılmasının nedeni güven aralığının daha dar olması nedeni ile istatistiksel olarak daha güçlü bir test olmasıdır. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14. İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine Ait Algıları

(I) YAŞ	(J) YAŞ	Ortalamalararası Fark	P
35 yaş ve altı	36-40 yaş	7,40	0,67
	41-45 yaş	7,16	0,67
	46-50 yaş	19,03*	0,00*
	51 yaş ve üstü	24,30*	0,00*
36-40 yaş	35 yaş ve altı	-7,40	0,67
	41-45 yaş	-,24	1,00
	46-50 yaş	11,63	0,14
	51 yaş ve üstü	16,90*	0,01*
41-45 yaş	35 yaş ve altı	-7,16	0,67
	36-40 yaş	,25	1,00
	46-50 yaş	11,87	0,09
	51 yaş ve üstü	17,15*	0,00*
46-50 yaş	35 yaş ve altı	-19,03*	0,00*
	36-40 yaş	-11,63	0,14
	41-45 yaş	-11,87	0,09
	51 yaş ve üstü	5,28	0,85
51 yaş ve üstü	35 yaş ve altı	-24,30*	0,00*
	36-40 yaş	-16,90*	0,01*
	41-45 yaş	-17,15*	0,00*
	46-50 yaş	-5,28	0,85

P<0.01 * Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14 incelendiğinde, Scheffe testi sonuçlarına göre farklı yaş düzeylerine sahip öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ait algı puanlarının ortalamalarının birbirinden farklı ve bu farkların istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. 35 yaş ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin puan ortalamaları 46-50 yaş ve 51 yaş üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Ayrıca

36-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin puan ortalamaları yaşı 51 ve üstünde olanların puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde 41-45 yaş grubunda olan öğretmenlerin puan ortalamaları yaşı 51 ve üstünde olanların puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Yaşı genç olan öğretmenler müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini daha yüksek algılamaktadırlar.

1.c. Mesleki Kıdem: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin buldukları mesleki kıdem gruplarına göre, kendi okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15’de ve elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	X_{ort}	Std. Sapma
Öğretmenlerin Okul	10 yıl ve altı	50	84,70	36,53
Müdürlerinin Duygusal	11-15 yıl	73	86,36	36,68
Zekâ Becerilerine Ait	16-20 yıl	143	79,15	31,26
Algıları	21 yıl ve üzeri	200	67,48	26,36
	Toplam	466	75,86	31,68

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 10 yıl ve altı, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri üzere dört farklı mesleki kıdem kategorisinde kodlanarak dört farklı grup oluşturulmuştur. Bu dört kategorili mesleki grupları açısından okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16 ve 17’de verilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, kendi müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini algılamalarına ait puan ortalamaları azalma eğilimi göstermektedir.

Tablo 16. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine Ait Algıları	Gruplararası	27556,18	3	9185,39	9,66	0,00
	Grupiçi	439261,03	462	950,78		
	Toplam	466817,21	465			

P<0.01

Tablo 16 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanların bu öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine göre aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($F_{(3,462; 0,000)}=9,66$). Ortalamalar arası farkların hangi mesleki kıdem gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Algıları

Mesleki Kıdem	Mesleki Kıdem	Ortalamalar	
		Arası fark	P
10 yıl ve altı	11-15 yıl	-1,66	0,99
	16-20 yıl	5,55	0,75
	21 yıl ve üzeri	17,23*	0,01*
11-15 yıl	10 yıl ve altı	1,66	0,99
	16-20 yıl	7,21	0,45
	21 yıl ve üzeri	18,88*	0,00*
16-20 yıl	10 yıl ve altı	-5,55	0,753
	11-15 yıl	-7,21	0,451
	21 yıl ve üzeri	11,67*	0,008*
21 yıl ve üzeri	10 yıl ve altı	-17,23*	0,01*
	11-15 yıl	-18,88*	0,00*
	16-20 yıl	-11,67*	0,01*

P<0.01 * Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17 incelendiğinde, Scheffe testi sonuçlarına göre farklı mesleki kıdem düzeylerine sahip öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ait algı puanlarının ortalamalarının birbirinden farklı ve bu farkların istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubunda olan öğretmenlerin puan ortalamaları 10 yıl ve altı, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdem olan öğretmenlerin puan ortalamalarından düşük çıkmıştır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini daha düşük algılamaktadırlar. Diğer ikili karşılaştırmalar ise istatistiki olarak anlamlı değildir.

1.d. Okulda Çalışma Süresi: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerine göre, kendi okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır. Okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de ve elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Çalışma Süresi	n	X _{ort}	Std. Sapma
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine Ait Algıları	1 yıldan az	86	74,86	31,87
	1-5 yıl	108	79,87	33,78
	6-10 yıl	157	78,15	32,14
	10 yıldan çok	115	69,72	28,15
	Toplam	466	75,86	31,68

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenler buldukları okulda çalışma sürelerine göre 1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10, 10 yıldan çok kategorisinde kodlanarak dört farklı grup oluşturulmuştur. Bu dört kategorili buldukları okulda çalışma süresi açısından okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19 Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine Ait Algıları	Gruplararası	6981,27	3	2327,09	2,34	0,07
	Grupiçi	459835,94	462	995,32		
	Toplam	466817,21	465			

Tablo 19 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanların bu öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{(3,462; 0,073)}=2,34$); $P>0.05$

1.e. Branş: Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin branşlarına göre, kendi okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır. Branş değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de ve elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Branş Kategorileri	N	X_{ort}	Std. Sapma
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine Ait Algıları	sınıf öğretmenliği	239	73,38	29,70
	sosyal alan öğretmenliği	93	80,24	34,68
	sayısal alan öğretmenliği	75	78,12	35,30
	diğer branş öğretmenliği	59	76,14	29,48
	Toplam	466	75,86	31,68

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenler branşları açısından sınıf öğretmenliği, sosyal alan öğretmenliği, sayısal alan öğretmenliği ve diğer alan öğretmenlikleri

kategorilerinde kodlanarak dört farklı grup oluşturulmuştur. Bu dört kategorili branş öğretmenliği grupları açısından okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 21’ de verilmektedir.

Tablo 21. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerilerine Ait Algıları	Gruplararası	3632,99	3	1210,99	1,21	0,31
	Grupiçi	463184,22	462	1002,56		
	Toplam	466817,21	465			

Tablo 21 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanların bu öğretmenlerin branşlarına göre aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3,462; 0,306)}=1,21$) $P>0.05$.

3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeyleri kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş) göre, anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre örgütsel kimliklenme düzeylerini belirlemek amacıyla t testi ve varyans analizi uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin ise bağımsız gruplar için t testi ve yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

2.a. Cinsiyet: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda cinsiyet grupları puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile t-testi yapılmış ve elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Örgütsel Kimliklenme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Cinsiyet	N	X _{ort}	Std.			
				Sapma	Sd	T	P
Duygusal Mesleki Kimliklenme	Kadın	341	17,38	3,20	464	2,03	0,04
	Erkek	125	16,68	3,51			
Kişisel Öz Saygı	Kadın	341	15,57	3,57	464	2,21	0,02
	Erkek	125	14,76	3,36			
Takım Üyeliği	Kadın	341	10,15	1,77	464	2,47	0,01
	Erkek	125	9,67	2,06			
Takım Kimliklenmesi	Kadın	341	10,21	2,78	464	2,28	0,02
	Erkek	125	9,53	3,05			
Değerlendirici Kimliklenme	Kadın	341	5,02	2,87	464	-2,78	0,00
	Erkek	125	5,88	3,12			
Kendini Öğretmen Olarak Sayma	Kadın	341	7,39	2,63	464	-1,98	0,04
	Erkek	125	7,94	2,60			

P<0.05 ve P<0.01

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal mesleki kimliklenme puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{462; 0,04}=2,03$). Kadın öğretmenlerin duygusal mesleki kimliklenme puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin duygusal mesleki kimliklenme puan ortalamalarından yüksek çıkmaktadır, puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiki olarak $\alpha= 0,05$ düzeyinde manidar bulunmuştur.

Öğretmenlerin kişisel öz saygı puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{462; 0,02}=2,21$). Kadın öğretmenlerin kişisel öz saygı puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin kişisel öz saygı puan ortalamalarından yüksek çıkmaktadır, puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiki olarak $\alpha= 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin takım üyeliği puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{462; 0,01}=2,47$). Kadın öğretmenlerin takım üyeliği puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin takım üyeliği puan ortalamalarından yüksek çıkmaktadır, puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiki olarak $\alpha= 0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin takım kimliklenmesi puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{462; 0,02}=2,28$). Kadın öğretmenlerin takım kimliklenmesi puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin takım kimliklenmesi puan ortalamalarından yüksek çıkmaktadır, puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiki olarak $\alpha= 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin değerlendirici kimliklenme puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{462; 0,00}=-2,78$). Erkek öğretmenlerin değerlendirici kimliklenme puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin değerlendirici kimliklenme puan ortalamalarından yüksek çıkmaktadır, puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiki olarak $\alpha= 0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sayma puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{462; 0,04}=-1,98$). Erkek öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sayma puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sayma puan ortalamalarından yüksek çıkmaktadır, puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiki olarak $\alpha= 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

2.b. Yaş: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda yaş grupları puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile varyans analizi yapılmış ve elde edilen verilerin analiz sonuçları verilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin buldukları yaş gruplarına göre, örgütsel kimliklenme puanlarına ait betimsel istatistikleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre, Örgütsel Kimliklenme Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Yaş Kategorisi	N	X _{ort}	Std. Sapma
Duygusal Mesleki Kimliklenme	35 yaş ve altı	70	17,17	3,87
	36-40 yaş	95	17,49	3,41
	41-45 yaş	117	16,56	3,14
	46-50 yaş	99	17,53	2,89
	51 yaş ve üstü	85	17,49	3,34
	Toplam	466	17,22	3,31
Kişisel Öz Saygı	35 yaş ve altı	70	15,06	3,32
	36-40 yaş	95	15,58	3,57
	41-45 yaş	117	15,78	3,35
	46-50 yaş	99	14,75	3,44
	51 yaş ve üstü	85	15,41	3,96
	Toplam	466	15,34	3,53
Takım Üyeliği	35 yaş ve altı	70	9,70	2,08
	36-40 yaş	95	10,13	1,70
	41-45 yaş	117	10,02	1,84
	46-50 yaş	99	10,12	1,69
	51 yaş ve üstü	85	10,01	2,09
	Toplam	466	10,01	1,87
Takım Kimliklenmesi	35 yaş ve altı	70	9,34	2,37
	36-40 yaş	95	10,17	3,04
	41-45 yaş	117	10,79	2,91
	46-50 yaş	99	9,77	2,72
	51 yaş ve üstü	85	9,71	2,96
	Toplam	466	10,03	2,86
Değerlendirici Kimlikleme	35 yaş ve altı	70	3,37	1,33
	36-40 yaş	95	3,71	2,04
	41-45 yaş	117	4,74	2,52
	46-50 yaş	99	6,96	3,18
	51 yaş ve üstü	85	7,27	2,88
	Toplam	466	5,26	2,96
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	35 yaş ve altı	70	6,86	2,39
	36-40 yaş	95	6,69	2,40
	41-45 yaş	117	6,68	2,57
	46-50 yaş	99	8,43	2,53
	51 yaş ve üstü	85	9,26	2,19
	Toplam	466	7,55	2,64

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları 35 yaş ve altı, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46-50 yaş, 51 yaş ve üzeri olmak üzere beş farklı yaş kategorisinde kodlanarak beş farklı grup oluşturulmuştur. Bu beş kategorili yaş grupları açısından örgütsel kimliklenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24. Duygusal Mesleki Kimliklenmenin Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Duygusal Mesleki Kimliklenme	Gruplararası	73,28	4	18,32	1,68	0,15
	Grupiçi	5024,39	461	10,90		
	Toplam	5097,67	465			

Tablo 24 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre duygusal mesleki kimliklenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F_{(4,461; 0,153)}=1,68$); $P>0,05$.

Tablo 25. Kişisel Öz Saygının Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek-Yaş	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Kişisel Öz Saygı	Gruplararası	68,64	4	17,16	1,380	,24
	Grupiçi	5734,43	461	12,44		
	Toplam	5803,06	465			

Tablo 25 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre kişisel öz saygı puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4,461; 0,240)}=1,380$); $P>0,05$.

Tablo 26. Takım Üyeliğinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Takım Üyeliği	Gruplararası	9,240	4	2,31	0,66	0,62
	Grupiçi	1608,68	461	3,49		
	Toplam	1617,92	465			

Yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre takım üyeliği puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4,461; 0,619)}=0,66$); $P>0,05$.

Tablo 27. Takım Kimliklenmesinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Takım	Gruplararası	119,06	4	29,77	3,71	0,01
Kimliklenmesi	Grupiçi	3695,46	461	8,02		
	Toplam	3814,52	465			

$P<0.01$

Yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre takım kimliklenmesi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{(4,461; 0,005)}=3,71$). Ortalamalar arası farkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapıldı. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 28’te verilmektedir.

Tablo 28. İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Takım kimliklenmesi

(I) YAŞ	(J) YAŞ	Ortalamalar	
		Arası Fark	P
35yaşvealtı	36-40yaş	-,83	0,49
	41-45yaş	-1,45*	0,02*
	46-50yaş	-,42	0,92
	51yaşveüstü	-,36	0,96
36-40yaş	35yaşvealtı	,83	0,49
	41-45yaş	-,63	0,63
	46-50yaş	,40	0,91
	51yaşveüstü	,46	0,88
41-45yaş	35yaşvealtı	1,45*	0,02*
	36-40yaş	,63	0,63
	46-50yaş	1,03	0,14
	51yaşveüstü	1,09	0,12
46-50yaş	35yaşvealtı	,42	0,92
	36-40yaş	-,40	0,91
	41-45yaş	-1,03	0,14
	51yaşveüstü	,06	1,00
51yaşveüstü	35yaşvealtı	,36	0,96
	36-40yaş	-,46	0,88
	41-45yaş	-1,09	0,12
	46-50yaş	-,06	1,00

P<0.05 * Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Scheffe testi sonuçlarına göre 35 yaş ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin takım kimliklenmesi puan ortalamasının 41-45 yaş grubunda olan öğretmenlerin takım kimliklenmesi puanlarından istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Tablo 28 da görüldüğü gibi diğer ikili karşılaştırma çiftlerinin hiç birisinde anlamlı farklar görülmemektedir.

Tablo 29. Değerlendirici Kimliklemenin Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Değerlendirici	Gruplararası	1141,12	4	285,28	44,71	0,00
Kimlikleme	Grupiçi	2941,49	461	6,38		
	Toplam	4082,61	465			

P<0.05

Yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($F_{(4,461; 0,000)}=44,71$). Ortalamalar arası farkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapıldı. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30. İkili Karşılaştırmalar için Scheffe testi sonuçları

Bağımlı Değişken: Değerlendirici kimlikleme

(I) YAŞ	(J) YAŞ	Ortalamalar Arası Fark	P
35yaşvealtı	36-40yaş	-,33	0,95
	41-45yaş	-1,36*	0,01*
	46-50yaş	-3,59*	0,00*
	51yaşveüstü	-3,90*	0,00*
36-40yaş	35yaşvealtı	,33	0,95
	41-45yaş	-1,03	0,07
	46-50yaş	-3,25*	0,00*
	51yaşveüstü	-3,57*	0,00*
41-45yaş	35yaşvealtı	1,36*	0,01*
	36-40yaş	1,03	0,07
	46-50yaş	-2,22*	0,00*
	51yaşveüstü	-2,54*	0,00*
46-50yaş	35yaşvealtı	3,59*	0,00*
	36-40yaş	3,25*	0,00*
	41-45yaş	2,22*	0,00*
	51yaşveüstü	-,31	0,95
51yaşveüstü	35yaşvealtı	3,90*	0,00*
	36-40yaş	3,57*	0,00*
	41-45yaş	2,54*	0,00*
	46-50yaş	,31	0,95

P<0.01 * Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Scheffe testi sonuçlarına göre 35 yaş ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puan ortalamasının 41-45, 46-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarından istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, 36-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puan ortalamasının 46-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarından istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, 41-45 yaş grubunda olan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puan ortalamasının 46-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarından istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. 46-50 yaş ile 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanları arasında ise fark gözlenmemiştir. Yaş büyüdükçe

öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puan ortalamaları anlamlı bir biçimde yüksek çıkmaktadır.

Tablo 31. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırmanın Öğretmenlerin Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	Gruplararası	516,51	4	129,13	21,83	0,00
	Grupiçi	2726,65	461	5,92		
	Toplam	3243,16	465			

P<0.01

Yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin yaş düzeylerine göre kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($F_{(4,461; 0,000)}=21,83$). Ortalamalar arası farkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapıldı. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32. İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Kendini öğretmen olarak sınıflandırma

(I) YAŞ	(J) YAŞ	Ortalamalar Arası Fark	P
35yaşvealtı	36-40yaş	,16	0,99
	41-45yaş	,17	0,99
	46-50yaş	-1,58*	0,00*
	51yaşveüstü	-2,40*	0,00*
36-40yaş	35yaşvealtı	-,16	0,99
	41-45yaş	,01	1,00
	46-50yaş	-1,74*	0,00*
	51yaşveüstü	-2,56*	0,00*
41-45yaş	35yaşvealtı	-,17	0,99
	36-40yaş	-,01	1,00
	46-50yaş	-1,75*	0,00*
	51yaşveüstü	-2,58*	0,00*
46-50yaş	35yaşvealtı	1,58*	0,00*
	36-40yaş	1,74*	0,00*
	41-45yaş	1,75*	0,00*
	51yaşveüstü	-,82	0,26
51yaşveüstü	35yaşvealtı	2,40*	0,00*
	36-40yaş	2,56*	0,00*
	41-45yaş	2,58*	0,00*
	46-50yaş	,82	0,26

P<0.01

* Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Scheffe testi sonuçlarına göre 35 yaş ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puan ortalamasının 46-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarından istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, 36-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puan ortalamasının 46-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarından istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan, 41-45 yaş grubunda olan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puan ortalamasının 46-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarından istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. 46-50 yaş ile 51 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanları arasında ise fark gözlenmemiştir. Genel olarak, 46-

50 yaş ile 51 yaş ve üstü öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puan ortalamaları diğer üç yaş grubundaki öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek çıkmaktadır.

2.c. Mesleki Kıdem: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda mesleki kıdem grupları puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile varyans analizi yapılmış ve elde edilen verilerin analiz sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin buldukları mesleki kıdemlerine göre, örgütsel kimliklenmenin tüm alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Örgütsel Kimliklenmenin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	X_{ort}	Std. Sapma
Duygusal Mesleki Kimliklenme	10 yıl ve altı	50	17,54	2,53
	11-15 yıl	73	16,73	3,85
	16-20 yıl	143	17,40	3,04
	21 yıl ve üzeri	200	17,20	3,46
	Toplam	466	17,22	3,31
Kişisel Öz Saygı	10 yıl ve altı	50	15,30	3,41
	11-15 yıl	73	15,51	3,11
	16-20 yıl	143	15,54	3,57
	21 yıl ve üzeri	200	15,16	3,70
	Toplam	466	15,34	3,53
Takım Üyeliği	10 yıl ve altı	50	9,82	2,08
	11-15 yıl	73	9,73	1,82
	16-20 yıl	143	10,13	1,70
	21 yıl ve üzeri	200	10,09	1,94
	Toplam	466	10,01	1,87
Takım Kimliklenmesi	10 yıl ve altı	50	9,52	2,48
	11-15 yıl	73	9,90	2,71
	16-20 yıl	143	10,23	2,92
	21 yıl ve üzeri	200	10,07	2,97
	Toplam	466	10,03	2,86
Değerlendirici Kimlikleme	10 yıl ve altı	50	3,22	1,40
	11-15 yıl	73	3,85	1,71
	16-20 yıl	143	5,01	2,81
	21 yıl ve üzeri	200	6,46	3,18
	Toplam	466	5,26	2,96
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	10 yıl ve altı	50	6,74	2,59
	11-15 yıl	73	6,97	2,41
	16-20 yıl	143	6,97	2,52
	21 yıl ve üzeri	200	8,39	2,61
	Toplam	466	7,55	2,64

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenler mesleki kıdemlerine göre 10 yıl ve altı, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri üzere dört farklı mesleki kıdem kategorisinde kodlanarak dört farklı grup oluşturulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, duygusal mesleki kimliklenme, kişisel öz saygı, takım üyeliği, takım kimliklenmesi, değerlendirici kimlikleme ve kendini öğretmen olarak sınıflandırma puan ortalamaları artmaktadır. Mesleki kıdem grupları açısından örgütsel kimliklenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, Tablo 34, 35, 36, 37, 38 ve 40'ta verilmiştir.

Tablo 34. Duygusal Mesleki Kimliklenmenin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Duygusal Mesleki Kimliklenme	Gruplararası	27,27	3	9,09	0,83	0,48
	Grupiçi	5070,41	462	10,98		
	Toplam	5097,67	465			

Tablo 34 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre duygusal mesleki kimliklenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3,462; 0,479)}=0,83$); $P>0,05$.

Tablo 35. Kişisel Öz Saygının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Mesleki Kıdem Saygı	Gruplararası	14,58	3	4,86	0,39	0,76
	Grupiçi	5788,48	462	12,53		
	Toplam	5803,06	465			

Tablo 35 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kişisel öz saygı puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3,462; 0,762)}=0,39$); $P>0,05$.

Tablo 36. Takım Üyeliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Takım	Gruplararası	10,73	3	3,58	1,03	0,38
Üyeliği	Grupiçi	1607,19	462	3,48		
	Toplam	1617,92	465			

Tablo 36 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre takım üyeliği puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3,462; 0,380)}=1,03$); $P>0,05$.

Tablo 37. Takım Kimliklenmesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Takım	Gruplararası	20,17	3	6,72	0,82	0,48
Kimliklenmesi	Grupiçi	3794,35	462	8,21		
	Toplam	3814,52	465			

Tablo 37 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre takım kimliklenmesi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3,462; 0,484)}=0,82$); $P>0,05$.

Tablo 38. Değerlendirici Kimliklemenin, Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değerlendirici	Gruplararası	648,10	3	216,03	29,06	0,00
Kimlikleme	Grupiçi	3434,51	462	7,43		
	Toplam	4082,61	465			

P<0.01

Tablo 38 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,462; 0,000)}=29,06$). Ortalamalar arası farkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapıldı. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 39'da verilmektedir.

Tablo 39. İkili Karşılaştırmalar için Scheffe testi sonuçları

Bağımlı Değişken: Değerlendirici kimlikleme

(I) KIDEM	(J) KIDEM	Ortalamalar Arası Fark	p
10 yıl ve altı	11-15 yıl	-,63	,66
	16-20 yıl	-1,79*	,00*
	21 yıl ve üzeri	-3,24*	,00*
11-15 yıl	10 yıl ve altı	,63	,66
	16-20 yıl	-1,16*	,03*
	21 yıl ve üzeri	-2,61*	,00*
16-20 yıl	10 yıl ve altı	1,79*	,00*
	11-15 yıl	1,16*	,03*
	21 yıl ve üzeri	-1,45*	,00*
21yıl ve üzeri	10 yıl ve altı	3,24*	,00*
	11-15 yıl	2,61*	,00*
	16-20 yıl	1,45*	,00*

P<0.05 * Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 39 incelendiğinde, Scheffe testi sonuçlarına göre, 10 yıl ve altı mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamaları 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamalarından daha düşük çıkmakta ve bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmaktadır. Benzer şekilde, 11-15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamaları 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamalarından daha düşük çıkmakta ve bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmaktadır. Ayrıca, 16-20 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamaları 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamalarından daha düşük çıkmakta ve bu fark da istatistiki olarak anlamlı bulunmaktadır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamaları ve diğer tüm mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamalarından yüksektir ve bu farklar istatistiki olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamalarının da arttığı görülmektedir.

Tablo 40. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırmanın Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	Gruplararası	247,19	3	82,40	12,71	0,00
	Grupiçi	2995,97	462	6,49		
	Toplam	3243,16	465			

P<0.01

Tablo 40 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,462; 0,000)}=12,71$). Ortalamalar arası farkların hangi kıdem gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapıldı. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 41’de verilmektedir.

Tablo 41. İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Kendini öğretmen olarak sınıflandırma

(I) KIDEM	(J) KIDEM	Ortalamalar	
		Arası Fark	p
10 yıl ve altı	11-15 yıl	-,23	,97
	16-20 yıl	-,23	,96
	21 yıl ve üzeri	-1,65*	,00*
11-15 yıl	10 yıl ve altı	,23	,97
	16-20 yıl	,01	1,00
	21 yıl ve üzeri	-1,42*	,00*
16-20 yıl	10 yıl ve altı	,23	,96
	11-15 yıl	-,01	1,00
	21 yıl ve üzeri	-1,43*	,00*
21 yıl ve üzeri	10 yıl ve altı	1,65*	,00*
	11-15 yıl	1,42*	,00*
	16-20 yıl	1,43*	,00*

P<0.01 * Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 41 incelendiğinde, Scheffe testi sonuçlarına göre, 10 yıl ve altı mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamaları 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamalarından daha düşük çıkmakta ve bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmaktadır. Benzer şekilde, 11-15 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamaları 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamalarından daha düşük çıkmakta ve bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmaktadır. Ayrıca, 16-20 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamaları 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamalarından daha düşük çıkmakta ve bu fark da istatistiki olarak anlamlı bulunmaktadır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamaları ve diğer tüm mesleki kıdem

grubundaki öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamalarından yüksektir ve bu farklar istatistiki olarak anlamlıdır.

2.d. Okulda Çalışma Süreleri: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda okulda çalışma süreleri grupları puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile varyans analizi yapılmış ve elde edilen verilerin analiz sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerine göre, örgütsel kimliklenmenin tüm alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre, Örgütsel Kimliklenmenin Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Çalışma Süresi	N	X _{ort}	Std. Sapma
Duygusal Mesleki Kimliklenme	1 yıldan az	86	17,71	3,05
	1-5 yıl	108	16,84	2,89
	6-10 yıl	157	17,04	3,58
	10 yıldan çok	115	17,45	3,47
	Toplam	466	17,22	3,31
Kişisel Öz Saygı	1 yıldan az	86	15,45	3,48
	1-5 yıl	108	15,22	3,30
	6-10 yıl	157	15,62	3,77
	10 yıldan çok	115	15,00	3,46
	Toplam	466	15,34	3,53
Takım Üyeliği	1 yıldan az	86	9,98	1,88
	1-5 yıl	108	9,82	1,93
	6-10 yıl	157	10,02	1,81
	10 yıldan çok	115	10,21	1,87
	Toplam	466	10,01	1,87
Takım Kimliklenmesi	1 yıldan az	86	9,35	2,65
	1-5 yıl	108	10,13	2,82
	6-10 yıl	157	10,37	3,02
	10 yıldan çok	115	9,99	2,78
	Toplam	466	10,03	2,86
Değerlendirici Kimlikleme	1 yıldan az	86	4,83	2,87
	1-5 yıl	108	4,99	2,79
	6-10 yıl	157	5,28	3,01
	10 yıldan çok	115	5,79	3,07
	Toplam	466	5,26	2,96
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	1 yıldan az	86	7,48	2,70
	1-5 yıl	108	7,32	2,59
	6-10 yıl	157	7,57	2,65
	10 yıldan çok	115	7,81	2,65
	Toplam	466	7,55	2,64

Tablo 42 incelendiğinde, öğretmenler buldukları okulda çalışma sürelerine göre 1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10, 10 yıldan çok kategorisinde kodlanarak dört farklı grup oluşturulmuştur. Bu dört kategorili buldukları okulda çalışma süresi açısından duygusal mesleki kimliklenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı

ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 43, 44, 45, 46, 47 ve 48’de verilmektedir.

Tablo 43. Duygusal Mesleki Kimliklenmenin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek çalışma sürelerine	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal	Gruplararası	47,36	3	15,79	1,44	0,23
Mesleki	Grupiçi	5050,31	462	10,93		
Kimliklenme	Toplam	5097,67	465			

Tablo 43 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre duygusal mesleki kimliklenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{(3,462; 0,229)}=1,44$); $P>0,05$.

Tablo 44. Kişisel Öz Saygının Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Çalışma süresi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel	Gruplararası	28,01	3	9,34	0,75	0,52
Öz	Grupiçi	5775,05	462	12,50		
Saygı	Toplam	5803,06	465			

Tablo 44 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre kişisel öz saygı puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{(3,462; 0,524)}=0,75$); $P>0,05$.

Tablo 45. Takım Üyeliğinin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	8,38	3	2,79	0,80	0,49
Takım	Grupiçi	1609,55	462	3,48		
Üyeliği	Toplam	1617,92	465			

Tablo 45 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre takım üyeliği puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{(3,462; 0,493)}=0,80$); $P>0,05$.

Tablo 46. Takım Kimliklenmesinin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Takım	Gruplararası	59,23	3	19,74	2,43	0,07
Kimliklenmesi	Grupiçi	3755,29	462	8,13		
	Toplam	3814,52	465			

Tablo 46 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre takım kimliklenmesi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{(3,462; 0,065)}=2,43$); $P>0,05$.

Tablo 47. Değerlendirici Kimlikleminin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Değerlendirici Kimlikleme	Gruplararası	56,58	3	18,86	2,16	0,09
	Grupiçi	4026,04	462	8,71		
	Toplam	4082,61	465			

Tablo 47 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre değerlendirici kimlikleme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{(3,462; 0,091)}=2,16$); $P>0,05$.

Tablo 48. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırmanın Okulda Çalışma Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	Gruplararası	13,71	3	4,57	0,65	0,58
	Grupiçi	3229,45	462	6,99		
	Toplam	3243,16	465			

Tablo 48 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F_{(3,462; 0,581)}=0,65$); $P>0,05$.

2.e. Branş: Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uygulama sonucunda okulda branş grupları puan ortalamalarını karşılaştırmak amacı ile varyans analizi yapılmış ve elde edilen verilerin analiz sonuçları verilmiştir. Öncelikle Duygusal mesleki kimliklenme puanların öğretmenlerin branşlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Örgütsel Kimliklenmenin Alt Boyutlarının Branşlara Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Branş Kategorileri	n	X_{ort}	Std. Sapma	
Duygusal	sınıf öğretmenliği	239	17,10	3,24	
Mesleki	sosyal alan öğretmenliği	93	17,19	2,93	
Kimliklenme	sayısal alan öğretmenliği	75	17,59	4,29	
	diğer branş öğretmenliği	59	17,29	2,72	
	Toplam	466	17,22	3,31	
	Kişisel	sınıf öğretmenliği	239	15,09	3,37
	Öz Saygı	sosyal alan öğretmenliği	93	13,38	2,80
Takım Üyeliği	sayısal alan öğretmenliği	75	17,39	3,48	
	diğer branş öğretmenliği	59	16,86	3,39	
	Toplam	466	15,34	3,53	
	Takım	sınıf öğretmenliği	239	10,14	1,84
	Üyeliği	sosyal alan öğretmenliği	93	9,89	1,89
Takım Kimliklenmesi	sayısal alan öğretmenliği	75	9,93	1,95	
	diğer branş öğretmenliği	59	9,80	1,85	
	Toplam	466	10,01	1,87	
	Takım	sınıf öğretmenliği	239	10,35	2,90
	Kimliklenmesi	sosyal alan öğretmenliği	93	9,37	2,47
Değerlendirici Kimlikleme	sayısal alan öğretmenliği	75	10,48	3,13	
	diğer branş öğretmenliği	59	9,24	2,63	
	Toplam	466	10,03	2,86	
	Değerlendirici	sınıf öğretmenliği	239	5,43	3,07
	Kimlikleme	sosyal alan öğretmenliği	93	5,15	2,90
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	sayısal alan öğretmenliği	75	4,93	2,91	
	diğer branş öğretmenliği	59	5,14	2,72	
	Toplam	466	5,26	2,96	
	Kendini	sınıf öğretmenliği	239	7,59	2,66
	Öğretmen Olarak	sosyal alan öğretmenliği	93	7,58	2,76
Sınıflandırma	sayısal alan öğretmenliği	75	7,93	2,43	
Sınıflandırma	diğer branş öğretmenliği	59	6,86	2,56	
	Toplam	466	7,55	2,64	

Tablo 49 incelendiğinde öğretmenler branşları açısından sınıf öğretmenliği, sosyal alan öğretmenliği, sayısal alan öğretmenliği ve diğer alan öğretmenlikleri kategorilerinde kodlanarak dört farklı grup oluşturulmuştur. Bu dört kategorili branş öğretmenliği grupları açısından örgütsel kimliklenme puanlarının aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 50, 51, 53, 54, 56'da verilmektedir.

Tablo 50. Duygusal Mesleki Kimliklenmenin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek-Branş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Mesleki Kimliklenme	Gruplararası	14,08	3	4,69	0,43	0,73
	Grupiçi	5083,59	462	11,00		
	Toplam	5097,67	465			

Tablo 50 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin branşlarına göre, duygusal mesleki kimliklenme puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3,462; 0,734)}=0,43$); $P>0,05$.

Tablo 51. Kişisel Öz Saygının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Branş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Öz Saygı	Gruplararası	824,56	3	274,85	25,51	0,00
	Grupiçi	4978,51	462	10,78		
	Toplam	5803,06	465			

$P<0.01$

Tablo 51 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, öğretmenlerin branşlarına göre, kişisel öz saygı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($F_{(3,461; 0,000)}=25,51$). Ortalamalar arası farkların hangi branş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapıldı. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 52’de verilmektedir.

Tablo 52. İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: kişisel öz saygı

(I)Branş	(J)Branş	Ortalamalar	
		Arası fark	p
Sınıf öğretmenliği	Sosyal alan öğretmenliği	1,72*	0,00*
Sınıf öğretmenliği	Sayısal alan öğretmenliği	-2,29*	0,00*
	diğer branş öğretmenliği	-1,77*	0,00*
Sosyal alan öğretmenliği	Sınıf öğretmenliği	-1,72*	0,00*
	sayısal alan öğretmenliği	-4,01*	0,00*
	diğer branş öğretmenliği	-3,49*	0,00*
Sayısal alan öğretmenliği	sınıf öğretmenliği	2,29*	0,00*
	sosyal alan öğretmenliği	4,01*	0,00*
	diğer branş öğretmenliği	,52	0,84
Diğer branş öğretmenliği	sınıf öğretmenliği	1,77*	0,00*
	sosyal alan öğretmenliği	3,49*	0,00*
	sayısal alan öğretmenliği	-,52	0,84

P<0.01 * Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 52 incelendiğinde, Scheffe testi sonuçlarına göre farklı branşlarda bulunan öğretmenlerin, kişisel öz saygı puanlarının ortalamalarının birbirinden farklı ve bu farkların istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel öz saygı puan ortalaması sosyal alan öğretmenlerinin öz saygı puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olmasına rağmen, sayısal alan öğretmenleri ve diğer alan öğretmenlerinin ortalamasından düşük çıkmaktadır. Diğer taraftan, sosyal alan öğretmenlerinin öz saygı puan ortalaması diğer tüm branş öğretmenlerinin öz saygı puan ortalamalarından anlamlı bir biçimde düşük çıkmaktadır. Sayısal alan öğretmenlerinin öz saygı puan ortalaması sınıf öğretmenleri ve sosyal alan öğretmenlerinden yüksek olmasına rağmen, diğer alan öğretmenliklerindeki öğretmenlerin puan ortalamasından düşük çıkmıştır.

Tablo 53. Takım Üyeliğinin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	8,33	3	2,78	0,80	0,50
Takım	Grupiçi	1609,59	462	3,48		
Üyeliği	Toplam	1617,92	465			

Tablo 53 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizinde, öğretmenlerin branşlarına göre, takım üyeliği puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($F_{(3,462; 0,496)}=0,80$); $P>0,05$.

Tablo 54. Takım Kimliklenmesinin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Takım	Gruplararası	117,37	3	39,13	4,89	0,00
Kimliklenmesi	Grupiçi	3697,14	462	8,00		
	Toplam	3814,52	465			

$P<0.01$

Tablo 54 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizinde, öğretmenlerin branşlarına göre, takım kimliklenmesi puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($F_{(3,462; 0,002)}=4,89$). Ortalamalar arası farkların hangi branş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Post-Hoc Scheffe testi yapıldı. Post-Hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 55'te verilmektedir.

Tablo 55. İkili Karşılaştırmalar İçin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: takım kimliklenmesi

(I) BRANŞ	(J) BRANŞ	Ortalamalar Arası Fark	P
Sınıf öğretmenliği	sosyal alan öğretmenliği	,98*	,05*
	sayısal alan öğretmenliği	-,13	,99
	diğer alan öğretmenliği	1,11	,07
Sosyal alan öğretmenliği	sınıf öğretmenliği	-,98*	,05*
	sayısal alan öğretmenliği	-1,11	,09
	diğer alan öğretmenliği	,13	,99
Sayısal alan öğretmenliği	sınıf öğretmenliği	,13	,99
	sosyal alan öğretmenliği	1,11	,09
	diğer alan öğretmenliği	1,24	,10
Diğer alan öğretmenliği	sınıf öğretmenliği	-1,11	,07
	sosyal alan öğretmenliği	-,13	,99
	sayısal alan öğretmenliği	-1,24	,10

P<0.05 * Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 55 incelendiğinde, Scheffe testi sonuçlarına göre farklı branşlarda bulunan öğretmenlerin, takım kimliklenmesi puanlarının ortalamalarının birbirinden farklı ve bu farkların istatistiki olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin takım kimliklenmesi puan ortalaması sosyal alan öğretmenlerinin takım kimliklenmesi puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Tablo 56’de görüldüğü gibi diğer ikili karşılaştırma çiftlerinin hiç birisinde anlamlı fark gözlenmemektedir.

Tablo 56. Değerlendirici Kimliklemenin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Değerlendirici Kimlikleme	Gruplararası	16,67	3	5,56	0,63	0,60
	Grupiçi	4065,94	462	8,80		
	Toplam	4082,61	465			

Tablo 56 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizinde, öğretmenlerin branşlarına göre, değerlendirici kimlikleme puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($F_{(3,462; 0,595)}=0,63$); $P>0,05$.

Tablo 57. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırmanın Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	Gruplararası	39,30	3	13,10	1,89	0,13
	Grupiçi	3203,86	462	6,94		
	Toplam	3243,16	465			

Tablo 57 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizinde, öğretmenlerin branşlarına göre, kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanları açısından aritmetik ortalamalar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ($F_{(3,462; 0,131)}=1,89$); $P>0,05$.

3.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algılamaları ile bu öğretmenlerin örgütsel (okul) kimliği benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, 1-Okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları, 2-Duygusal mesleki kimliklenme, 3-Kişisel öz saygı, 4-Takım üyeliği, 5-Takım kimliklenmesi, 6-Değerlendirici kimliklenme ve 7-Kendini öğretmen olarak sınıflandırma değişkenlerine ait puan dağılımları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 58’de verilmektedir.

Tablo 58. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Örgütsel Kimliklenmeleri Değişkenlerine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Duygusal mesleki kimliklenme	Kişisel öz saygı	Takım üyeliği	Takım kimliklenmesi	Değerlendirici kimliklenme	Kendini öğretmen olarak sınıflandırma
Kişisel öz saygı	,16(**)	1				
Takım üyeliği	,23(**)	,16(**)	1			
Takım kimliklenmesi	,12(*)	,10(*)	,05	1		
Değerlendirici kimliklenme	,05	,00	,01	,04	1	
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	,24(**)	,01	,23(**)	,03	,17(**)	1
Okul Müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları	,12(*)	,00	,21(**)	,00	,19(**)	,19(**)

*P<0.05 ve ** P<0.01

** Korelasyon katsayısı 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

* Korelasyon katsayısı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 58 incelendiğinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanları ile öğretmenlerin takım üyeliği, değerlendirici kimliklenme ve kendini öğretmen olarak sınıflandırma boyutlarının puanları arasında $\alpha= 0,01$ düzeyinde anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunmuştur. Okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarına ait puanları ile öğretmenlerin duygusal mesleki kimliklenme boyutu arasında $\alpha= 0,05$ düzeyinde anlamlı ve olumlu ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Değerlendirici kimlikleme boyutu diğer ölçeklerle korelasyona sahip değildir. Takım üyeliği ile takım kimliklenmesi arasında anlamlı korelasyon gözlenmemiştir. Kendini öğretmen olarak sınıflandırma ile kişisel öz saygı ve takım kimliklenmesi arasında anlamlı korelasyon gözlenmemiştir. Diğer ölçekler çiftleri arasında ise istatistiki olarak anlamlı korelasyonlar gözlenmektedir.

BÖLÜM IV SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alt problemler rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmış, elde edilen sonuçlara göre öneriler sunulmuştur.

4.1. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları çerçevesinde okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları ve öğretmenlerin örgütsel kimliklenmeleri, alanyazın ışığında değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın bulgularının İzmir İli Karşıyaka İlçesi evreni ve ulaşılan örneklem sınırlılığı içinde genelleştirilebilirliğinin değerlendirilmesi uygun görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kadın öğretmenlerin müdürlerin duygusal zekâ becerilerine ait algı ortalamaları, erkek öğretmenlerin algı ortalamalarından yüksek çıkmaktadır. Öztekin (2006) çalışmasında farklı bulgulara ulaşmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini daha yüksek algıladıklarını tespit etmiştir. Turanlı (2007) araştırmasında ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetleri ile okul müdürlerinin duygusal zekâ alt boyutları, özbilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin cinsiyetleri ile müdürlerin ilişki yönetimi alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Erkek öğretmenler, müdürleri ilişki yönetimi alt boyutunda daha etkin olarak değerlendirmektedirler. Ergin (2008) ve Bolatkıran (2006) araştırmalarında öğretmenlerin, müdürlere ait duygusal zekâ algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Baron ve arkadaşları (2000) ve Acar'ın (2001) araştırmalarının sonucuyla aynı doğrultudadır. Araştırmalar, duygularla ilgili çalışmaların çoğunda, kadınların ses tonu, yüz ifadeleri, vücut hareketleri gibi sözel olmayan ipuçlarını erkeklerden çok daha önce fark ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Erkekler ise sözel olmayan ipuçlarını daha az dikkate alırlar (Brody, 1988: Akt. Acar, 2001). Bunun sonucunda kadınların karşılarındakilerin duygusal mesajlarını çözmede erkeklerden çok daha başarılı oldukları söylenebilir (Myers, 1994: Akt. Acar, 2001). Bu bağlamda, bu araştırma örneğinde kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin verdikleri sözsüz mesajları anlayıp değerlendirmede daha başarılı oldukları

yani müdürlerin duygusal zekâ becerilerini yönetimde sergilemelerine ilişkin erkek öğretmenlere göre daha doğru görüşler bildirdikleri düşünülebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin yaş gruplarına göre elde edilen bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaşı genç olan öğretmenler müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini daha yüksek algılamaktadırlar. Bu bulguların aksine Bolatkıran'ın (2006) çalışmasında öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin algıları öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde duygusal zekanın yaşla doğru orantılı bir ilişkisi bulunmaktadır. Yaş arttıkça bireyin duygusal zeka düzeyi artmaktadır (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011: 327). Bu araştırma bulgusu, Karşıyaka örnekleminde okul müdürlerinin okulda yaşanan sıkıntılar karşısındaki tutumları, gösterdikleri tepkileri, ruh halleri, sözleri, davranışları ve mimiklerinin altında yatan mesajları genç öğretmenlerin deneyim eksikliğine bağlı olarak net değerlendiremediklerinin göstergesi olabilir. Yaş arttıkça öğretmenlerin okul müdürünün duygusal zeka kapasitesi ile ilgili beklentileri de artıyor olabilir. Bu beklentiler yükseldikçe öğretmenin, müdürler ile ilgili duygusal zeka algısı düşebilir. Okul müdürlerinin yaşı ilerlemiş öğretmenlerle ilişkilerinin daha düşük veya olumsuz olduğunun göstergesi olabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde; bu araştırma örnekleminde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, kendi müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini algılamalarına ait puan ortalamaları azalma eğilimi göstermektedir. Bolatkıran'ın (2006) çalışması araştırma bulgularını destekler mahiyettedir. Bolatkıran'a (2006) göre, hizmet süreleri iki yıldan az olan öğretmenler, hizmet süreleri iki yıldan fazla olan öğretmenlere göre müdürlerinin duygusal yeterliliklerini daha fazla algılamaktadırlar. Ancak Akpınar (2002) çalışmasında, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul müdürlerini daha olumlu değerlendirdiklerini bulgulamıştır. Ergin (2008) çalışmasına göre, öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine sahip olma düzeylerini daha yüksek algılamaktadırlar. Alanyazın ve bu araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre, müdürlerin duygusal zeka düzeylerinin algılanması konusunda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçların farklı olmasının nedeni bu araştırmaların değişik zamanlarda, farklı kültürlerin hakim olduğu kurumlarda

yapılmasıdır. Müdürün duygusal zeka kapasitesini olumlu olarak değerlendirebilmek için kurumda olumlu bir iklimin hakim olması gerekmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı 2013 yılı 4+4+4 sisteminin geçiş dönemidir. Bakanlığın aldığı bu kararın uygulandığı okullarda sorunlar yaşanmıştır. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerde alıştıkları sistemin değişmesine karşı bir direnç oluşması ve bu direncin okul iklimini zedelemesi doğaldır. Böyle bir okul ikliminde mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerdeki okul müdürlerine ilişkin duygusal zeka düzeyi algıları da düşmüş olabilir. İstisnaları mevcut olmakla birlikte öğretmenin mesleki kıdemi arttıkça yaşı da artmaktadır. Bu çalışmada mesleki kıdemle ilgili bulgular yaşla ilgili bulgularla paralellik göstermektedir. Bu durum mesleki kıdem ve yaşla ilgili bulguların nedenlerinin benzer olduğu anlamına gelebilir. Mesleki kıdem ilerledikçe okul müdüründen beklentiler artıyor olabilir. Bu durum öğretmenlerin müdürlerle ilgili duygusal zeka algısının düşmesine neden olabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, bu araştırma örneğinde okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ergin (2008) araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Ancak aynı okulda çalışma süresi arttıkça okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerine ilişkin öğretmen algılarının düştüğü görülmektedir. Turanlı (2007) çalışmasında öğretmenin müdürle çalışma süresine göre ölçüm yapmıştır. Öğretmenlerin müdürle çalışma süresinin öğretmen algısına göre müdürün duygusal zekâ düzeyini belirlemede bir etken olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Turanlı'nın bu bulgusu bu çalışmada ortaya çıkan bulguları desteklemektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın sonucuna göre, farklı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılması ile öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin öğretmenlerin müdürlere ilişkin duygusal zeka algısında büyük bir değişime yol açmadığı görülmektedir. Aynı okulda çalışma süresinin artmasının sonucu olarak öğretmen, müdürü ve okulu daha iyi tanıma fırsatı bulacağı bu durumun öğretmenin algısını etkileyeceği ve daha objektif değerlendirdiğini gösteriyor olabilir. Aynı zamanda bireyin beyninde oluşturduğu stereotipler ve hazır kalıp yargılar doğrultusunda aynı okulda çalışan öğretmenlerde okul müdürü değişse bile okul kültüründen kaynaklanan zihinlerde oluşmuş ortak bir okul müdürü kalıbı olabilir. Düşüncedeki bu müdür kalıbı, aynı okulda çalışma süresi değişse de okul müdürüne karşı olan algıyı değişmeyebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında; branşlara göre, bu araştırma örneğinde okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine

ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini daha düşük düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Bu bulgu Özdemir'in (2006) çalışmasında ortaya çıkan bulgularla uyumludur. Ergin (2008) de araştırmasında öğretmen algılarına göre müdürlerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin müdürlere ilişkin duygusal zeka algısı ile branşlar arasında anlamlı bir farklılık olmaması, bu anlamda branşların anlamlı bir değişken olmadığını göstermektedir. Anlamlı bir fark olmamasına karşın sınıf öğretmenlerinin, okul müdürleri ile ilgili duygusal zeka düzeyi algısı diğer tüm branşlardan düşük çıkmaktadır. Bu bulgunun nedeni sınıf öğretmenleri ile okul müdürleri arasındaki iletişim eksikliğine bağlı olabilir. Bu iletişim eksikliğinin sadece sınıf öğretmenlerinde görülüyor olması ise sınıf öğretmenliği branşının özellikleri ile ilgilidir. Sınıf öğretmeni okul müdürü ile en az iletişime sahip olan branştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin, okul müdürü ile ilgili duygusal zeka algılarını etkiliyor olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeylerinde, bu araştırma örneğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeyleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Argon ve Ertürk'ün (2013) ve Çakır'ın (2002) araştırmalarında, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel kimlik algılarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Mamatoğlu (2010) araştırmasında örgütsel kimliklenmenin alt boyutlarından duygusal mesleki kimliklenmenin kadınlarda daha çok olduğunu gözlemlemektedir. Bu araştırmaların aksine Akgül'ün (2012) araştırmasında erkek öğretmenlerin örgütsel kimlik düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüzün'e (2006) göre ise cinsiyet değişkenine göre algılanan örgütsel kimlik farklılaşmamaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularına göre, kadın öğretmenlerin duygusal mesleki kimliklenmelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kadının kendine has doğasına bağlı olabilir. Kadın öğretmenlerin takım kimliklenmesinin yüksekliği, kendi okullarındaki öğretmenlerle aynı takımda olmaktan duyduğu memnuniyeti ifade etmektedir. Bu memnuniyetin kadınları takımda ilişkileri olumlu olarak artırma yönünde çaba sarf etmeye yönelteceği ve kadınların işlerin hedefe ulaşmasında örgüte katkılarının daha fazla olacağı düşünülebilir. Bu araştırmanın bulgularına göre, okullarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin takım kimliklenmesinin yüksek çıkması, hem

cinslerinin çoğunlukta olduğu bir takımında olmanın kadınların memnuniyetini artırdığını gösteriyor olabilir. Veri toplanan okullarda, erkek öğretmenler azınlıktadır. Azınlıkta olan erkek öğretmenlerin okulda çoğunluğu temsil eden kadın öğretmen grubu ile dolayısı ile okul takımı ile kendilerini takım olarak kimliklendirmekte güçlük çekiyor olabilirler. Kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu bir takımında erkek öğretmenlerin memnuniyetinin azaldığı görülmektedir. Bulgulara göre kadın öğretmenlerin kişisel öz saygı puanları erkek öğretmenlere göre yüksektir. Kadın öğretmenlerin kişisel öz saygısının yüksek olması, kadınların kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve özgüvenlerinin erkeklere oranla daha yüksek olmasına bağlanabilir. Bulgulara göre erkek öğretmenlerin değerlendirici kimliklenme puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin değerlendirici kimliklenmelerinin yüksek olması öğretmenlik mesleğini daha olumlu değerlendirdiklerini ve bu meslek grubu içinde kendilerini daha olumlu bir yere koyduklarını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda bu araştırma örneğinde öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeylerinde yaşa göre takım kimliklenmesi, değerlendirici kimlikleme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu araştırma bulgularına paralel olarak Gülşen'in (2010) araştırmasında 40 yaş ve üstü çalışanların örgütsel kimliklenmesinin oldukça yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Argon ve Ertürk'ün (2013) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel kimliğe ilişkin görüşlerinde yaş değişkeninin anlamlı bir fark ortaya çıkardığı görülmüştür. Mamatoğlu (2008) çalışmasında örgütsel kimliklenmenin kendini öğretmen olarak sınıflandırma ve takım kimliklenmesi alt boyutları ile yaş arasında olumlu bir korelasyon olduğu görülmüştür. Ancak Tüzün (2006) Akgül'ün (2012) araştırmalarında yaş değişkenine göre algılanan örgütsel kimlikte anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın ve bu araştırma bulgularına göre, 35 yaş ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin takım kimliklenmesi puan ortalamasının 41-45 yaş grubunda olan öğretmenlerin takım kimliklenmesi puanlarından daha düşük olduğu gözlenmiştir. 41-45 yaş arası grubun takım kimliklenmesi puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte diğer yaş gruplarına göre yüksektir. Araştırmanın örneğinde 41-45 yaş en kalabalık grubu oluşturmaktadır. 41-45 yaş grubu öğretmenler kendi yaşit grupları sayıca kalabalık olduğu için daha güçlü bir takım kimliklenmesine sahip olabilirler. Öğretmenlerin kendi yaşitları arasında aynı ruhu ve heyecanları paylaşmaları doğaldır. Bu önerme doğrultusunda öğretmenlerin yaşitlarının daha az olduğu bir okulda takım kimliklenmesi daha düşük olabilir. Araştırma bulgularına göre yaş arttıkça

öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme ve kendini öğretmen olarak sınıflandırma düzeyleri anlamlı bir biçimde yükselmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin yaşları arttıkça öğretmen meslek grubunu daha olumlu değerlendirdikleri sonucunu vermektedir. Öğretmenler yaşları ilerledikçe içinde buldukları okul toplumunun ortak değerlerini ve bu değerlerin anlamını daha iyi anlamaktadırlar. Ayrıca ileri yaş grubundaki öğretmenler kendilerini öğretmenlik mesleği olarak daha üst bir sınıfta görmektedirler. Bunun nedeni bu yaş gruplarının diğer yaş gruplarına göre mesleki tecrübelerinin ve yaşanmışlıklarının daha fazla olması olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeylerinde mesleki kıdemlerine göre değerlendirici kimlikleme ve kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin değerlendirici kimlikleme ve kendini öğretmen olarak sınıflandırma puanları artmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak Argon ve Ertürk'ün (2013) çalışmalarında kıdem arttıkça örgütsel kimliğe yönelik algının da arttığı görülmüştür. Mamatoğlu (2008) çalışmasında örgütsel kimliklenmenin kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile mesleki kıdem arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Öte yandan bu bulguların aksine, Tüzün'ün (2006) araştırmasında toplam iş tecrübeleri değişkenine göre algılanan örgütsel kimlik farklılaşmamaktadır. Akgül (2012) çalışmasında hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Boutwell'in (2003) çalışmasında meslekte geçirilen yıl sayısı ve öğretmenin mesleki benlik algısı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularına göre, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin iş deneyimlerinin, yaşanmışlıklarının artması ve mesleklerine bakış açılarının değişmesi nedeniyle kendilerini öğretmen olarak daha olumlu sınıflandırıyor olabilirler. Mesleki kıdem arttıkça değerlendirici kimliklemenin yüksek olması öğretmenlik mesleğini daha olumlu değerlendirdiklerini ve bu meslek grubu içinde kendilerini daha olumlu bir yerde gördüklerini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeylerinde okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu ile paralel olarak Tüzün'ün (2006) araştırmasında bankada çalışma süresi değişkenine göre algılanan örgütsel kimlik farklılaşmamaktadır. Ancak Gülşen'in (2010) araştırmasında 5 yıl ve üzeri çalışanların örgütsel kimlik algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularına göre, aynı okulda

çalışma süresinin örgütsel kimliklenme düzeyini belirleyen bir değişken olmadığına göstergesi olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeylerinde branşlara göre kişisel öz saygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Kişisel öz saygı düzeyleri en yüksek olan diğer alan öğretmenlikleri (rehber öğretmenler, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve okul öncesi), ikinci olarak sayısal alan öğretmenlikleri, üçüncü olarak sınıf öğretmenleri ve en düşük olanlar sosyal alan öğretmenleridir (Sosyal bilgiler, Yabancı Dil, Türkçe, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi). Akgül (2012) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin örgütsel kimlik düzeylerinin branş öğretmenlerinin örgütsel kimlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öte yandan Argon ve Ertürk'e (2013) göre ise öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Alanyazın ve bu araştırma bulgularına göre, kişisel öz saygı, kişinin öğretmen olarak kendine duyduğu saygıdır. Diğer alan öğretmenlerinin öz saygı düzeylerinin yüksek olması, diğer alan öğretmenlerinin branşları ile ilgili olabilir. Görsel sanatlar ve müzik branş öğretmenleri sanatsal yetenekleri olan öğretmenlerdir. Sanatçıların öz saygıları yüksektir. Diğer alan öğretmenlerinden beden eğitimi öğretmenleri lider vasıflıdırlar ve kişisel öz saygılarının yüksek olması bu özelliklerine bağlı olabilir. Aynı şekilde rehber öğretmenlerde okullarda informal liderlik yapmaktadırlar. Bu nedenle kişisel öz saygıları yüksektir. Diğer alan grubuna giren branş öğretmenlerinin öğrencilerle ve diğer meslektaşları ile etkileşimleri daha fazladır bu da özsaygının gelişmesini etkiliyor olabilir. Sosyal alan öğretmenlerinin ise kişisel öz saygı puanları diğer tüm branş gruplarından daha düşük çıkmaktadır. Sosyal alan öğretmenliği olarak adlandırdığımız grubun içinde Sosyal bilgiler, Yabancı dil, Türkçe ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri bulunmaktadır. Sayısal alan öğretmenliği olarak adlandırılan grubun içinde Matematik, Fen ve Teknoloji, Teknoloji tasarım ve Bilgisayar dersi öğretmenleri bulunmaktadır. Branşlar arasındaki bu farklılıkların branş öğretmenlerinin aldıkları üniversite eğitiminin farklılığına ve verdikleri derslerin veli, öğrenci ve diğer çevre tarafından önemsenme seviyesine bağlı olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara göre, bu araştırma örneğinde okul müdürlerinin duygusal zekaları ile öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeyleri arasında takım üyeliği, değerlendirici kimliklenme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutlarında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunmuştur. Duygusal mesleki kimliklenme boyutunda anlamlı ve olumlu ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre okul

müdürlerinin duygusal zeka becerisi arttıkça, öğretmenin duygusal mesleki kimliklenmesi, takım üyeliği, değerlendirici kimliklenme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma seviyesi artmaktadır. Alanyazında duygusal zeka ile örgütsel kimlik arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin duygusal zeka seviyesinin yüksek olması öğretmenlerle iletişimini güçlendirmekte, okulda daha olumlu bir iklim yaratmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bağlılık duygularını güçlendiren bir okul ortamı sürdürdükçe öğretmenlerin örgütsel kimliklenmesinin arttığı söylenebilir.

4.2. SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları kısaca sunulmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimliklenme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sınırlılığı dikkate alınarak İzmir ili Karşıyaka ilçesi örneklemeden elde edilen verilerden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İzmir İli Karşıyaka İlçesinde ;

1. Okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.
2. Okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
3. Okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir.
4. Okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
5. Okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ilişkin öğretmen algıları branşlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
6. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel kimliklenme düzeyleri örgütsel kimliklenmenin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir.
7. Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel kimliklenme düzeylerinde örgütsel kimliklenmenin takım kimliklenmesi, kendini öğretmen olarak sınıflandırma, değerlendirici

kimlikleme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Örgütsel kimliklenmenin; duygusal mesleki kimliklenme, kişisel öz saygı, takım üyeliği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

8. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel kimliklenme düzeylerinde örgütsel kimliklenmenin değerlendirici kimlikleme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Örgütsel kimliklenmenin; duygusal mesleki kimliklenme, kişisel öz saygı, takım kimliklenmesi, takım üyeliği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

9. Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre örgütsel kimliklenme düzeylerinde örgütsel kimliklenmenin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmemiştir.

10. Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel kimliklenme düzeylerinde örgütsel kimliklenmenin kişisel öz saygı, takım kimliklenmesi alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Örgütsel kimliklenmenin; duygusal mesleki kimliklenme, değerlendirici kimlikleme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma, takım üyeliği alt boyutlarında branşa göre anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

11. Okul müdürlerinin, öğretmen algılarına göre duygusal zeka becerileri ile örgütsel kimliklenmenin; takım üyeliği alt boyutunda olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin, öğretmen algılarına göre duygusal zeka becerileri ile örgütsel kimliklenmenin; değerlendirici kimliklenme alt boyutunda olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin, öğretmen algılarına göre duygusal zeka becerileri ile örgütsel kimliklenmenin; kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutunda olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin, öğretmen algılarına göre duygusal zeka becerileri ile örgütsel kimliklenmenin; duygusal mesleki kimliklenme alt boyutunda olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin, öğretmen algılarına göre duygusal zeka becerileri ile örgütsel kimliklenmenin; takım kimliklenmesi ve öz saygı alt boyutlarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

4.3. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak okul müdürlerine, Milli Eğitim Bakanlığına ve konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

4.3.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakılarak uygulayıcılar için şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel kimliklenmenin takım üyeliği, değerlendirici kimliklenme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma, duygusal mesleki kimliklenme alt boyutları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle okul müdürlerinin duygusal zekanın önemi konusunda farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.

2. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, yaşı ilerlemiş öğretmenlerin genç öğretmenlere göre, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin kıdemi düşük öğretmenlere göre okul müdürlerinin duygusal zekası ile ilgili algılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin bu öğretmen gruplarına kendini daha iyi anlatabilir. Bu öğretmenlerle iletişimini geliştirmek için özel gayret gösterebilir. Okul müdürleri bu öğretmen grupları ile piknik, gezi, yemek ve benzeri sosyal etkinliklere katılarak iletişimi artırabilir. Müdürler iletişimi geliştirmek için öğretmenlerin doğum günlerini hatırlayıp onlara ufak hediyeler alabilir ve düğün, cenaze, hastalık gibi özel günlerinde yanlarında olabilir.

3. Yüksek öğretim sürecinde öğretmen adaylarına örgütsel kimlik algılarını arttırmaya yönelik dersler verilebilir. Yüksek öğretim kurumları programlarını düzenlerken bu noktaları göz önünde tutabilirler.

4. KPSS öğretmen atama sınavlarında, adayların örgütsel kimlik algılarını ölçecek sorular eklenebilir.

5. Okullarda öğretmenlerin örgütsel kimliklenmelerini artırmak amacıyla sosyal ve psikolojik gereksinimlerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Bu yönde oluşturulacak uygun çalışma koşulları, etkili iletişim ve işbirliği ortamı öğretmenlerin örgütsel kimliklenmelerini arttırabilir. Okul müdürleri, örgütsel kimliklenmesi düşük olan

öğretmenlerin (kıdem yılı yüksek, yaşı ileri, erkek, vb.) örgütsel kimliklenmelerini artıracak önlemler alabilirler. Öğretmenlerin okul kimliğini benimseme düzeylerini artırmak için okulun başarılı ve güçlü yanları ön plana çıkartılabilir. Tarihi bir okul ise okulun köklü geçmişi hatırlatılabilir. Eski mezunlardan dünya ve ülke çapında başarılarla imza atmış insanlarla ilgili anılar ve hayat öyküleri paylaşılabilir. Öğrenci, öğretmen, veliler arasında sosyal ve sportif aktiviteler düzenlenebilir Bu ve benzeri çalışmalar okul kimliği algısının güçlenmesini sağlayabilir.

6. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim kursları açılarak, okul müdürleri örgütsel kimlik konusunda yetiştirilmelidir.

7. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenlerin duygusal mesleki kimliklenme, kişisel öz saygı, takım üyeliği, takım kimliklenmesi düzeyleri düşük bulunduğundan, bu düzeyleri artıracak çalışmalar ve hizmet içi eğitimler yapılmalıdır. Kadın öğretmenlerin değerlendirici kimliklenme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma düzeylerini artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

8. 35 yaş ve altı gruptaki öğretmenlerin takım kimliklenmesi düzeylerini artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Genç öğretmenlerin, kendini öğretmen olarak sınıflandırma düzeyini artırıcı ve öğretmenlik mesleğini daha olumlu değerlendirmelerini sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır. Okul müdürleri ve yaşı büyük öğretmenler okul toplumunun ortak değerlerini ve bu değerlerin anlamını genç meslektaşlarına fırsat oluşturma anlatabilirler. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve önemi toplumun geleceğinin öğretmenlerin elinde olduğu her fırsatta vurgulanabilir. Öğretmenler arasında takım kimliklenmesini artırmak amaçlı gezi, piknik, yemek ve sosyal ve sportif etkinlikler düzenlenebilir.

9. 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin değerlendirici kimliklenmeleri düşük çıkmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha olumlu değerlendirmelerini sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır. Kendini öğretmen olarak sınıflandırma düzeyi 10 yıl ve altı, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde düşük çıkmaktadır. Bu mesleki kıdem grubuna giren öğretmenlerin kendini öğretmen olarak sınıflandırma düzeyini düşüren nedenler belirlenip çözümler üretilmelidir.

10. Sosyal alan öğretmenlerinin kendilerine duydukları öz saygılarını, takım kimliklenmelerini artıracak çalışmalar yapılmalıdır. Okul müdürleri sosyal alan öğretmenlerine değer verdiğini hissettirebilir. Okulunu büyük bir aile olduğu ve sosyal alan öğretmenlerinde bu ailenin bir parçası olduğu hissettirebilir.

11. Eğitim bakanı gibi üst düzey karar vericiler, politika yapıcılar, müfettişler ve yerel düzeyde de il ve ilçe eğitim müdürleri, bilimsel araştırma verilerinden elde edilen sonuçlarını dikkate almalı ve yapılan uygulamaları bilimsel bulgulara dayandırmalıdır. Eğitim yönetiminde önemli olan duygusal zeka ve öğretmenlerin örgütsel kimliklenmesi konuları müdür yetiştirme programlarını geliştirmede, yeniden yapılandırılmalarda ve müdür eğitiminde önemsenmelidir.

4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler:

1. Bu araştırma ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerini algılamaları ile sınırlı kalmıştır. Özel veya kamuya bağlı ilköğretim veya ortaöğretim okullarında da yeni araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmanın boyutları genişletilerek araştırmaya veliler ve öğrenciler de dâhil edilerek araştırma geliştirilebilir.

3. Araştırma nicel bir araştırmadır. Aynı konu nitel bir araştırma teknikleri kullanılarak tekrar planlanabilir.

4. Eğitim öğretim hizmetlerinde kalitenin artması ve verimliliğin yükselmesi, eğitim öğretim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmak okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel kimliklenmesi ile yakından ilgilidir. Öğretmenlerin örgütsel kimliklenmelerin ortaya konulması ve bu konudaki sorunların belirlenmesi için daha çok sayıda ve farklı değişkenlerle ilgili araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

[1] Acar, F. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[2] Aka, A. (2010). *Kimliğe teorik yaklaşımlar*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 34(1), 17-24.

[3] Akatay, A. “*Çalışanların Örgütsel Kimlik Algularının Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi*”, Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Yıl .9, Sayı:16, 299-315 (2008).

[4] Akgül, S. (2012). “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Alguları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı

[5] Akın S. (2010) *Banka Çalışanlarının Duygusal Zekâlarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

[6] Akpınar, B. (2002). *Okul Yönetiminde Kadın Yöneticilerin Başarısı*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (2):219-234.

[7] Akyel, Y. (2011). *Örgütsel Vatandaşlık ve Duygusal Zeka Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Spor Yönetmeliğinde GSGM ve Özerk Federasyonları Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[8] Altunay, E. (2012). *Avrupa Birliği Kimliğini Yordayan Değişkenlerin Eğitim Kurumlarında İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı. İzmir

[9] Altunay, E. ve Tonbul, Y. (2013). Avrupa Birliği Kimliği Ölçeğinin Eşiğeğerlik Uyarlaması. Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi 36, 1-20. Mayıs-Haziran 2012. ISSN:1694-528X Celalabat – KIRGIZİSTAN <http://www.akademikbakis.org>

[10] Argon, R. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 159-179.

[11] Arıcıoğlu, M.A. (2002). “Yönetmel Başarının Değerlendirilmesinde Duygusal Zekânın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma”, Akdeniz Üniversitesi, İİBF Dergisi, (4):26-42.

[12] Aslan, ř. (2009). Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

[13] Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözömlleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8(31), 344355.

[14] Atak, H. (2011). Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 3(1).

[15] Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

[16] Bakırcı. B. (2010). Eğitim Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Dersi Örgütsel Kimlik. Ders Notları

[17] Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. 2. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.)

[18] Balcı, İ. (2001). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı*.

[19] Baltaş, A. (2004), Yeni Binyılda İş Başarısının 12 Anahtarı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2. Baskı.

[20] Baltaş, Z. (2006). Duygusal Zekâ. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- [21] Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- [22] Baştape, İ. (2009). “Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-83. <http://www.e-sosder.org/dergi/29076-083.pdf>. (Erişim Tarihi: 20.04.2014).
- [23] Başığit, A. (2006). “*Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*”. *Yüksek Lisans Tezi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bölümü. Kütahya.
- [24] Bender, M.T. (2006). *Resim-İş Eğitim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- [25] Bilgin, N. (1995). *Kollektif kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- [26] Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına Göre İncelenmesi* (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- [27] Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). *İş tatminini etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması*; *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), :1-18
- [28] Bradberry, T. ve Greaves, J. (2006), *Duygusal Zekânızı Keşfedin, Duygusal Zekâ Cep Kitabı*, (Çev. Sevdâ Kubilay), İstanbul: Truva Yayınları, 1. Baskı.
- [29] Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- [30] Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Buzan, T. (2003). *Aklın Gücü*, Çev. Gültekin Yazgan, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri, 1. Baskı, İstanbul.
- [31] Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [32] Canbulat, S. (2007). *Duygusal Zekâ'nın Çalışanların İş doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[33] Caruso, D.R., Salovey,P. (2007). *Duygusal Zekâ Yöneticisi*, (Çev.Hale Kayra) Crea Yayıncılık, İstanbul.

[34] Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul.

[35] Ceylan, A. ve Özbal, S. (2008). *Özdeşleşme Yoluyla Sadakat Oluşturma Üzerine Üniversite Mezunları Arasında Yapılan Bir Çalışma*, C.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi, Cilt.9, Sayı.1, s.81-110.

[36] Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ*, Çeviren: Z. B. Ayman ve B. Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

[37] Coşkun, H. (2004). *Sosyal kimliğin ve problem türünün beyinfırtınası performansına etkisi. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan bildiri. Bilgi Üniversitesi, İstanbul.*

[38] Coşkun, H. (2005). *Sosyal Kimlik İle Rol Üstlenmenin Bireysel Beyin Fırtınasında Üretkenliğe Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 22 Sayı: 1 / ss. 79-94

[39] Coşkun, H. (2006). *Sosyal Kimlik ve Üretkenlik İlişkisine Yeni Bir Bakış*. Türk Psikolojisi Dergisi, 9(17), 19-36.

[40] Cüceloğlu, D. (2005), *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 14. Baskı.İstanbul

[41] Cüceloğlu, D. (2006), *Yeniden İnsan İnsana*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 35. Baskı.

[42] Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekânın Dönüştürücü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[43] Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). *Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekâ*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3):23-48, İzmir.

[44] Çakır, L. (2002). *İlköğretim okullarının organizasyon sağlığı (organizasyonel liderlik, bütünlük, kimlik, ürün ve çevresel etkileşim) açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

[45] Çil, M.E. (2002). *Kurum Kimliği Süreci ve İşleyişi Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalı, Konya.

[46] Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[47] Davis, M. (2004). *EQ Duygusal Zekânızı Ölçün*, (Çev. Solina Silahlı), İstanbul: Alfa Basım Yayım, 1. Baskı.

[48] Dedehayır, H. (Ocak-Mart 2002). *Duygusal Kalite Yönetimi*, Kaynak Dergisi, Sayı:9.

[49] Demirtaş-Madran, H.A. (2003). *Sosyal Kimlik Kuramı, Temel Kavram ve Varsayımlar. İletişim Araştırmaları*, 1(1), 123-144.

[50] Demirtaş-Madran, H.A. (2013,çevrimiçi). *Sosyal Kimlik Ve Ayrımcılık*. Erişim Tarihi: 11 Mart 2013 <http://www.secbir.org/wp-content/uploads/2011/01/07-ANDAC-DEMIRTAS-MADRAN-2.pdf>

[51] Demirdiş, E. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

[52] Deniz, M. E., ve YILMAZ, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.

[53] Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). *Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi, Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.

[54] Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). *Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1) 231-252.

[55] Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,Muğla.

[56] Dökmen, Ü. (2004). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 11. Basım.

[57] Duncan, D. (2002). *Emotionally intelligent female primary headteachers: The new wopen of power. Education 3-13*. 30(3), 48-54.

[58] Ergin, D. (2008). *Okul yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.

[59] Erol, B. (2004). *Üstün yeteneklerde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

[60] Ertürk, A. (2003a). *Örgütsel Kimlik Algısı: Etkileyen Faktörler ve Sonuçları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gebze İleri teknoloji.

[61] Ertürk, A. (2003b). *Örgütsel İletişim ve Adalet algılarının Örgütsel Kimlik Algısı Üzerindeki Etkileri*, Yönetim Araştırmaları Dergisi, Ekim, Cilt: 3, Sayı:2, Başkent Üniversitesi İ.İ.B.F., s.157, ss.147-170) .

[62] Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ*. 9.b. çev. Banu Seçkin Yüksel İstanbul: Varlık Yayınları.

[63] Goleman, D. (2002). *Lideri Lider Yapan Nedir?* Harward Business Rewiev Dergisi. Nurettin ,H. (Çev.), Mess Yayınları. Yayın No: 377 Acar Matbaacılık. İstanbul.

[64] Goleman, D. (2005). *İşbaşında Duygusal Zekâ*, (Çev. Handan Balkara), İstanbul: Varlık Yayınları, 4. Baskı.

[65] Goleman, D. (2006), *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yücel), İstanbul: Varlık Yayınları, 30. Baskı.

[66] Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

[67] Güleryüz, G., Güney, S., Aydın E.M., Aşan, O. (2008). The mediating effect of job, satisfaction between emotional intelligence and organisational commitment of nurses: A questionnaire survey, International Journal of Nursing Studies 45, 1625–1635.

[68] Güllüce, A.Ç., *Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki* (Yöneticiler Üzerine bir Uygulama), Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.

[69] Gülşen, M.U. (2010). *Örgütsel Adalet ve Kimlikleme*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

[70] Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.

[71] Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008) *Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi*. Doğu Üniversitesi Dergisi, 9(2), 174-190.

[72] Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zekâ: Türk Silahlı Kuvvetlerinde Örnek Bir Uygulama*. Yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

[73] Hafizoğlu, Ş. (2007). *The relationship among intelligence, psychological adjustment and behavior problems during adolescence*. Master Thesis. Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, İstanbul.

[74] Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

[75] Hepkon, Z. (2003). *Kurumsal Kimlik İnşasını Belirleyen Faktörler: Bir literatür Taraması*. İstanbul Ticaret Odası Dergisi, Aralık, Sayı: 4, ss. 175 –211.

[76] Hündür, B. (2006). *Örgütsel İmaj ve Üye Bütünleşmesi I*. <http://www.ikademi.com/orgutsel-davranis/1118-orgutsel-imag-ve-uye-butunlesmesi.html>, Erişim tarihi:06.09.2013).

[77] İşbilir, H. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile kullandıkları yönetsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin öğretmen algularına dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

[78] Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. Evrim Yayınevi, 10. Basım, Sosyal Psikoloji Dizisi: 1.

[79] Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İlkeler, Teknikler. İstanbul: Nobel Yayınları.

[80] Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

[81] Kılıçarslan, F. (2009). *10 Adımda Duygusal Zekâ*. Zen Yayınları, İstanbul.

[82] Konrad, S. ve Hendl, C. (2005). *Duygusal Zekâ Sayesinde Başarılı Bir Hayat, Duygularla Güçlenmek*. Çeviren: Meral Taştan, Hayat Yayınları, İstanbul.

[83] Kocabaş, İ., Karaköse, T. (2005). *Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi*. (Özel ve Devlet Okulu Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1):79-91.

[84] Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

[85] Ledoux, J. (2006). *Duygusal Beyin*. (Çev. Arıcan Uysal), İstanbul: Pegasus Yayınları, 1. Baskı.

[86] Mamatoğlu N. (2008). *Öğretmenlerde Kimliklenme ve Kimliklenmenin İşe Yönelik Tutum ve Alguları Yordayıcılığı*. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, Aralık 2008, 11 (22), 47-62

[87] Mamatoğlu, N. (2010). *Lider Davranışları Alguları ve Örgütsel Kimliklenme Odakları Arasında Çalışanın Kişilik Özelliklerinin Düzenleyici Rolü*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 82-97.

[88] Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.

[89] Murat, M. (2006), *EFT: Duygusal Özgürlük Tekniği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2. Baskı.

[90] Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testi 'nin Türkçe Dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*, Yüksek Lisans tezi, Marmara Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[91] Okay, A. (1999). *Kurum Kimliği*. Gazi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi,2

[92] Özbaş, B. Ç. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim? Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi*. *Electronic Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/2 Spring 2012*, p.821-838, Ankara/Turkey.

[93] Özcan, O. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı. İstanbul.

[94] Özdemir, A. (2010). Örgütsel Özdeşleşmenin Algılanan Örgütsel Destek, Cinsiyet Ve Kıdem Değişkenlerine Göre İncelenmesi, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl 14, Sayı :1, Nisan 2010, 237-250.

[95] Özyer, K. (2004). *Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve bağlılığın alt formları arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik ampirik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, Ankara.

[96] Öztekin, A. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

[97] Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekanın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.

[98] Patra, S. (2004). *Role of emotional intelligence in educational management. J. Indian Educ, 30(1), 98-104.*

[99] Polat, M. ve Meydan, C.H. (2011). *Örgüt Kültürü Bağlamında Güç Eğilimi Ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü*. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25:1, 153-170.

[100] Polat, M. ve Meydan, C.H. (2013). *Bir Örgüt Formu Olarak Okul ile Özdeşleşmede Akademik Başarı ve Özdisiplinin Rolü*. Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 38, Sayı 167,27-40

[101] Stein, J. Steven, Howard E. Book (2003). *EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*. (Çev. Müjde Işık), İstanbul: Özgür Yayınları, 1. Baskı.

[102] Savaş, A. C. (2012). *Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi*. Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (33).

[103] Şahin, F. (2006). *Duygusal zekânın etkili liderlik davranışları ile ilişkisi: Kayseri Askerlik Dairesi Başkanlığı'nda çalışan subay ve astsubaylar üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.

[104] Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

[105] Tajfel, H. (2010). *Social identity and intergroup relations*. European Studies in Social Psychology. New York: Cambridge University Press.

[106] Tatar, A., Tok, S., Saltukoğlu, G. (2011). *Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*. Klinik Psikofarmakoloji Bulteni, 21(4).

[107] Tezcan, D. (2004). *Duygusal zekâ ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

[108] Tıkkır, N. (2005). *İlköğretim Okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.

[109] Titrek, O. (2011). *IQ' dan EQ' ya duyguları zekice yönetme*. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

[110] Tobin, T.J. (2002). *Organizational identity formation processes during a strategic organizational alliance*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, George Washington University.

[111] Topuksal, D. (2011), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[112] Turanlı, A. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı Doktora Tezi, İzmir.

[113] Türnüklü, A. (2004). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Pegem Yayıncılık. Ankara Sayı 37 ss. 138.

[114] Tüzün İ.K. ve Özdoğan, F.B. (2006). *Örgütsel Kimlikte Pazar Odaklılığın Rolü*, Bandırma İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı 6.

- [115] Tüzün, İ.K. ve Çağlar, İ. (2007). *Güven, Örgütsel Kimlik Özellikleri ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi; Görgül Bir Çalışma*. XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi *Bildiriler Kitabı*. Sakarya Üniversitesi. 25-27 Mayıs 2007,524-532. <http://www.yonorg.sakarya.edu.tr/doc/15YonOrgKongreBildirileri-25-27-05-2007.pdf> (Erişim Tarihi: 17.10.2013).
- [116] Tüzün, İ.K. (2006). *Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi; Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- [117] Tüzün, İ.K. ve Çağlar İ. (2008). *Örgütsel Özdeşleşme Kavramı ve İletişim Etkinliği İlişkisi*. E Journal of Yaşar University, Vol : 9, Num:2, pp. 1-13
- [118] Ural, A. (2001). *Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (2):209-218.
- [119] Üncü, S. (2007). *Duygusal zekâ ve evlilik doyumu ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [120] Yancı, F. (2011). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Urfa
- [121] Yavuz, K.E. (2004). *0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi*. Ceceli Yayınları, Ankara.
- [122] Yaylacı, G.Ö. (2006), *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Tekniği*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- [123] Yeniay, Y. (2012), *Sosyal Kimlik ile Algılayan ve Algılananın Cinsiyetinin Başkalarının Üzüntüsüne Sevinme Eğilimi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [124] Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal Zekâ Ve Eğitim Açısından Doğurguları*. Eğitim Yönetimi Dergisi, (25), s. 135–146.
- [125] Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.Erzurum

İNTERNET KAYNAKLARI

- [1] WEB_1, (2013), Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53c28b0cbff3d7.40449296, 12/08/2013
- [2] WEB_2, (2013), Eray BECEREN, *Duygusal Zeka Kavramının Gelişimi*, <http://www.duygusalzeka.net/icsayfa.aspx?Sid=7&Tid=3>, 18/07/2013
- [3] WEB_3, (2013), *Liderlik Yetisi ve Duygusal Zeka*, <http://www.xing.com/net/artikalite/genel-bilgi-platformu-242978/liderlik-yetisi-ve-duygusal-zeka-15227436>, 14/07/2013
- [4] WEB_4, (2013), Niyazi ATILILAR, *Duygusal Zekanın İkinci Bileşeni Özyönetim*, http://www.niyazialtilar.com/index.php?option=com_content&task=view&id=131&Itemid=70, 25/07/2013

EKLER (APPENDICES)

EK A

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂLARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN ALGILARI VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KİMLİĞİ
ÖLÇEĞİ**

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları öğretmenlerinin, okul müdürlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algılamaları ile örgütsel (okul) kimliği benimseme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Veri toplama aracının amacına ulaşabilmesi için değerli görüş ve düşünceleriniz önem taşımaktadır. Veri toplama aracının sorularına içtenlikle vereceğiniz görüş ve düşünceleriniz, araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Selçuk GÜVEN

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: A. () Kadın B. () Erkek

2. Yaşınız: A. () 25 yaş ve altı B. () 26-30 yaş C. () 31-35 yaş D. () 36-40 yaş
E. () 41-45 yaş F. () 46-50 Yaş G. () 51 yaş ve üstü

3. Öğretmenlikteki Kıdeminiz: A. () 5 yıl ve altı B. () 6-10 yıl C. () 11-15 yıl
D. () 16-20 yıl E. () 21 yıl ve üstü

4. Branşınız:(Lütfen yazınız)

5-Okuldaki Çalışma Süreniz:

A. () 12 Aydan Az B. () 13 Ay – 24 Ay C. () 25 Ay – 60 Ay
D. () 5 – 10 Yıl E. () 11- 20 Yıl F. () 21 Yıl ve Üstü

EK B BÖLÜM II. ÇOKLU ÖRGÜTSEL KİMLİKLENME ÖLÇEĞİ

Sizden istenen maddelerin yanıtları için ayrılan boşluklara [x] şeklinde işaretlemenizdir.	Hiç Doğru Değil	Doğru Değil	Biraz Doğru	Doğru	Oldukça Doğru	Tamamen Doğru
1- Genelde öğretmen olarak kendimi mutlu hissediyorum.						
2- İleride öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim.						
3- Öğretmen olduğum için çoğu kez pişmanım.						
4- Başka bir mesleki gruba ait olmayı tercih ederim.						
5- Öğretmen olarak kendimi iyi hissediyorum.						
6- Öğretmen olarak kendimi başarısız görüyorum.						
7- Öğretmek için iyi özelliklere sahip olduğumu düşünüyorum.						
8- Derslerime baktığımda onur duyulacak bir şey yok.						
9- İyi bir öğretmen olmayı sağlayan şeye sahibim.						
10- Genellikle kendimden memnunum.						
11- Öğretmenlik mesleğinin iyi bir ünü olmasına katkıda bulunduğumu düşünüyorum.						
12- Öğretmenlikte işbirlikçi bir meslek çalışanıyım.						
13- Başka bir okulda olmayı tercih ederim.						
14- Her durumda şimdiki okulumun çalışanlarıyla birlikte olmayı tercih ederim.						
15- Şimdiki okulumda (grubumda) kendimi çok iyi hissetmiyorum.						
16- Öğretmenlere baktığımda onur duyulacak pek az şey var.						
17- Genel olarak öğretmenlere çok az saygım var.						
18- Diğer öğretmenler gibi düşünüyorum ve davranıyorum.						
19- Öğretmenlerle kendimi özdeşleştiriyorum.						

EK C

BÖLÜM II. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

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

EK D DUYGUSAL ZEKA TESTİ ÖLÇEĞİ İZİNİ

Duygusal Zeka Testi Ölçeği İzni - 78selcukguven@gmail.com - Gmail - Google Chrome

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&view=bt&ver=lsvjwajtlp4&search=inbox&th=13e3b1ace7a9de25&cvd=1

Gelen Kutusu x

selçuk güven <78selcukguven@gmail.com> 24 Nisan ☆

Kime: anil_oztekin

İyi Çalışmalar
Anil ÖZTEKİN Bey
İzmir Çiğli Şehit Çevik Ersin Temel İlkokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım . Okan Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü , Türkçe İşletme Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Hazırlamakta olduğum "İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimliği arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tezde . Tafaizden hazırlanan "Duygusal Zeka Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum.

SAYGILAR.

...

anıl oztekin 30 Nisan (9 gün önce) ☆

Kime: bana

Selçuk Bey,
Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yok. Çalışmanızın sonuçlarından beni de haberdar ederseniz sevinirim.
İyi çalışmalar

From: selçuk güven <78selcukguven@gmail.com>
To: anil_oztekin@yahoo.com
Sent: Wednesday, 24 April 2013, 11:13
Subject: Duygusal Zeka Testi Ölçeği İzni

...

selçuk güven <78selcukguven@gmail.com> 30 Nisan (9 gün önce) ☆

Kime: anıl

Teşekkür ederim Anıl Hanım çalışmamın sonuçlarını en kısa zamanda size yollayacağım.

Saygılar

TR 11:10
09.05.2013

Örgütsel Kimlikleme Ölçeğini Kullanma İzni - 78selcukguven@gmail.com - Gmail - Google Chrome

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&view=bttop&ver=lsyvjwajtlp4&search=inbox&th=13e5129d3ddceec5&cvid=2

Örgütsel Kimlikleme Ölçeğini Kullanma İzni Gelen Kutusu

selçuk güven <78selcukguven@gmail.com> 28 Nisan (11 gün önce) ☆

Kime: mamatoglunihal

İyi Çalışmalar
İzmir Çiğli Şehit Çevik Ersin Temel İlkokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım . Okan Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü , Türkçe İşletme Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Hazırlamakta olduğum "İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimliği arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tezde . Tafaңызdan uyarılan "Çoklu Örgütsel Kimlikleme Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum.
SAYGILAR

Nihal Mamatoglu 28 Nisan (11 gün önce) ☆

Kime: bana

Selçuk Bey,
Ölçeği tabiki kullanabilirsiniz.
Basanlar,
Nihal

iPhone'umdan gönderildi

28 Nis 2013 tarihinde 18:01 saatinde, selçuk güven <78selcukguven@gmail.com> şunları yazdı:

selçuk güven Çok Teşekkür Ediyorum . İyi Çalışmalar 28 Nisan 2013 18:49 tarihinde Nihal Ma... 28 Nisan (11 gün önce) ☆

selçuk güven İyi Akşamlar Ölçeğin orijinal halini göndermeniz mümkün mü SAYGILAR 28 Nisan 2... 28 Nisan (11 gün önce) ☆

selçuk güven Benim elimde Türk Psikoloji Yazıları dergisinde çıkan bir örneği var. Cümle s... 28 Nisan (11 gün önce) ☆

Nihal Mamatoglu Sanırım bu tablodan ifadeleri çekebilirsiniz... Selamlar Nihal -----... 29 Nisan (10 gün önce) ☆

selçuk güven <78selcukguven@gmail.com> 30 Nisan (9 gün önce) ☆

Kime: Nihal

TR 11:11 09.05.2013

T.C.
KARŞIYAKA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47133873-600/ 9455

23/05/2013

Konu : Araştırma İzni.
(Selçuk GÜVEN)

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

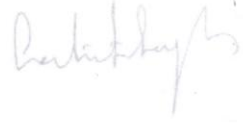
KARŞIYAKA

- İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı yazı(Genelge 2012/13).
b) Selçuk GÜVEN'in 10/05/2013 tarihli yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 20/05/2013 tarihli ve 12018877 sayılı yazısı.
d) İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 21/05/2013 tarihli ve 1036779 sayılı yazısı.

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe İşletme Yüksek Lisans programı öğrencisi Selçuk GÜVEN'in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir İli Karşıyaka İlçesi Örneği)" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, okulunuz öğretmenlerine uygulanması ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu araştırma uygulamasının okulunuzda 2012-2013 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması ve araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına izin verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek'in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Gereğini rica ederim.



Cahit SOYLU
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- EK1 :Valilik Olur (1 adet)
EK2 :Araştırma Değerlendirme Formu
EK3 :Taahhüt Formu (1 adet)



E-posta: karşıyaka35@meb.gov.tr
www.karşıyaka.meb.gov.tr

STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ
Tel : 369 11 03 (147-148-149)
Fax : 368 51 17

EK G

İZMİR VALİLİĞİ ARAŞTIRMA OLUR YAZISI



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/1026294

20/05/2013

Konu: Selçuk GÜVEN'in
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Selçuk GÜVEN'in 10/05/2013 tarihli dilekçesi

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe İşletme Yüksek Lisan programı öğrencisi Selçuk GÜVEN'in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir İli Karşıyaka İlçesi Örneği)" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Karşıyaka İlçesine bağlı İlköğretim okullarının öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okullarda 2012-2013 öğretim yılında eğitim ve öğretimi aksatmadan yapılması araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
20/05/2013

Fatih Ahmet KURT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konagi C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0232) 477 21 38
Faks: (0 312) 47721 07



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/1037615

21/05/2013

Konu: Selçuk GÜVEN'in
Araştırma İzni

Sn:Selçuk GÜVEN

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Selçuk GÜVEN'in 10/05/2013 tarihli dilekçesi
c) 20/05/2013 tarih ve 12018877/604.01.02/1026294 sayılı Valilik Onayı

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe İşletme Yüksek Lisans programı öğrencisi Selçuk GÜVEN'in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir İli Karşıyaka İlçesi Örneği)" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Karşıyaka İlçesine bağlı İlköğretim okullarının öğretmenlerine uygulaması ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Dr. Yurdagül ARIKAN
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4- Onaylı Veri Araçları (2 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0232) 477 21 37
Faks: (0232) 477 21 07

ÖZGEÇMİŞ (CURRICULUM VITAE)

Selçuk GÜVEN

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi: 01.07.1978

Doğum Yeri: KOZAKLI

Medeni Durum: Evli

Eğitim Durumu:

1984-1988: Cemil Akyüz İlkokulu /İzmir

1988-1989: Türkbirliği İlkokulu /İzmir

1989-1992: Karşıyaka Ortaokulu /İzmir

1992-1995: Karşıyaka Lisesi /İzmir

1995-1999: Celal Bayar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi /Manisa

İş Durumu:

1999-2001 KOCAELİ İZMİT Atatürk İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2001-2002 KOCAELİ İZMİT Alikahya İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2002-2003 İZMİR KINIK Kalemköy İlkokulu Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni

2003-2005 İZMİR KONAK Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2005-2007 İZMİR ÇIĞLI Münevver Öğretmen İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı

2007-2009 İZMİR ÇIĞLI Kaklıç İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı

2009-2013 İZMİR ÇIĞLI Şehit Çevik Ersin Temel İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı

2013-..... İZMİR ÇIĞLI Şehit Çevik Ersin Temel İlkokulu Müdür Yardımcısı

E- mail: 78selcukguven@gmail.com