T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Furkan Can ÇAVDAR

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ KENAN ÖZDİL

EDİRNE 2024

Tez Adı: Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yazar: Furkan Can ÇAVDAR

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin duygusal zekâ algılarını ve örgütsel sessizlik algılarını belirleyerek aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2023-2024 Eğitim- Öğretim yılında Ankara ili, Etimesgut ilçesindeki kamuya ait ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapmakta olan 4369 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada "uygun örnekleme" yöntemi kullanmış olup 361 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin toplanması için Pekaar, Bakker, Linden ve Born (2017) tarafından geliştirilen ve 2019 yılında Tanrıöğen ve Türker tarafından Türk kültürüne ve Türkçe'ye uyarlanan "Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği" ve Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri için; bağımsız örneklemler t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi ve Pearson korelasyon testleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler duygusal zekâ ve örgütsel sessizliği "yüksek" düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş ve çalıştıkları kurumda geçirilen süre değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Sadece eğitim kademesi değişkenine göre "Başkalarının Duygularını Değerlendirme" alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin puan ortalaması, ortaokulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin ise cinsiyet, eğitim durumları ve çalıştıkları kurumda geçirilen süreye göre farklılık göstermediği; buna karşın mesleki kıdem, yaş ve eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 20-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde sessiz kaldıkları belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre ise örgütsel sessizlik

ölçeğinin genelinden alınan puanlara bakıldığında 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin; 21-30 yaş grubundaki, 31-40 yaş grubundaki ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Eğitim kademesi değişkenine göre ise ilkokul öğretmenlerinin sessizlik düzeylerinin örgütsel sessizliğin genelinde ve tüm alt boyutlarında ortaokul öğretmenlerine göre daha anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nde yer alan "Başkalarının Duygularını Kontrol" boyutu ile Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nde yer alan "Okul Ortamı", "Duygu", Sessizliğin Kaynağı" ve "Izolasyon" boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda bulgulara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Örgütsel Sessizlik, Öğretmen.

Subject of the Thesis: Examining the Relationship Between Organizational Silence and Teachers' Emotional Intelligence Levels

Author: Furkan Can ÇAVDAR

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine teachers' perceptions of emotional intelligence and perceptions of organizational silence, and to examine the relationship between them. The research employed a relational (correlational) research model, which is one of the quantitative research methods. The population of the study consists of 4,369 teachers working in public primary and secondary schools in the Etimesgut district of Ankara in the 2023-2024 academic year. The "convenient sampling" method was used in the study, and data were collected from 361 teachers. The "Rotterdam Emotional Intelligence Scale," developed by Pekaar, Bakker, Linden, and Born (2017) and adapted to Turkish culture and the Turkish language by Tanrıöğen and Türker in 2019, as well as the "Organizational Silence Scale" developed by Kahveci and Demirtaş (2013), were used for data collection. For the statistical analysis of the data, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey test, and Pearson correlation tests were employed.

According to the research findings, teachers perceive emotional intelligence and organizational silence at a "high" level. The emotional intelligence levels of teachers do not differ according to the variables of gender, educational status, professional seniority, age, and the duration spent in their institution. Only with respect to the educational level variable, in the sub-dimension of "Assessment of Others' Emotions," the average score of teachers working in primary schools is higher than that of teachers working in secondary schools. It was determined that the levels of organizational silence among teachers did not differ according to gender, educational status, and the duration spent in their institution; however, significant differences were found according to the variables of professional seniority, age, and educational level. Accordingly, it was found that teachers with 11-15 years of seniority remained significantly quieter than teachers with 20-30 years of seniority.

Regarding age, when examining the overall scores from the organizational silence scale, it was observed that the level of organizational silence among teachers aged 50 and over was significantly lower than those in the 21-30 age group, 31-40 age group, and 41-50 age group. According to the educational level variable, it was determined that the silence levels of primary school teachers were significantly lower than those of secondary school teachers in the overall organizational silence and all its sub-dimensions.

Based on the findings of the study, it was concluded that there is no significant relationship between the emotional intelligence levels of teachers and their levels of organizational silence. It was determined that there is a statistically significant positive but low-level relationship between the "Control of Others' Emotions" dimension in the Rotterdam Emotional Intelligence Scale and the dimensions of "School Environment," "Emotion," "Source of Silence," and "Isolation" in the Organizational Silence Scale. Based on the findings of the research, recommendations were made.

Key Words: Emotional Intelligence, Organizational Silence, Teacher.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ algılarına ilişkin düzeyleri ile örgütsel sessizlik algılarına ilişkin düzeyleri ve aralarındaki ilişki incelenmektedir.

Araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan çalışmamda birlikte emek verip mesai harcadığım değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Kenan ÖZDİL'e minnet ve teşekkürlerimi sunmaktan onur duyarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımlarını hiçbir vakit esirgemeyen saygıdeğer Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL'e de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında ve döneminde olduğu gibi bu çalışmada da desteklerini esirgemeyen başta sevgili annem Neşe ÇAVDAR ile sevgili babam Ercan ÇAVDAR'a ve canım kardeşlerime de sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Furkan Can ÇAVDAR

Edirne, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **ii**
ABSTRACT ..... **iv**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**
KISALTMALAR ..... **xv**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Varsayımlar 7
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar 7
BÖLÜM II **9**
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **9**
2.1. Zekâ 9
2.2. Duygu 12
2.3. Duygusal Zekâ 18
2.4. Duygusal Zekâ Modelleri 22
2.4.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zekâ Modeli 23
2.4.2. Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli 25
2.4.3. Robert K.Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli 29
2.4.4. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli 34
2.4.5. Petrides ve Furham'ın Özellik Modeli 37
2.5. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Zekâ 38
2.6. Örgütsel Sessizlik Kavramı. 39

2.7. Örgütsel Sessizlik Kavramının Tarihsel Gelişimi 41
2.8. Örgütsel Sessizlik Türleri 43
2.8.1. Bruneau'nun Sessizlik Sınıflandırması 44
2.8.2. Subkowiak'ın Sessizlik Sınıflandırması 44
2.8.3. Pinder ve Harlos'un Sessizlik Sınıflandırması 44
2.8.4. Van Dyne, Ang ve Botero'nun Sessizlik Sınıflandırması 45
2.8.5. Fırsatçı Sessizlik 48
2.9. Örgütsel Sessizlik Teorileri 51
2.9.1. Fayda- Maliyet Analizi Teorisi 51
2.9.2. Beklenti Teorisi 51
2.9.3. Sessizlik Sarmalı Teorisi 53
2.9.4. Kendini Uyarlama Teorisi 55
2.9.5. Bilişsel Çelişki Teorisi 56
2.9.6. Planlı Davranış Teorisi 57
2.9.7. Abilene Paradoksu 57
2.9.8. Mum Etkisi Teorisi 58
2.9.9. Sağır Kulak Sendromu 59
2.10. Örgütsel Sessizliğin Nedenleri 59
2.10.1. Örgütsel Faktörler 61
2.10.2. Adalet Algısı 61
2.10.3. Örgüt Kültürü 62
2.10.4. Örgüt İklimi 62
2.10.5. Örgütsel Sosyalizasyon 63
2.10.6. Yönetsel Faktörler 65
2.10.7. Yöneticilerin Olumsuz Geri Bildirim Korkusu 65
2.10.8. Yöneticilerin Sahip Olduğu Örtük İnanışlar 66
2.10.9. Bireysel Faktörler 66
2.10.10. Ulusal/ Kültürel Faktörler 67
2.10.11. Korku ve Algılanan Risk Faktörü 69
2.11. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları 70
2.11.1. Örgütsel Sessizliğin Örgütsel Düzeydeki Sonuçları 71

2.11.2. Örgütsel Sessizliğin Bireysel Düzeydeki Sonuçları 72
2.12. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sessizlik 73
2.13. İlgili Araştırmalar 75
2.13.1. Örgütsel Sessizlik ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 75
2.13.2. Örgütsel Sessizlik ile ilgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 85
2.13.3. Duygusal Zekâ ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 87
2.13.4. Duygusal Zekâ ile ilgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 92
BÖLÜM III 95
YÖNTEM 95
3.1. Araştırmanın Modeli 95
3.2. Evren ve Örneklem 95
3.3. Verilerin Toplanması 97
3.4. Veri Toplama Araçları 97
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 98
3.4.2. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği 98
3.4.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği 100
3.4.4. Ölçeklere İlişkin Yapı Geçerliği Kanıtları 102
3.5. Verilerin Analizi 107
BÖLÜM IV 108
BULGULAR VE YORUM 108
4.1. Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular 108
4.2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması 110
4.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular 120
4.4. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması 122
4.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 134
BÖLÜM V 136
SONUÇ VE ÖNERİLER 136
5.1. Sonuç ve Tartışma 136

5.2. Öneriler 149
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 149
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 150
KAYNAKÇA 152
EKLER 179
EK 1. Etik Kurulu Kararı 179
EK 2. Ölçeklerin Okullarda Uygulanmasına Yönelik Valilik Onayı 180
EK 3. Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgiler Formu 181
EK 4. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Kullanım İzni 182
EK 5. Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Kullanım İzni 185

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modelinin Zekâyla ve Kişilikle Olan İlişkisi 25
Tablo 2. Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler 29
Tablo 3. Daniel Goleman'ın Revize Edilmiş Duygusal Zekâ Modeli 36
Tablo 4. Pinder ve Harlos'un Sınıflandırdığı Sessizlik Türlerinin Boyutları 45
Tablo 5. Örgütsel Sessizlik Türlerindeki Davranış Biçimleri ve İşgören Güdüleri .. 50
Tablo 6. Örgütsel Sessizliğe Etki Eden Faktörler 60
Tablo 7. Ankara ili Etimesgut İlçesi İlkokul ve Ortaokulda Çalışan Öğretmen Sayıları 95
Tablo 8. Katılımcıların Demografik Özellikleri 96
Tablo 9. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri 100
Tablo 10. Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Faktörlerin Ortalaması, Standart Sapması, Cronbach α Değerleri ve Arasındaki İlişkiler 101
Tablo 11. RDZ DFA Model-Veri Uyumu Değerleri 103
Tablo 12. Güvenirlik Analizi Sonuçları 104
Tablo 13. Birincil Düzey DFA Model-Veri Uyumu Değerleri 104
Tablo 14. İkincil Düzey DFA Model-Veri Uyumu Değerleri 105
Tablo 15. Güvenirlik Analizi Sonuçları 106
Tablo 16. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 108
Tablo 17. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerden Aldıkları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 109
Tablo 18. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 110
Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması 111
Tablo 20. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 112
Tablo 21. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması 112
Tablo 22. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 113
Tablo 23. Levene'in Varyansların Eşitliği Testi (F) 114
Tablo 24. Kıdem Değişkenine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması 114
Tablo 25. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 115

Tablo 26. Levene'in Varyansların Eşitliği Testi (F) 116
Tablo 27. Yaş Değişkenine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması 116
Tablo 28. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 117
Tablo 29. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması 117
Tablo 30. Öğretmenlerin Bulundukları Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 119
Tablo 31. Öğretmenlerin Bulunduğu Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması 120
Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 120
Tablo 33. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerden Aldıkları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 121
Tablo 34. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 122
Tablo 35. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması..... 123
Tablo 36. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 123
Tablo 37. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlarının Karşılaştırılması 124
Tablo 38. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 125
Tablo 39. Levene'in Varyansların Eşitliği Testi (F) 126
Tablo 40. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Alınan Puanlarının Karşılaştırılması..... 126
Tablo 41. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 128
Tablo 42. Levene'in Varyansların Eşitliği Testi (F) 129
Tablo 43. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Alınan Puanlarının Karşılaştırılması..... 129
Tablo 44. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 131
Tablo 45. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlarının Karşılaştırılması..... 132
Tablo 46. Öğretmenlerin Bulundukları Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 133
Tablo 47. Öğretmenlerin Bulundukları Kurumda Geçirdikleri Süreye Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Alınan Puanlarının Karşılaştırılması..... 134

Tablo 48. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki 134
Tablo 49. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlar Arasındaki İlişki 135

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli Alt Boyutları 23
Şekil 2. Cooper ve Sawaf'ın "Dört Köşe Taşlı Duygusal Zekâ Modeli" 31
Şekil 3. Petrides ve Furham'ın Özellik Duygusal Zekâ Modeli Boyutları 38
Şekil 4. Sessizlik Sarmalının Temel İşleyişi. 55
Şekil 5. RDZ DFA Sonuçları 103
Şekil 6. Birincil Düzey DFA Sonuçları 105
Şekil 7. İkincil Düzey DFA Sonuçları 106

KISALTMALAR

AKT. : Aktaran

BDD : Başkalarının Duygularını Değerlendirme

BDK : Başkalarının Duygularını Kontrol

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

DU : Duygu

EQ : Duygusal Zekâ

IQ : Bilişssel Zekâ

IZ : İzolasyom

KDD : Kendi Duygularını Değerlendirme

KDK : Kendi Duygularını Kontrol

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OO : Okul Ortamı

OS : Örgütsel Sessizlik

OSO : Örgütsel Sessizlik Ölçeği

RDZ : Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği

SK : Sessizliğin Kaynağı

VD. : Ve Diğerleri

YO : Yönetici

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla problem durumu, amaç ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Örgütler belirli amaçlar doğrultusunda bir araya gelen unsurlardan oluşan yapılardır. Eğitim örgütlerinin temel birimi olarak da okullar ele alınabilir. Okullar, içerisinde; öğretmen, öğrenci, yönetici, veli vb. unsurları barındıran kurumlardır. Bu kurumların en önemli parçalarından birisi de kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim-öğretim süreçlerinde başrol oynayan ve süreci düzenleyen kişilerdir. Hızlı bir şekilde gerçekleşen değişim ve gelişimlerin sonucunda toplumu en çok etkileyen ve şekillendiren kurum olan okullar da bu değişim ve gelişmelere uyum sağlamalıdır. Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerde bu durumla paralel olarak değişiklik gösterebilse de alanyazına bakıldığında ortak bazı niteliklerin olduğu görülmektedir. Taşkaya (2012, s. 294) öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri "Kişisel özellikler, mesleki özellikler, mesleki gelişim, mesleki yeterlikler, iletişim becerileri ve sınıf yönetim becerileri" olarak kategorize etmiştir. Mevcut araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin sahip olması gereken kişilik özelliklerinin diğer kategorilere göre daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür. Bu kişilik özelliklerinden bazıları eğitim-öğretim sürecini düzenleyen ve yönlendiren öğretmenin, sürecin her aşamasında sabırlı ve anlayışlı olması gerektiği, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme becerisine sahip olması gerektiğidir. Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden bir diğeri ise iletişim becerileridir. Okuldaki iletişimin ögeleri düşünüldüğünde genellikle kaynak durumunda olan ve iletişimi düzenleyen öğe öğretmendir. Bunun için öğretmenlerin iletişim becerilerinin belirli bir düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenler başta öğrencileri olmak üzere meslektaşları, okul yöneticileri, veliler ve çevre ile her zaman etkileşim ve iletişim içinde olmaktadır. Bu

iletişim sağlıklı bir şekilde yürütülmezse eğitim-öğretim süreçlerinin olumsuz etkileneceği görülmektedir (Taşkaya, s. 295).

1990'lı yıllarda Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı ile birlikte, zekânın sadece IQ olmadığı ve birçok zekâ türünün olduğu görülmüştür. Mayer ve Salovey'in duygusal yetenekleri bir zekâ türü olarak tanımlaması ile birlikte "Duygusal Zekâ (EQ) adını verdikleri kavram ortaya çıkmıştır. 1995 yılında Daniel Goleman'ın yayınladığı "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir" kitabında duygusal zekâyı; "Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yola devam edebilme, dürtülerini kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme" olarak tanımlamaktaydı (Goleman, 2016, s. 73)

Öğretmenlik; yorucu, uzun bir süreci kapsayan ve psikolojik olarak yıpratıcı bir meslektir. Bu yüzden öğretmenler; psikolojik dayanıklılığı yüksek, iyimser, umutlu, sabırlı, öz yeterliliği yüksek ve kendine güvenen bireyler olmalıdır (Eryılmaz, 2013, s. 10.). Bu yeterlikler ise bizi duygusal zekâ kavramına götürmektedir. Eğitim örgütünün temel unsurlarından olan öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerden birisi duygusal zekâ yetenek alanının geliştirilmesidir. Akran ve Bakır (2019, s.159)'a göre duygusal zekâsını iyi kullanan öğretmenler; problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenlerdir. Psikolojik sağlamlık ve empati konusunda da yeteneklerini geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler, veliler ve okul yöneticileriyle etkili iletişim kurarak okulun gelişim ve değişim süreçlerinde olumlu rol oynamaktadırlar.

Öğretmenler duygusal zekâ alanındaki yeteneklerini sorgulamalı, kendilerini bu alanda geliştirmeli ve ders etkinliklerinde bu alanı nasıl işe koşabileceklerini tartışmalıdır. Yeşilyaprak (2001, s. 144) duygusal zekânın eğitim ile ilişkisini şöyle açıklamaktadır:

1. Duygusal zekâ eğitimle geliştirilebilir.
2. Duygusal zekânın gelişimi akademik başarı ile paralellik gösterir. Duygusal zekâ bilişsel kapasitenin daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar.
3. Öğretmen; öğrencileri anlaşılması gereken duyguları, düşünceleri, sorunları ve gereksinimleri olan bireyler olarak görebilmelidir.

Bu bakış açısıyla öğretmenlerin duygusal zekâ ile ilgili farkındalık kazanmaları ve duygusal zekâ düzeylerini geliştirmek için çalışma yapmaları, duygusal zekâ yetenek alanının geliştirilmesi için çeşitli eğitim programları tasarlanması gerektiği görülmektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerin etkili eğitim-öğretim süreci yönetmeye daha yatkın oldukları görülmektedir.

Örgütsel sessizlik; çalışanların duygu ve düşüncelerini, önerilerini özellikle örgüt içerisinde yaşanan sorunlar bağlamında dile getirmemesi ya da getirememesidir. (Demir ve Cömert, 2019, s.149). Pinder ve Harlos (2001, s. 334)'a göre örgüt içerisinde değişim ve iyileştirme yeteneğine sahip insanların; duygusal, davranışsal ve bilişsel olarak örgüt ile ilgili gerçek ve samimi düşüncelerini saklayıp paylaşmaması örgütsel sessizliktir. Alan yazına bakıldığında örgütsel sessizlik ile ilgili dört temel davranış biçimi görülmüştür; Bunlardan ilki kayıtsızlığa dayalı olarak gelişen sessizliktir. İkincisi, kendini korumak amaçlı ve korkudan kaynaklanabilecek sessizliktir. Üçüncüsü; topluma, örgüte ya da çalışma arkadaşlarına yardımcı olunacağı düşüncesiyle sessiz kalmaktır. Sonuncusu ise genellikle dışlanma ve etiketlenme kaygısı ile gerçekleştirilen sessizlik davranışıdır (Alparslan ve Kayalar, 2012, s. 140). Son yıllarda, çalışanların fikirlerini ve düşüncelerini paylaşmaları, örgüt içi dinamiklerin işlemesi için vazgeçilmez bir kaynak olarak görülmektedir (Premeaux ve Bedeian, 2003, s. 1560). Bildik (2009)'a göre önceki dönemlerde örgütsel sessizliğin topluma adapte olma konusunda yardımcı olduğu düşünülse de günümüzde bu kavram toplumdan çekilme olarak değerlendirilmektedir.

Örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan yapılan araştırmalar (Pinder ve Harlos, 2001, Premeaux, 2001, Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003, Çakıcı, 2008, Özgan ve Külekçi, 2012, Kahveci ve Demirtaş, 2013) örgütsel sessizliğin bireyden ve kurumdan kaynaklanan bir takım sebepleri olabileceğini, sessizliğin çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceğini ve yine örgütsel sessizliğin hem birey hem de örgütsel açıdan çeşitli olumsuz sonuçlar doğurabileceğine işaret etmektedir (Arlı, 2013, s. 70). Bireysel faktörler olan kişilik, tutum, cinsiyet, yaş, eğitim, çalışma süresi gibi değişkenler sessizliğin oluşumunda doğrudan etkili olmaktadır. Ayrıca örgüt açısından bakıldığında örgüte hâkim olan kültür, bürokrasinin engelleri, dışlanma

korkusu yaşama, etiketlenme endişesi ve güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda da sessizlik etkili olmaktadır.

Eğitim örgütleri toplumda değişime ve gelişime yön veren kurumlardır. Eğitim örgütlerinin başında gelen okullar toplumun ihtiyaçlarına göre yapısını güncelleyebilmeli, ortaya koyduğu ürünler ve toplumla etkileşimi ile toplumsal değişim görevini yerine getirmelidir (Kahveci ve Demirtaş, s.61). Eğitim örgütlerinin en önemli parçası olan öğretmenlerin ise değişim ve gelişim için rolü çok önemlidir. Değişim ve gelişim için ortaya çıkan engelleri dile getirmek, değişen koşullara adapte olmak ve eğitim-öğretim süreçlerini de adapte etmek öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerdir. Eğitim süreçleri ve eğitim örgütünün işleyişi ile ilgili dönütler vermek, yaşanan olumsuz durumları yöneticiler ile paylaşmak da bu niteliklerdendir.

Örgütsel sessizlik düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğretmenler; okul ile ilgili sorunları ve kaygılarını ifade etmekte güçsüz hissetmekte, örgütsel bağlılık düzeyinde düşüş yaşamakta, aidiyet duygusunda zayıflama yaşamakta, iş tatmini düzeyinde düşüş yaşamakta ve kendilerini değersiz hissetmeye başlamaktadırlar (Vakola ve Bouradas, 2005, s. 451). Sessizliğin okul açısından sonuçlarına bakıldığında ise Kahveci (2010) öğretmenlerin sessiz kalmaya başladığı okullarda, belirlenen yakın ve uzak hedeflere ulaşmakta zorluk yaşanabileceğini ifade etmiştir. Sessizlik davranışının örgüt iklimi haline gelmesi örgüt içinde tartışma ortamlarının olmaması örgütsel atalet haline sebebiyet vermektedir. Bu durum örgütün işleyişi için kendini güncellemesi ve iyileştirme yapmasının önünde engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevresel değişikliklerin gerektirdiği uyumun önünde de engel olarak görülen sessizlik, günümüzde hızlı bir şekilde değişen dinamiklerin olduğu atmosferde olumsuz birçok sonuca neden olabilecektir (Slade, 2008). Özgan ve Külekçi (2012) öğretim elemanları ile yaptıkları çalışmalarında sessiz kalan öğretim elemanlarının kısa vadede geçici olarak kendilerini koruduklarını, "sorunları halı altına süpürmekten" öteye gidemediklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde ifade edilmeyen sorunlar kartopu gibi büyüyerek önüne geçilemez boyutlara ulaşmaktadır. Sessizlik davranışı uzun vadede ise öğretmenleri psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumu azalmakta, motivasyonlarını azalmakta ve okul yöneticileri ve çalışma arkadaşları ile ilişkilerine zarar vermektedir.

Öğretmenlerin sessiz kalmasının sonuçları sadece kendilerini etkilememektedir. Bu sessizliğin, okulun tüm unsurlarını; okul yöneticileri, öğrencileri ve velileri olumsuz etkilediği görülmektedir. Örgüt için yararlı olacak fikirlerin ve sorunların dile getirilmemesi; verimliliğin düşmesine ve kurumsal bağlılığın azalmasına neden olabilecektir (Özgan ve Külekçi, 2012, s. 45). Bu nedenle öğretmenlerin yaşadığı sessizlik daha çok üzerinde durulması ve araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ile duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında her iki konuyu da ele alan ve bu kavramların başka kavramlarla ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışmaların olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki bazı değişkenlere göre incelenecek ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin duygusal zekâ algıları ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin duygusal zekâ algı düzeyleri;
   a. cinsiyetlerine,
   b. eğitim durumuna,
   c. kıdeme,
   d. yaşına,
   e. çalıştığı okul kademesine ve
   f. çalıştığı kurumda bulunduğu süreye göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri;
   a. cinsiyetlerine,

b. eğitim durumuna,

c. kıdeme,

d. yaşına,

e. çalıştığı okul kademesine ve

f. çalıştığı kurumda bulunduğu süreye göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütleri belli amaçlar doğrultusunda hareket eden kurumlardır. Tezeren (2022)'ye göre bu amaçlara ulaşırken karşılaşılabilecek engellerden birisi de örgütsel sessizlik kavramıdır. Alanyazına bakıldığında eğitim örgütlerinin temel yapı taşı olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda birçok değişken incelenmiş ama öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile eğitim örgütlerinde duygusal zekâ ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki incelenerek eğitim kurumlarında farkındalık oluşması, ortaya çıkması muhtemel olan sorunlara üretilecek çözümler konusunda yol göstermesi ve alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel sessizlik alt boyutlarına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ ve örgütsel sessizlik arasında hangi alt boyutlara ilişkin demografik değişkenlerin farklılaştığı ve duygusal zekâ ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin ortaya koyulduğu bulgular yer almaktadır. Bu bulgular eğitim örgütlerinde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler için eğitim süreçlerinde kaliteyi arttırma ve duyarlılık kazanma için yol gösterici olacaktır. Ayrıca eğitim uzmanları ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara veriler sunmaktadır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin tespit edilmesi ile birlikte günümüz öğretmen yeterlilikleri içinde önemli bir yer tutan bu

kavramın önemi ortaya koyulmuştur. Duygusal zekâ kavramı tanımlanmış ve duygusal zekâ yetenek alanını açıklayan çeşitli kuram ve modellere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin tespit edilmesi ile birlikte eğitim-öğretim süreçlerine büyük zarar verdiği görülen sessizliğin sebepleri ve sonuçları ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları okul ikliminin oluşumunda büyük rol oynayan okul yöneticileri ve eğitim-öğretim süreçlerinde rol oynayan herkes için farkındalık kazanmaya yardımcı olabilecek veriler ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nihai amacı, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve ilişkileri var ise bu ilişkiyi ortaya koymaktır. Mevcut araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâ algı düzeylerinin ve örgütsel sessizlik algı düzeylerinin birlikte ele alındığı ve incelendiği araştırmaların sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularının; eğitim yöneticileri, öğretmenler, eğitim uzmanları ve ilgili araştırmacılara farklı bakış açıları geliştirmelerinde yardımcı olma konusunda önem kazandığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada; katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili, Etimesgut ilçesinden alınan örnekleme göre Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden alınan yanıtlarla sınırlıdır.

Araştırma verileri kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duygusal Zekâ: Kişinin bireysel duygularını anlayıp, başka kişilerinde duygu ve düşüncelerine karşı empati geliştirerek ve bireysel duygularını geliştirecek bir biçimde düzenleme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Goleman, 2016).

Örgütsel Sessizlik: Çalışanların işi veya işyeriyle ilgili teknik veya davranışsal sorunlarla ilgili bilgi, görüş ve düşüncelerini bilinçli olarak üstlerine iletmeyip suskun kalmaları (Çakıcı, 2010, s. 10).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alan yazın incelenmiş, duygusal zekâ ve örgütsel sessizlik kavramları detaylı olarak açıklanarak ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Zekâ

Zekâ soyut bir kavramdır ve geçmişten günümüze birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Zekâ ile ilgili üzerinde uzlaşılmış bir tanım bulunmamakta ve alanyazında birçok tanımın olduğu görülmektedir. Zekâ ile ilgili tanım ve kuramların tarihsel gelişimine bakılacak olursa geleneksel zekâ anlayışı olarak değerlendirilebilecek anlayışın zekâyı tek boyutlu olarak ele aldığı, nicelik yönünden değerlendirdiği ve gerçek yaşamdan soyutlayarak ölçülebildiği görüşü etrafında toplandığı ifade edilebilir. Ayrıca bu görüş, insanların sahip olduğu potansiyel ve yetenekleri saptamayı amaçlamakta; insanların sahip oldukları gizil güçleri göz önünde bulundurmayı göz ardı etmektedir. Çağcıl zekâ anlayışına bakıldığında ise nicelik yönü vurgulanmayarak nitelik üzerinde durulduğu, insanların potansiyel ve gizil güçlerinin dikkate alınması gerektiği ve sayısal ölçümlerden ziyade gerçek yaşam içinde ölçümler yapılması gerektiği görüşü etrafında toplandığı görülmektedir (Gürel ve Tat, 2010, s. 342).

Zekâ konusunda modern anlamdaki ilk çalışmaları yapan Sir Francis Galton (1822-1911) zekâ konusundaki tartışmalarda ilk akla gelen isimlerdendir. Sir Francis Galton, zekânın kalıtımsal olduğu fikrini savunmuş ve zihinsel yetenekleri fiziksel-motor davranışlarda aramıştır (Gürel ve Tat, 2010, s. 343). Galton zekâ ile ilgili yaptığı çalışmalarda ilk kez bir zekâ testi geliştirme fikrini ortaya atmış ama bunu gerçekleştirememiştir.

Zekâ ile ilgili yaptığı tanım ve görüşleri ile yaşadığı dönemde yeni bir bakış açısı sunan bir diğer kişide Alfred Binet olmuştur. Alfred Binet (1857-1911) zekâ testi geliştirmiş olmasının yanı sıra zihni ögeleri ve akıl yürütme gibi kavramları zekâ tanımı içerisinde ortaya koymuştur (Balkır, 2022). Zekâ; Binet ve Simon'a

(1961) göre dış dünyadaki uyarıcıları algılamak, bunları zihnen kodlamak ve anlamlandırmak şeklindeki süreçten oluşmaktadır (Akran ve Bakır, 2019, s.159). Ayrıca Binet ve Simon yaşla doğrusal bir orantısı olan dünyanın ilk standardize zekâ testi "Binet-Simon Zekâ Ölçeğini'ni" geliştirmiştir (Gürel ve Tat, 2010, s.344).

Charles Spearman (1863-1945) ise "Psikometrik Yaklaşımın'' temsilciğini yaparak zekâ üzerinde ölçme ve değerlendirme yapılabileceğini savunmuştur. Spearman "g" faktörü ve "s" faktörü şeklinde tanımladığı İki Faktör Teorisini ortaya koymuştur. Spearman'a göre "g" faktörü bütün zihinsel süreçlerde belli ölçüde etkili genel bir faktördür. "g" faktörü bireyin problem çözme, soyut düşünme gibi işlemleri yapma yeteneğini ifade eden faktördür. Zekâ testlerinin ölçtüğü IQ puanlarının Spearman'ın kuramındaki "g" faktörünü yani genel zekâyı ölçtüğü söylenebilir. Kuramdaki diğer faktör olan "s" faktörü ise bireyin sözel ve matematiksel yetenekleriyle ilgili özel zihinsel yeteneklerini ifade etmektedir (Plotnik, 1996, s. 256).

Edward Thorndike (1874-1949) ise modern eğitim psikolojisinin kurucusu olarak görülmektedir ve zekâ ile ilgili çalışmalarıyla bu alana katkılar sağlamıştır. Thorndike zekânın sadece bilişsel açıdan incelenmemesi gerektiğini savunmuş ve sosyal zekâ modelini ortaya koymuştur (Thorndike ve Stein, 1937, s. 275). Thorndike zekâyı üç alana ayırmış ve incelemiştir. Bunlardan ilki "soyut zekâ" kavram ve sayıları anlama yeteneği, ikincisi "mekanik zekâ" araçlar ve makineler ile ilgili yetenekler ve son olarak "sosyal zekâ" insanlarla sağlıklı iletişim kurabilme, onları anlayabilme ve onları yönetebilmedir (Başaran, 1994, s. 83).

Louis Thurstone (1887-1955) ise zekâyı yedi faktör şeklinde ayırmıştır. Thurstone'a göre bu faktörler birbirinden bağımsızdır ve ayrı faktörler olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu faktörler algısal hız, hafıza, sözel, sayısal, mekânsal görselleştirme, akıl yürütme ve kelime akıcılığıdır (Wagner ve Stanberg, 1984, s. 181)

İlk kez bir zekâ testi geliştirme fikrini gerçekleştiren isim ise Raymond Cattell (1905-1998)'dir. Zihinsel Test ve Ölçümler, Zihin -Mental Tests and Measurements, Mind- isimli eserinde ilk kez psikolojik test kavramını kullanan

Cattell; çeşitli parametreler etrafında öğrencilerine testler uygulayıp onların zihni güçlerini ölçmeye çalışmıştır (Terman ve Merrill, 1944, s. 13, Akt, Gürel ve Tat, 2010, s. 344). Cattell zekâ ile ilgili yaptığı çalışmalarla iki ayrı bileşeni ortaya koymuştur. Bunlardan ilki olan akıcı zekâ; yeni yapılar kurmada etkin rol oynayan, daha çok sezgisel olan ve kavram oluşturmada kullanılan bileşendir. İkinci bileşen olan kristalize zekâ ise bireyin yaşamı boyunca artabilen, bireyin deneyimleri doğrultusunda gelişen, sosyal durumlarla ilgili bileşendir.

Jean Piaget'e (1896-1980) göre ise zekâ çevreye uyum sağlayabilme; birey ve çevresi arasında denge kurabilme olarak tanımlanmıştır (Ginsburg ve Opper, 1969). Piaget bebekler ve çocuklar üzerinde yaptığı klinik deneyler ile Bilişsel Gelişim Kuramını geliştirmiştir. Piaget yaptığı gözlemler sonucunda bebeklerin doğum öncesinden başlayarak aynı bilişsel gelişim evrelerini takip ettiklerini ileri sürmüştür. Ortak evrelerden geçen bebek ve çocukların içinde bulundukları döneme göre bazı özellikler gösterdiklerini ve bu evrelere geçiş aşamasında fiziksel gelişim, olgunlaşma ve çevre gibi faktörlerden etkilendiklerini belirtmiştir. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre birbirini takip eden dört evre vardır. Bunlar sırasıyla duyusal devinim dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlem dönemi ve soyut işlem dönemidir.

Howard Gardner ise geleneksel zekâ anlayışındaki psikometrik testlerle ölçülen ve IQ olarak ifade edilen tek tip zekâ görüşüne karşı çıkarak Çoklu Zekâ Kuramını ortaya koymuştur. Gardner'e göre bireylerde birden fazla zekâ alanı bulunmaktadır. Gardner geleneksel zekâ anlayışının bireyleri tek tip olarak sınıflandırdığı ve bireylerin sahip oldukları diğer zekâ alanlarını göz ardı ettiğini ifade ederek eleştirmiştir. Gardner'a göre dokuz ayrı zekâ alanı bulunmaktadır ve bu alanlar birbirlerinden bağımsız ve özerk bir yapıdadır. Bireylerin sahip oldukları bu zekâ alanlarından bazıları veya birisi ön plana çıkıp sivrilmekte ve diğer zekâ alanlarından daha baskın görülmektedir. Gardner zekâ alanlarını sözel/dilbilimsel zekâ, mantıksal/matematik zekâ, görsel/uzamsal zekâ, müzikal/ritmik zekâ, bedensel/duyudevinimsel zekâ, kişilerarası/sosyal zekâ, özedönük/kişisel zekâ, doğa zekâsı ve varoluşçu zekâ olarak tanımlanmıştır (Bümen, 2005, s. 6).

Robert Stenberg ise zekâyı pratik bilgiyi temele alan bir kuram ile tanımlamıştır. Sternberg geleneksel zekâ tanımlarında sıklıkla kullanılan çevreye uyum sağlama ve çevreyle iyi ilişkiler geliştirmenin dışında çevreyi değiştirme ve çevreyi seçme becerilerini de zekâ tanımının içerisine almıştır (Sternberg ve Grigorenko, 2000, Akt. Tok ve Sevinç, s. 349). Sternberg, zekâyı analitik, yaratıcı ve pratik olarak üç temel zekâ olarak ayırmıştır. Analitik zekâ, geleneksel zekâ anlayışındaki psikometrik testler ile ölçülebilen zekâyı tanımlamaktadır. Yaratıcı zekâ; farklı problem çözme yolları, bilinenden yola çıkarak yeni ürünler ortaya koymak ve yeni durum ve ortamlarla başa çıkmak şeklinde tanımlanabilir. Pratik zekâ ise bireyin sosyo-kültürel çevresine uyum sağlamak için deneyimlerden yararlanarak ortaya koyduğu çözüm yolları ve problemleri çözdüğü düşünme yeteneği olarak tanımlanabilir.

Peter Salovey ve John D. Mayer ise bilimsel olarak duygusal zekâ kavramını ortaya koyan isimlerdir. Zekâyı, objeler ve nesneler arasındaki farkları ve benzerlikleri analiz etmek ve bu analiz sonuçlarını ortaya koyabilmek şeklinde tanımlamışladır (Mayer ve Salovey, 2001, s. 235).

2.2. Duygu

Duygu kavramı ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde görülmektedir ki zekâ tanımlarında olduğu gibi üzerinde uzlaşılmış bir tanım bulunmamaktadır. Plutchik, 1980 yılında yaptığı bir çalışmada duygunun tanımlanmasında 28 farklı tanımın olduğunu belirtmiştir. Kleinginna (1981) ise 92 farklı tanımın olduğundan bahsetmiştir (Uzan, 2018). Duygunun sözlük tanımına bakıldığında (1) Duyularla algılama; his, ihtisas, (2) Bir olay, kimse ya da nesnenin insanın iç dünyasında oluşturduğu, uyandırdığı yankı, etki, tepki, izlenim, (3) Nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği, (4) Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Kelime kökenine bakılacak olursa duygu (emotion) kavramının Latince hareket halinde olmak anlamına gelen ‘emovere’ kelimesinden türediği görülmektedir. Bu kelime hareket etmek, yer değiştirmek anlamlarına gelmektedir (Kurt, 2021, s. 2823). Duygu kavramı günümüzdeki anlamı gibi olmasa da Antik Yunan döneminden başlayarak günümüze

kadar birçok dönemin ve bilim insanının merak ettiği ve araştırma konusu olarak ele aldığı bir kavram olmuştur. Birçok psikolog, filozof, antropolog ve tarihçi bu kavramı araştırmış ve tanımlamaya çalışmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde duygunun kavramsal tanımının içinde bulunulan döneme göre değişiklikler gösterdiği, toplumların kültürel yapılarına göre duygu tanımlarının farklılaştığı görülmüştür. Bu duruma örnek olarak 16.yüzyılda 'üzüntü' duygusunun nasıl ele alındığı gösterilebilir. Bu dönemde 'üzüntü' olumlu bir duygu olarak ele alınmakta insanları güçlendirdiği ve dirayetli bir insan haline getirdiği düşünülmektedir (Watt Smith, 2018, s.277)

Antik Yunanda duygu kavramının nasıl ele alındığına bakıldığında ilk olarak 'pathos' kavramı ile karşılaşmaktayız. Antik Yunan felsefecileri Pathos'un korku, sevgi, öfke, acıma, kızgınlık ve kıskançlık gibi duyguları içerdiğini düşünmekteydiler. Antik Yunan filozofları "akıl" ve "duygu" kavramları üzerinde durmuşlar ve bu iki kavramı düalist bir bakış açısıyla yorumlamışlardır. Duygunun akıl için bir tehlike oluşturduğunu ve çelişki içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Descartes ise tutku kavramı ile duyguları açıklamaktadır. Tutkuyu ise ilgili olduğumuz ve bizi harekete geçiren algı ve hisler olarak tanımlamıştır (Solomon, 1993, s.6).

Darwin ise duyguyu 1872 yılında yazdığı 'The Expression Of Emotion In Man And Animals" isimli eserinde evrimsel bakış açısıyla yorumlamıştır. Duyguların insanlar için evrimsel sürecin sonunda oluştuğunu ifade etmiştir. Darwin, duyguların; insanların ve hayvanların hayatta kalma mücadelesi içerisinde önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir (Kurt, 2021, s. 2833).

20.yüzyılın başlarında psikoloji alanında çalışmalar yapan William James 'Duygu Nedir?' adlı makaleyi yazarak duygu kavramının tanımlanmasında kendi bakış açısını sunarak, "Mutluyken mi gülüyoruz yoksa gülmek mi mutlu ediyor?" paradoksuna cevap aramıştır (Alemdar, 2019). James'e göre duygu "uyaran olgunun algısını doğrudan izleyen bedensel değişimler ve ortaya çıktıklarında bu aynı değişimleri duyuşumuz" şeklinde tanımlanmaktadır (James, 1884, s. 189). James'e göre duygular davranış ve verdiğimiz tepkilerin sonuçlarından biridir, davranışların ve tepkilerimizin sebebi değildir.

Davranışçılık ekolunun kurucusu kabul edilen John B. Watson ‘heyacanlar’ kavramı ile atıfta bulunduğu duygulara uyarıcı-tepki bağlamında bakmıştır. Bir uyarıcının ortama girdiği ya da ortamda bulunduğu anda bedensel değişikliklere ya da tepkilere sebep olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Watson yaptığı çalışmalarda bebeklerin korku, sevgi ve öfke olarak üç temel heyecan davranışı gösterdiğini belirtmiştir. Watson, korku, sevgi ve öfkenin öğrenilmemiş heyecanlar olduğunu dile getirmiştir. Diğer heyecan tepkilerinin ise bu üç temel heyecan aracılığıyla koşullanma süresince ortaya çıktığını ifade etmiştir (Schultz ve Schultz, 2007, s. 440). Watson bu görüşlerini desteklemek için daha sonraları birçok eleştiri aldığı ‘Küçük Albert’ deneyini gerçekleştirmiştir. Watson bu deneyi, öncesinde beyaz farelere karşı herhangi bir korku duymayan 11 aylık Albert adındaki bir bebekle gerçekleştirmiştir. Albert’in ortamda fareyi gördüğü her an arkasındaki demire çekiçle vurulup gürültü çıkarılarak korku durumu oluşturulmuştur. Bir süre sonra Albert’te fareyi gördüğü an huzursuzluk ve korku işaretleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Deneyin devamında Watson beyaz fareye geliştirilen korkunun tavşan, beyaz kürklü ceket gibi benzer uyarıcılara da genelleştirilebileceği göstermiştir. Watson, yetişkin duygularının temelinde erken çocukluk koşullanmalarının olduğunu vurgulamıştır (Schultz ve Schultz, 2007, s. 441). Mary Cover Jones ise Watson’ın deneyinin devamı sayılabilecek; çocukların korkularının “yeniden koşullanma” yaklaşımı ile yok edilip edilemeyeceğini ortaya çıkarmak için bir deney gerçekleştirmiştir. Tavşanlardan korkan Denek Peter adındaki çocuk bulunduğu ortamda yemek yerken ilk başta çocuğu rahatsız etmeyecek kadar uzaklıkta olacak şekilde ortama bir tavşan getirilmiştir. Sonrasında bu tavşan aşama aşama çocuğa yaklaştırılmaya başlanmıştır. Deneyin sonucunda çocuğun tavşana karşı bir korku ya da huzursuzluk belirtisi göstermediği görülmüştür. Bu deney benzer durumlarda korkunun yok edilebileceğini göstermiştir (Jones, 1924, Akt, Schultz ve Schultz, 2007, s.441).

Klasik Psikanalitik bakış açısıyla duygu kavramı duyguların ve içgüdüsel enerji güçlerinin sonucu olarak deneyimlenmektedir. Freud, duyguların genellikle bilinçdışında bulunduğunu ve bu duyguların psikanalitik terapide kullanılan hipnoz, serbest çağrışım, yüzleştirme gibi tekniklerle bilince aktarılarak deneyimlenmesi

gerektiğini vurgulamıştır. Freud, psikanaliz sürecinde katarsis olarak tanımlanan duygusal boşalım sonucu duyguların eşlik ettiği içgüdüsel enerjinin boşaltıldığını ifade etmiştir. Psikanaliz sürecinde ortaya çıkan katarsis ile fonskiyonlar normale dönmektedir. Klasik psikanalitik bakış açısı bireyler arası etkileşimi ve kişisel anlamları ihmal ettiği yönünde eleştirilmiştir (Yavuz, 2009).

Bağlanma kuramının kurucusu sayılan Bowlby, "Duygular, ya kendi organizmik durumunun ve hareket dürtüsünün ya da yaşadığı çevresel durumların başarısının, birey tarafından sezgisel değerlendirme evreleridir" şeklinde duyguları tanımlamıştır (Erikson, 1950, Akt, Yavuz 2009).

Psikolojik danışma ekollerinden birisi olan Bilişsel-Davranışsal Terapi ise temel olarak duyguların düşüncelerimiz tarafından şekillendiğini ve ortaya çıktığını savunmuştur. Olumsuz duyguların ortaya çıkmasında yanlış düşüncelerin ve hatalı düşünme tarzlarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Basit bir örnekle açıklayacak olursak; topluluk önünde konuşma yapmaya hazırlanan bir kişinin başarısız olacağı yönünde düşünceleri var ve bunun sonucunda herkesin çok dikkatli bir şekilde kendisini izleyerek acımasız eleştiriler yapacağını düşünüyorsa stres ve kaygı yaşaması kaçınılmaz bir durum olacaktır. Bilişsel-Davranışsal Terapi, bu olumsuz düşünceleri ve düşünce hatalarının düzeltilerek olumsuz duyguların olumlu duygulara dönüştürülebileceği fikrini ortaya koymuştur.

Feldman (1996) duyguyu; hüzün, mutluluk ve umutsuzluk gibi genellikle hem fizyolojik hem de bilişsel olarak temelleri olan ve davranışlara etki eden faktörler olarak açıklamıştır (Çakar ve Arbak, 2004, s.27). Lazarus'a göre ise duygu ve davranışlar içe içedir. Duygular her zaman olmamakla birlikle davranışların tanımlanması ve sınıflandırılması için önemlidir. Lazarus'un tanımında kültürel ve biyolojik temeller önemli bir yer edinmektedir. Duygu kavramının tanımında merkezi sinir sistemi ve evrimsel sürecin etkisinin yanı sıra bilişe olan etkisine de yer vermiştir. Bu tanımda değerlendirme kavramı 'bireyin öznel bakış açısına göre karşılaştıkları uyaranları değerlendirmesi' önemli bir yer tutmuştur. Lazarus duyguyu davranışsal, fizyolojik ve bilişsel (öznel) olarak üç seviyeye ayırmıştır. (Lazarus, 1984, Akt, Yavuz, 2009) Frijda (1986) ise duygunun; bireylerin çevreye uyum sağlaması, kişilerarası iletişim kurması ve bireyi harekete geçirme gibi işlevlerinin

olduğundan bahsetmiştir. Frijda, eğer sağlıklı etkileşim kurulmazsa duygularda azalma olacağını belirtmiştir. Frijda'ya göre duygularla ilgili iki önemli nokta bulunmaktadır. Bunlardan ilki insanların duygular aracılığıyla çevredeki olay ve insanlarla etkileşime geçebileceğidir. Diğer bir önemli nokta ise duyguların insanların yaşamındaki tehlikeler tarafından tetiklenip ortaya çıktığıdır (Doğan, 2009, s.13). Izard (1993) duygunun tanımını yaparken üzerinde uzlaşılması zor bir kavram olduğunu belirterek tanımların içerisinde bulunan ortak noktaları ortaya koymak gerektiğini savunmuştur. Izard'a göre bu ortak noktalar duyguların fiziksel veya motor bir bileşen içermesi ve merkezi sinir sistemini harekete geçiren bir aktivite olması gerektiğidir (Çoruk, 2012). Goleman'a (2016) göre ise duygu "bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi" olarak tanımlanmıştır.

Duygu kavramı Crawford'a göre özetle üç temel parçadan oluşmaktadır. Bunlar; hisler (feelings), duygular (emotions) ve ruh durumları (moods) olarak üçe ayrılmaktaydı. Crawford hisleri "ne tecrübe edildiği", duyguları "açığa çıkan ve gösterdiğimiz hisler" ruh durumlarını ise "kalıplaşan ve tekrar eden hisler" olarak tanımlamaktaydı (Crawford, 2007). Ülkemizde psikoloji biliminin öncü isimlerden birisi sayılan ve bu alana birçok eser ortaya koyarak katkı sağlayan Dökmen (2001) ise duyguyu "Kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri ile iç dünyasında oluşan istekler ve heyecan uyandıran iç yaşantıların adı" olarak açıklamıştır. Acar (2007) duyguların ortak özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Bazı temel duygular insana özgüdür.
2. Duygular biyolojik temellere sahiptir.
3. Duygular bireysel olarak yaşanmaktadır, fenomenolojiktir.
4. Duyguların ilk yansıması bedende ortaya çıkar.
5. Duyguların ortak arayışı içinde olduğu görülmüştür.
6. Duygular kalıcı olarak ortaya çıkmaz, genellikle geçicidirler.
7. Duyguyu kalıcı olarak yaşamak patolojik bir duruma işarettir. Değişen çevre ve koşullara rağmen değişmeyen duygu normal değildir.

Duygu kavramı üzerinde çalışmalar yapan bir diğer bilim insanı da Robert Plutchik'tir. Plutchik'e göre duygu; his, fizyolojik değişikler, davranış, itici güç ve

kontrol etme gibi çeşitli faktörlerden oluşur. Plutchik bir sınıflandırma çemberi oluşturmuş ve bu çemberde benzer duyguları birbirine yakın, zıt duyguları işe karşıt olarak konumlandırmıştır (Alemdar, 2014). Plutchik sınırlandırma çemberinde sekiz adet birincil duygu tanımlamıştır. Bunlar: korku, şaşırma, üzüntü, iğrenme, öfke, beklenti, neşe ve güvendir. Bu duygular insana ait temel duygulardır. Plutchik'in teorisinde evrimsel bir bakış açısı da vardır. Bu temel duygular biyolojik olarak ilkeldir ve zamanla evrimleşmişlerdir (Yavuz, 2009). Bu teoriye göre farklı duygular birleşerek ikincil duyguları oluşturmaktadır. Örneğin; kabul etme ve korku birleşerek teslimiyeti, beklenti içinde olmak ve öfke birleşerek hırçınlığı, korku içinde olmak ve hayrete düşmek beraberinde dehşeti, iğrenme ve üzüntü duymak birleşerek pişmanlığı, neşe ve kabullenme birleşiminden aşk, hayret ve üzüntü birleşerek hayal kırıklığını; öfke ve iğrenme birleşimi hor görmeyi oluşturmaktadır (Özcalık, 2017).

Duyguların oluşumuna fizyolojik olarak bakılacak olursa tek bir organın işlevinden daha çok bir bütün içinde birlikte çalışan birçok organizmanın işlevinden söz edilmektedir (Atkinson ve diğerleri, 2010, s. 52, Akt, Özcalık, 2017). Bu süreçlerde iki sistem görev almaktadır: Otonom sinir sistemi ve limbik sistem. Otonom sinir sistemi ise sempatik sistem ve parasempatik sistem olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu sistemlerin görevi ise vücudu sürekli bir denge halinde tutmaktır. Limbik sistemin içerisine dâhil olan amigala ve hipotalamus ise özellikle korku, nefret, kızgınlık gibi duygulardan sorumludur (Baltaş, 2006). Bu noktada "duygusal körlük" kavramı göze çarpmaktadır. "Duygusal körlük" kavramı amigdalanın beyinden ayrılması halinde olayların duygusal anlamını değerlendirmede yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2016).

Cevizci (1994) ise duyguyu "Duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle de tüm tutkularımızın hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın ve genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin ortak adı" şeklinde tanımlamıştır.

"Duygusal Zekâ" kavramının temellerini atan ve öncüleri olan Mayer ve Salovey'e göre ise duygu ve biliş birbirleriyle kesişmektedir. Duygular; fizyolojik, deneyimlere dayalı ve motivasyonla doğrudan bağlantılıdır. Duygular uyum

sağlamayı kolaylaştıran organize tepkilerdir ve birbirleriyle bağlantılı hareket eden birçok içsel olayın birleşimidirler (Çakar ve Arbak, 2004 s. 35).

Duygu kavramının tanımlarındaki ortak alanlara dikkat edecek olursak öznel bir deneyimin var olması gerektiği, fizyolojik süreç içeren bir altyapısı olduğu, davranışlarımızla her zaman olmasa da bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Evrimsel bakış açısıyla duygularımızın bizi hayatta tutmak ve çevremize uyum sağlamak gibi işlevlerinin olduğu görülmektedir. Duygularımızın ortaya çıkışında bizi etkileyen bir diğer önemli unsur ise içinde yaşadığımız toplumdan bağımsız olmamasıdır. Kimi duyguların bazı toplumlarda olumsuz bazı toplumlarda ise olumlu olarak değerlendirilmesi bunun göstergesidir. Bir diğer bakış açısına göre kültürel olarak kazandığımız ve ifade ediş şeklini toplumdan öğrendiğimiz duyguların yanı sıra evrensel olduğu düşünülen duygularda bulunmaktadır. Bu savı destekler nitelikle çalışmalar yapan Paul Ekman (2003) Yeni Gine'de bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmada Fore kabilesinden 189 yetişkin ve 130 çocuk ile çalışmıştır. Katılımcılara altı temel duygu ile ilgili hikâyeler okumuş ve hikâyelerin sonucunda üç tane duygu ifadesi içeren fotoğraf göstererek hikâyede geçen duyguya göre fotoğraf seçmelerini istemiştir. Bu araştırma sonrasında altı temel duyguyu tanımlayan Ekman bu duyguların evrensel olduğunu ve bu duygulara bağlı olan yüz ifadelerinin bilinçdışı olarak gerçekleştirildiğini belirtmiştir.(Alemdar, 2014). Bu altı temel duygu ise öfke, korku, korku, üzüntü, haz/zevk, tiksinme/iğrenme ve şaşkınlıktır.

2.3. Duygusal Zekâ

Geleneksel bakış açısıyla genellikle birbiriyle çelişiyormuş gibi görünen duygu ve zekâ gibi iki farklı kavramı bir araya getiren "duygusal zekâ" basit bir tanımla duyguları akıllıca kullanmak şeklinde tanımlanabilir (Çakar ve Arbak, 2004, s.34). İngilizce'deki karşılığı "Emotional Intelligence" olan duygusal zekâ kısaltılmış olarak "EQ" kısaltması ile de karşımıza çıkmaktadır (Börekçi, 2002).

Balkır (2022)'ye göre duygusal zekânın kavram olarak ortaya çıkışı genelikle 1990'lı yıllarda yaptıkları çalışmalarla bu kavramı kullanan Peter Salovey ve John Mayer olarak görülse de duygusal zekânın bir kavram olarak ilk kez 1966 yılında B.Launer'in yapmış olduğu "Duygusal Zekâ ve Özgürleşme; Kadınlar Üzerine

Psikodinamik Bir Çalışma" ve "Duygusal Zekâ ve Kurtuluş" adlı eserlerinde kullanıldığı görülmüştür. Duygusal zekâ kavramının temellerinin ise Thorndike'in zekâyı tanımlarken ortaya koymuş olduğu "sosyal zekâ" kavramına dayandığı düşünülmektedir. Thorndike zekâyı tanımlarken sadece bilişsel yönünü açıklamamış; insanlarla ve çevreyle sağlıklı iletişim, insanları yönetebilme ve çevreye uyum sağlayabilme olarak tanımladığı sosyal zekâ kavramını belirtmiştir. (Uğuz, 2023). Akademik çevrelerde ise duygusal zekâ kavramının ilk kullandığı yer, Wayne Leon Payne'in (1985) "Duygulara Yönelik Bir Çalışma, Arzu, Acı ve Korkuyla Bütünleşme Duygusal Zekânın Geliştirilmesi" adlı doktora tezidir (Salovey ve Mayer, 1990).

Duygusal zekânın alan yazına girmesinde dikkat çekilmesi gereken bir diğer kişide Howard Gardner'dir. Gardner ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Teorisiyle geleneksel bakış açısına karşı çıkarak bireylerin tek bir zekâ alanı (IQ) ile değerlendirilmesine karşı çıkmıştır. IQ testlerinin ölçtüğü varsayılan ve "insanlar ya zekidir ya değildir, o şekilde doğmuşlardır, bunu değiştirmek için yapılabilecek çok fazla bir şey yoktur" şeklindeki geleneksel görüşün çok sınırlı ve yetersiz olduğunu belirtmiştir. Gardner'a göre bireyin başarılı olması için zekâ testleri ile ölçülen IQ değerinin yüksek olması bir zorunluluk değildi. Gardner'in 1983 yılında kaleme aldığı "Frames of Mind" adlı eseri IQ ile ilgili geleneksel görüşe karşı çıkarak; bireylerde tek bir zekâ alanı olmadığı yedi farklı zekâ alanı olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Bu yedi farklı zekâ alanlarından biriside kişilerarası/sosyal zekâdır. Bu zekâ türü baskın olan kişiler Carl Rogers gibi büyük terapistler ya da Martin Luther King Jr. gibi liderlerde görülen kişiler arası iletişim becerileri, toplumu etkileme ve yönetme ya da Sigmund Freud gibi yüksek sezgisel beceriler ve hislerini takip ederek yaşamak gibi özellikleri içermektedir (Goleman, 2016).

Duygusal zekâ kavramının geliştirilmesine katkı sağlayan bir diğer isimde Psikolog Dr. Reuven Bar-On'dur. 1990'lı yıllarda yaptığı çalışmalarla bu kavramın geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Bar-On duygusal zekâyı; "Bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür" şeklinde tanımlamıştır (Sudak ve Zehir, 2013, s.146). Yine aynı yıllarda yaptıkları çalışmalarla belki de duygusal zekâ kavramının

en çok tanınan isimlerinden Psikolog John Mayer ve Psikolog Peter Salovey alanyazına birçok katkı sağlamışlardır. Duygusal zekâ kavramının tanıtılmasında büyük rol oynayan Mayer ve Salovey bu kavramı; bireyin kendini tanıması, duygularının farkında olması ve onları anlaması ve bunları uygun şekilde ifade ederek iletişim kurabilme becerisi şeklinde tanımlamıştır (Herece ve Şener, 2017, s.41). Daniel Goleman ise 1995 yılında kaleme aldığı "Duygusal Zekâ, EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir" isimli eseriyle kavramın popülerleşmesinde büyük rol oynamıştır. Goleman'ın eseri birçok dile tercüme edilmiş ve birkaç milyon satılmıştır (Uğuz, 2023). Goleman, duygusal zekâyı; bireyin yaşadığı tüm olumsuzluklara karşın kendisini harekete geçirebilmesi, psikolojik sağlamlığını koruması, empati yapabilmesi, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi ve umut besleyebilmesi olarak tanımlamıştır (Başar, 2022). Goleman 1998'de yayınlanan "İşbaşında Duygusal Zekâ" adlı kitabında bir grup insan arasında liderlik yapabilecek en etkili kişiyi seçerken ölçüt olarak IQ ya da teknik becerilerin yerine duygusal zekâ yetilerinin kabul edilmesi gerektiğini savunmuştur. Dünyadaki önemli kuruluşların liderlerine bakıldığı zaman konum yükseldikçe IQ ve teknik becerinin yerini duygusal zekâ yetilerinin aldığını belirtmiştir Goleman, 2002 yılında Richard Boyatzis ve Annie McKee ile beraber kaleme aldığı "Yeni Liderler" adlı kitapta etkili liderlik içinde duygusal zekânın %80 ila %100 arasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Günümüzdeki CEO'ların teknik bilgi ve becerilerle işe alınıp duygusal zekâ yetersizliği sebebiyle işlerinden atıldıklarını belirtmiştir (Goleman, 2019). Goleman, IQ puan değerinin yüksekliği ya da okul başarısının bireyin yaşantısı için her zaman doğru tahminler yapabileceğimiz ölçütler olarak görmemekte bireyin duygusal yetilerine dikkat çekmekteydi. Bu durumu "Duygusal Zekâ" adlı kitabında yer verdiği şu olayla örneklendirmektedir:

> *"Florida'nın Coral Springs kentindeki bir lisenin 3.sınıf öğrencilerinden olan H.Jason okulun en iyi öğrencilerinden birisiydi. Harward Üniversitesini kazanıp Tıp Fakültesinde öğrenim görmek istemekteydi. Jason, okulda girmiş olduğu fizik sınavından 80 alınca tam bir dehşete düştü. Bu notun hedeflerini tehlikeye soktuğunu düşünmekteydi. Bu düşünceyle okula bir et bıçağı götürerek Fizik öğretmeni Pologruto'yla*

yaptığı tartışma sırasında onu köprücük kemiğinden bıçakladı. Olayın sonrasında görülen mahkemede Jason'ın olay esnasında geçici bir çılgınlık hali geçirdiğine kanaat getiren hâkim oınu suçsuz buldu. Jason olayla ilgili sınav notu yüzünden kendini öldürmeyi planladığını ve bunu öğretmenine söylemek için gittiğini ifade ederken Pologruto ise tam tersini onun kendisine zarar vermek için geldiğini ifade ediyordu. Olaydan sonra farklı bir okula geçen Jason tam not olan 4.0 ortalamanın da üstüne çıkarak 4.61 ortalama ile şeref listesine girerek okulu tamamladı. Eski fizik öğretmeni Pologruto ise saldırıdan sonra Jason'ın hiçbir zaman sorumluluk üstlenmediğini ve kendisinden özür dilemediğini söylemekteydi" (Goleman, 2019).

Goleman, "Nasıl olurda zekâ düzeyi ve akademik başarısı bu kadar yüksek olan bir öğrenci böyle bir davranışı gerçekleştirebilir?" sorusunu akademik başarının duygusal zekâyla pek bir bağlantısı olmadığını belirterek cevaplandırır. En zeki insanlar bile duygularını anlayabilip, onları kontrol altında tutamaz ise kontrol altında tutamadıkları dürtülerin esiri olabilmekteler. Genel bir kanıya göre IQ, 13-19 yaş arasından sonra çok fazla gelişim göstermemektedir. Bunun aksine ise EQ çocukluk döneminden itibaren sabit kalmayarak; kalıtım ve çevreyle ilişkiler gibi faktörlerin etkisiyle gelişim gösterebilmektedir. Bu gelişim her birey için hayat boyu devam etmektedir (Arslan ve Güven, 2015, s.14).

Cooper ve Sawaf ise duygusal zekâ tanımı yaparken; "Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir." ifadesini kullanmışlardır (Doğan ve Şahin, 2007, s.235). Duygusal zekâ; duygular üzerinde düşünme, onları açıklayabilip ifade edebilme, kişinin kendisine ve çevresine karşı hissetikleri duyguları düzenleyebilme yeteneği olarak ifade edilebilir (Matthews, Zeidner ve Roberts, 2002). Yeşilyaprak'a (2001) göre her birey duygulara sahiptir ama bu duygulara sahip olması yeterli değildir. Duygusal zekâ; günlük ilişkilerimizi ve günlük yaşantımızı düzenlememizi sağlayan, başkalarının duyguları ve kendi duygularımız hakkında farkındalık kazanmamıza yardımcı olan ve uygun tepkiler vererek sağlıklı bir iletişim kurmamıza yardımcı olan bir kavramdır. Eğer birey iş-

ev-okul gibi hayatın farklı alanlarında hedeflerine ulaşmak için duygularını etkin ve olumlu bir yönde kullanıp bunun sonucunda hedefine ulaşıyorsa “duygusal zekâ” olarak nitelenebilir.

2.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ hakkında yapılan tanımlamalar incelediğinde her birinin farklı bir bakış açısıyla tanımlama yaptığı görülmektedir. Mayer ve Salovey’in bakış açıları geleneksel zekâ tanımları ile sıkı sıkıya bağlı ve bağımsız değildir. Reuven Bar-On duygusal sağlık kavramını ön plana çıkarmaktadır. Daniel Goleman, duygusal zekânın iş ve eğitim hayatındaki performansına etkilerine ve etkili liderlik için duygusal zekâ gelişime vurgu yapmaktadır (Goleman, 2019, s.12). Cooper ve Sawaf ise yönetim ve organizasyon olan yapılarda duygusal zekânın önemine dikkat çekmektedir (Acar, 2007). Petrides ve Furnham (2000) ise duygusal zekâyı bir kişilik özelliği olarak ele almıştır (Deniz, Özer ve Işık, 2013, s.409). Bu isimlerin ortaya koyduğu duygusal zekâ modelleri bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

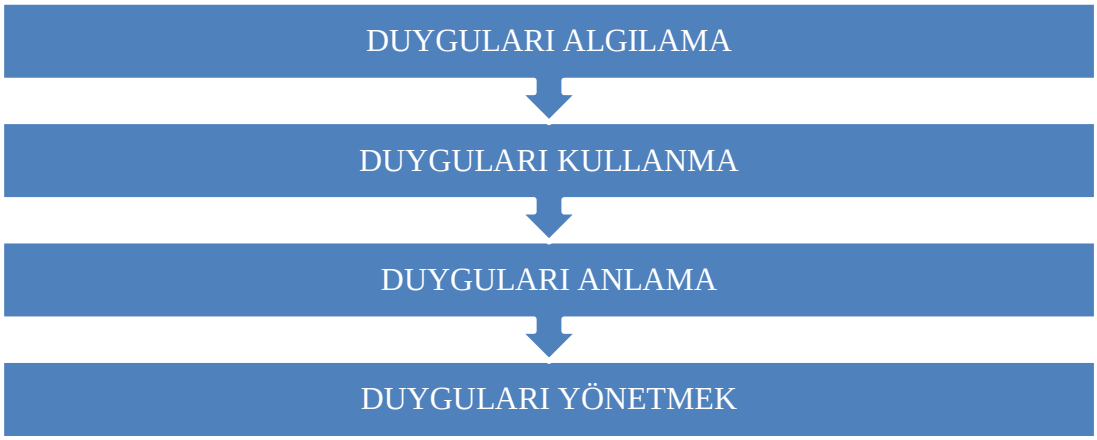
Duygusal zekâ ile ilgili farklı tanımlar ve farklı bakış açıları olsa da yapılan çalışmalarda duygusal zekâ modellerinin genellikle “yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli” ve “karma modeli” olarak ikiye ayrılarak ele alındığı görülmektedir (Yılmaz, 2023). Alanyazına bakıldığında ise son yıllarda bu iki modele ek olarak “özellik modeli” olarak adlandıran modelinde bu sınıflandırmaya dâhil edildiği görülmektedir (Muratoğlu, 2023). Bu bölümde ele alınacak olan John D. Mayer ve Peter Salovey’in modeli yetenek modeli olarak tanımlanırken; Bar-On, Daniel Goleman, Cooper ve Sawaf’ın geliştirdiği modeller karma modeller olarak ifade edilmektedir. Petrides ve Frunham’ın tanımladığı duygusal zekâ modeli ise özellik modeli olarak sınıflandırılmaktadır. Yetenek modelinin temel bakış açısında duygusal zekâyı etkili kullanmak ve duyguların mantıklı bir şekilde algılanıp ifade edilmesi vardır (Yılmaz, 2023). Karma model ise günümüzde yetenek modeline oranla daha çok kabul gören bir yaklaşımdır. Bu model duygusal zekâ yeteneğini; kişilik özellikleri, hisler, sosyal beceriler ve davranışlarla bir arada tutmaktadır. Bu model bireyin sosyal yaşam ve iş yaşamında başarılı olması yolunda duygusal zekânın rolüne büyük önem atfetmektedir (Çakar ve Arbak, 2004, s.34). Özellik

modeli ise duygusal zekânın bireyin kişiliğinde geliştiğini ve bir kişilik özelliği olduğunu belirten çalışmalarla ön plana çıkmıştır (Deniz, Özer ve Işık, 2013, s. 409).

2.4.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Duygusal Zekâ Modeli

1990'lı yıllarda yaptıkları çalışmalarla duygusal zekâ kavramının gelişmesinde önemli etkileri olan Salovey ve Mayer; Gardner ve Thorndike'ın teorilerinde belirtilen sosyal/kişilerarası zekâ alanını temel alarak bu kavramı geliştirmişlerdir. Yetenek modeli adıyla da anılan bu modelde; zekâ ve duygu kavramları etkileşim içinde ele alınmıştır (Pektaş, 2013 s. 28). Mayer ve Salovey; duygusal zekâyı kişinin çevresinde bulunan insanların duygularını gözlemleyebilmesi, kendi duygularını algılayıp bu duyguları ifade edebilmesi, düşünce ve davranışlarında gösterebilmesi yeteneği olarak tanımlamışlardır (Doğan, 2009). Bu modelde duygusal zekâ bir zekâ türü olarak karşımıza çıkmaktadır.(Balkır, 2022). Bu zekâ türü bir açıdan hissedebilme ve hissettiklerini tanımlama becerisidir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 35). Salovey ve Mayer'e göre duygusal zekâ diğer yetenek alanlarından bağımız değildir, diğer yetenek alanlarıyla doğrudan ilişki içindedir. Örneğin matematiksel zekâ veya dilsel zekâyla etkileşim halindedir. Bu modelde duygusal zekânın bir diğer özelliği de geliştirilebilir olması ve deneyim ile kazanılabilir olmasıdır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004, s. 209).

Salovey ve Mayer'in modelinde duygusal zekâ, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu model aynı zamanda dört dallı yetenek modeli olarak da adlandırılmaktadır (Balkır, 2022).



Şekil 1. **Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli Alt Boyutları**

1. **Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme**

Bireyin kendine ait duygularının farkında olması; duygularını ve duygusal isteklerini başkalarına aktarabilmesi yeteneğidir. Duyguların dürüst veya dürüst olmadığını ayırt edebilmeyi de içermektedir. Bireyin davranışlarının ve düşüncelerinin arkasındaki duygularını ve çevresindeki insanların yüz ifadesi, ses tonu ve davranışlarından hislerini anlayabilmesidir (Yüksel, 2006).

2. **Duyguları Kullanma ve Özümseme (Duyguyu Düşüncede Kaynaştırma)**

Bu düzey özellikle duyguların karar verme sürecindeki rolünü vurgulamaktadır. Olumlu duyguların (mutluluk, umut vb.) karar vermeyi ve üretkenliği artırması bu duruma örnek gösterilebilir (Aslan, 2009, s.12). Bu düzeyi etkili kullanan bireyler duygularını birbirinden ayırabilip tanımlayabilirler. Duygusal durumlarını ayırt edip tanımlayabilen bireyler karşılaşabileceği durumları bağlantılar kurarak neden-sonuç ilişkisi içinde hızlı bir şekilde çözebilirler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000, s.412).

3. **Duyguları Anlama ve Analiz Etme**

Bireyler aynı anda birden fazla duygu yaşayabilmektedir. Bu düzey bireylerin yaşadıkları farklı duyguları sınıflandırılması, duyguları arasındaki ilişkileri anlamlandırması, duyguların etkilerinin ve yol açtıkları durumların anlaşılmasını ifade etmektedir. Örneğin kızgınlığın daha sonra utanca dönüşmesi, hem nefret edip hem âşık olma örnek gösterilebilir. Bu alanda yetenekleri gelişmiş olan insanlar diğer insanlarla iletişimlerinde empati kurmakta ve onların duygularını hissetmekte daha yeteneklidirler (Aslan, 2009, s.12).

4. **Duyguları Yönetebilme**

Modelin son basamağı olan duyguları yönetebilme; bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili duyguları düzenleyebilmesi ve yönetebilmesidir. Bu basamak kişinin karşılaştığı zorluklar, aldığı üzücü haberler karşısında psikolojik olarak kendini koruyabilip uygun davranışlar geliştirmesi olarak da açıklanabilir. Örnek olarak yaşanan bir kayıp sonrasında yas sürecini yaşayıp duygularını uygun şekilde ifade ederek günlük rutine geri dönebilmek gösterilebilir. Bu basamak bireyin duygularını uygun tepkiler göstererek ifade etmesini, ruh halini dengeli bir şekilde devam

ettirmesini kapsamaktadır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler karşılaştıkları durumların muhtemel sonuçlarını daha iyi değerlendirebilmekte ve genel psikolojik durumlarını daha iyi takip edip düzenleyebilmektedirler (Doğan ve Şahin, 2007 s. 241).

Tablo 1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modelinin Zekâyla ve Kişilikle Olan İlişkisi

BOYUTLAR	ÖLÇÜNÜN TANIMI	ZEKÂ VE KİŞİLİKLE İLİŞKİSİ
1. Duyguyu Algılama	Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği	Zekâya bilgi girdisi sağlar
2. Duyguyu kullanma ve özümseme	Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşünceyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşünceyi düzenler
3. Duyguyu anlama ve analiz etme	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve mantık yürütme merkezidir
4. Duyguyu yönetme	Kişisel ve kişilerarası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği	Kişilik ve amaçlarla etkileşim içindedir

Kaynak: Mayer vd., 2001, s. 235.

2.4.2. Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

Danimarka'daki Uygulamalı Zekâ Enstitüsü müdürü olan Reuven Bar-On kavramsal ve psikometrik bir zekâ modeli ortaya koymuştur. Bar-On'un ortaya koyduğu bu model bilişsel yeteneklerin yanı sıra kişilik özellikleri, bireyin becerilerini ve yeterliliklerini içeren karma model olarak sınıflandırılan bir modeldir (Börekçi, 2002). Bar-On duygusal zekâyı; kişinin kendisini ve çevresini anlaması, kişiler ve çevreyle iletişim kurması, çevreye uyum sağlaması, çevreyle mücadele edebilmesine kaynak olan yetenekler, ani gelişen olaylara karşı uyum sağlayabilme ve üstesinden gelebilme şeklinde tanımlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004 s.37). Bu modelde başarı ile performans kavramlarının kendisinden ziyade başarı ile

performans potansiyelleri ön plana çıkmaktadır. Bar- On modeli; kendini tanıma, ifade edebilme, farkındalık kazanma, çevreyle iletişime geçebilme, güçlü duygularla başa çıkabilme gibi duygusal ve sosyal yeteneklere odaklanmıştır (Bar- On, 1997). Bar-On'a göre duygusal zekâ düzeyi yüksek bir birey iş ya da sosyal yaşamında karşılaştığı zorluklarla baş ederken daha mücadeleci ve başarılı olmaktadır. Duygusal zekâ düzeyi düşük olan bireyler ise duygusal yönden zayıf ve başarı düzeyi daha düşük olması muhtemel bireylerdir (Yüksel, 2006).

Bar-On 'un modelinde kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma gibi bilişsel olmayan zekâ faktörleri bulunmaktadır. Bar-On duygusal zekâ modelinde "Neden bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma kabiliyetine sahipler?" sorusuna yanıt aramaktadır. Bar-On bu soruya yanıt ararken başarıya etki eden beş boyuttan söz etmektedir. Aynı zamanda duygusal zekâ boyutları olarak değerlendirdiği bu beş boyut: kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh halidir. (Yüksel, 2006).

Kişisel Farkındalık

Bireyin hislerini ve duygularını tanıması, bunların hakkında farkındalık oluşturması, kendisine ve çevresine duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi yeteneğidir. Ayrıca bireyin sahip olduğu potansiyelin farkında olup hayata geçirebilmesi bu boyutun özelliğidir (Pektaş, 2013). Kişisel farkındalık boyutu 5 ayrı başlıkta incelenmektedir: (Bar-On, 2006).

- **Duygusal Benlik Bilinci:** Bireyin; duygularının farkında olup ifade edebilmesi, duygu ve davranışları arasındaki neden-sonuç ilişkisinin farkında olması yeteneğidir (Yüksel, 2006).
- **Kararlılık:** Duygularını ve düşüncelerini açık bir şekilde ve yıkıcı olmadan ifade etme yeteneğidir. Girişken olarak nitelendirilen insan ne çok kontrollü ne de çok utangaç olmalıdır. Bu yetenek duyguların çekinmeden ifade edilebilmesidir (Yüksel, 2006).
- **Öz Saygı:** Kişinin kendi duygu ve düşüncelerini kabul edebilmesi, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmasıdır (Acar, 2007).

- **Kendini Gerçekleştirme:** Bireyin sınırlarının farkında olarak potansiyelini açığa çıkarmak için ortaya koyduğu çabadır. Kendini gerçekleştirme başka bir açıdan bireyin hedefler koyarak kendini geliştirmek için çaba harcamasıdır.
- **Bağımsızlık:** Bireyin kendi duygu ve düşüncelerinde başkalarından bağımsız olmasıdır. Karar verme ve plan yaparken başkalarından fikir alınabilir ama bağımlı bir şekilde hareket edilmesi bağımsızlık becerisinin kazanılmadığını gösterir. Bağımsızlık becerisini kazanan bireyler özgüveni yüksek ve kendilerini yönlendirebilen bireylerdir.

Kişiler Arası İlişkiler

Bireyin diğer insanlarda sürdürülebilir ve tatmin edici ilişkiler kurma becerisidir. Empati yapabilme ve kişilerarası iyi ilişkiler kurabilme bu becerinin kapsamındadır Bu beceri empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler olarak üç ayrı başlıktan oluşmaktadır. (Mumcuoğlu, 2002).

- **Empati:** İnsanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı olarak bunları anlama becerisidir. Empati, çevredeki insanların nasıl hissettiklerinin ve ne düşündüklerinin farkında olup bunları anlama becerisidir.
- **Sosyal Sorumluluk:** Bireyin toplum içindeki gruplara dâhil olması ve bu gruplara aidiyet hissederek paylaşımcı bir tutum sergilemesidir. Birey bu grupları kişisel çıkarları için değil sosyal bilince sahip olduğu için desteklemektedir (Yüksel, 2006).
- **Kişilerarası İlişki:** Bireyin duygusal yakınlık kurabilmesi becerisidir. Bu duygusal yakınlığın duygusal açıdan tutarlı olması ve bunların sürdürebilmesi becerisidir (Acar, 2007).

Çevreye Uyum

Çevreden gelen talepleri değerlendirmek, problem çözme becerisine sahip olmak ve esneklik gösterme ile ilgili beceriler bu kapsamdadır. Çevreye ve şartlara uyum; problem çözme, gerçeklik ve esneklik olarak üç ayrı başlıktan oluşmaktadır.

- **Problem Çözme:** Problemleri tanımlayıp bunları etkili bir şekilde çözme becerisidir. Bu beceri disiplinli ve sistematik olmak ve vicdanlı olma ile de yakından ilgilidir (Mumcuoğlu, 2002).
- **Gerçeklik:** Acar (2007) bu beceriyi "Olayları olacağını sandığınız gibi değil olduğu gibi görmek" şeklinde tanımlamıştır. Aniden gelişen olaylara uyum sağlayabilme, objektif olabilme ve olayları hayal kurmadan oldukları gibi yaşayabilme bu becerinin kapsamındadır.
- **Esneklik:** Duygu, düşünce ve davranışlarımızı değişen durumlara göre uyarlama becerisidir. Birey düşüncelerinin değişen koşul ve şartlara göre artık uygun olmadığını fark ettiğinde düşüncelerini ve duygularını düzenleyebilmelidir.

Stres Yönetimi

Bireyin, stres faktörleri karşısında kendisini düzenleyebilmesi ve etkilerini en aza indirgeyerek stresi kontrol altında tutabilmesi becerileri bu boyuttadır. Stres yönetimi; stres toleransı ve dürtü kontrolü olarak iki başlıktan oluşmaktadır.

- **Stres Toleransı:** Üzücü durumlar ve stres faktörleri ile başa çıkabilme becerisidir. Bu beceriyi geliştirebilen bireyler zorlayıcı durumlara maruz kaldıklarında psikolojik sağlamlığını koruyabilirken bu becerisi zayıf olan bireyler "anksiyete" ile karşı karşıya kalmaktadır.
- **Dürtü Kontrolü:** Ani tepkilere ve dürtülere direnç gösterebilme, kontrol edebilme becerisidir. Bu becerisi zayıf bireyler gerilimlerle başa çıkamama, öfkesini kontrol edememe, taşkın davranışlarda bulunma eğilimi göstermektedirler (Mumcuoğlu, 2002).

Genel Ruh Hali

Bireyin yaşama ilişkin memnuniyet duyması ve hoşnut olması ile ilgili boyuttur**.** Bireyin kendisini motive edebilmesi becerisini de içeren bu boyut; olumlu bir ruh haline sahip olup bu duyguları ifade edebilme becerilerini de kapsamaktadır. Genel ruh hali; iyimserlik ve mutluluk olarak iki başlıktan oluşmaktadır.

- **İyimserlik:** Pozitif bakış açısıyla olayları değerlendirmek ve bu pozitif düşünce yapısının devamlılığını sağlayabilme becerisini içermektedir (Balkır, 2022).
- **Mutluluk:** Kendi hayatı ile ilgili tatmin olmak, kendisi ve başkaları ile ilgili memnuniyet duyarak bunu ifade edebilme becerisidir (Mumcuoğlu, 2022). Bu beceriye sahip bireyler günlük yaşamda bazen kötü olaylar yaşasalar bile genellikle kendilerini iyi hissederler. Bu beceri Freud'un tanımını yaptığı "Psikolojik olarak sağlıklı bireyler; çalışabilen, eğlenebilen ve sevebilen bireylerdir." tanımıyla örtüşmektedir. Bu becerisi zayıf olan bireyler; toplumdan çekilme, umutsuzluk, hedef belirleyememe, başarısızlık hissi ve ilerleyen dönemlerde depresyon semptomları gibi belirtiler gösterebilmektedirler.

Tablo 2. Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler

BOYUTLAR	ALT BOYUTLAR
Kişisel Farkındalık	Bağımsızlık, Kendini Gerçekleme, Kararlılık, Kendine Saygı, Duygusal Benlik Bilinci,
Kişiler Arası İlişkiler	Sosyal Sorumluluk, Kişiler Arası İlişkiler, Empati
Çevreye ve Şartlara Uyum	Esneklik, Gerçekçilik, Problem Çözme
Stres Yönetimi	Strese Dayanıklılık, Dürtü Kontrolü
Genel Ruh Hali	Mutluluk, İyimserlik

Kaynak: Yüksel, 2006 s.25.

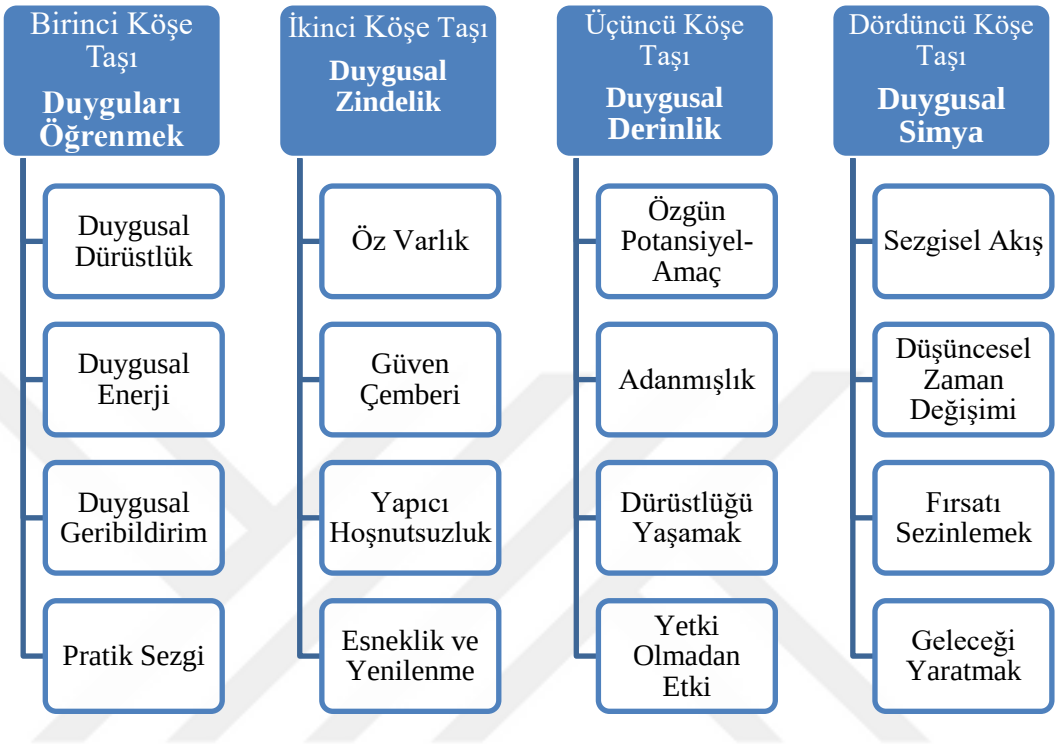
2.4.3. Robert K.Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı, yönetim bilimi ve örgütler bağlamında ele alarak daha çok duygusal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir (Pektaş, 2013). 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" (Özden, 2015).

Cooper ve Sawaf çalışmalarında liderin sahip olması gereken bir özellik olarak duygusal zekânın önemine vurgu yapmışlardır. Duygusal zekâsı yüksek olan bir lider çalışma ortamında demokratik ve olumlu bir kurum iklimi oluşturarak çalışanların örgüte bağlılığını geliştirmektedir. Lider duygularını açık bir şekilde ifade ederek, çalışanlarında duygularını açıkça ifade edebilmesine ortam hazırlamalıdır. Lider, olumsuz çalışma koşullarında bile duygularını hedefler doğrultusunda kullanarak verimli çalışma ortamına katkı sağlayabilmelidir. Yapılan bir araştırmada ABD donanmasının etkili liderlerinin sıcakkanlı, hoşgörülü, sempatik ve duygularını açıkça ifade edip grupta olumlu bir ortam geliştiren kişilerden oluştuğu görülmüştür (Cooper ve Sawaf, 2000). Cooper ve Sawaf modelinde; bireyin güçlü ve zayıf yanlarının farkında olup zayıf yönlerini geliştirebilmesi, baskı ve stres faktörleri ortamdayken verimli olmaya devam edebilmesi ve farklı görüşlere karşı duyarlı olabilmesi ön plana çıkmaktadır (Aslan, 2009, s.62).

Cooper ve Sawaf (1997)'ın "Liderlikte Duygusal Zekâ" adlı kitabında duygusal zekâ: "Dört Köşe Taşı Modeli" olarak adlandırılmıştır. Bu köşe taşları: "Duygusal Okur-Yazarlık", "Duygusal Zindelik", "Duygusal Derinlik", "Duygusal Simya" boyutlarından ve bu boyutlara ait 16 adet alt boyuttan oluşmaktadır (Pektaş, 2013).

DUYGUSAL ZEKÂ'NIN DÖRT KÖŞE TAŞI MODELİ



Şekil 2. **Cooper ve Sawaf'ın "Dört Köşe Taşlı Duygusal Zekâ Modeli"**

Kaynak: Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper ve Golden, 1998, s. 165, Akt; Uğuz, 2023.

Şekil 2'de gösterilen Duygusal Zekâ'nın Dört Köşe Taşı Modeli ve bu modelin on altı alt boyutu bu bölümde detaylı olarak açıklanacaktır.

1. Köşe Taşı: Duyguları Öğrenmek

Bireyin doğuştan getirdiği potansiyelin farkında olması ve bunun üzerine yoğunlaşarak ilişkilerinde bunu değerlendirmesidir (Cooper ve Sawaf, 2000, s. 3). Duyguları öğrenmenin dört tane alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim, pratik sezgidir (Acar, 2007).

- **Duygusal Dürüstlük:** Duyguları açık bir şekilde ifade etmek ve uyum içerisinde olmaktır.

- **Duygusal Enerji:** Günlük yaşamda ortaya çıkan gerilimlerde enerjiyi etkin bir şekilde yönlendirebilmek ve dikkatini bir kişi veya nesneye yoğunlaştırabilmektir.
- **Duygusal Geribildirim:** Duyguların kişiyi hareket geçiren, hareketlendiren, pratiğe geçiren özellikleri olduğunun farkında olmak ve duyguların sorumluluğunu alabilmektir.
- **Pratik Sezgi:** Bireyin sezgilerine ve iç sesine güvenmesi, onu dinlemesidir. Yaratıcılık, yeni durum ve olaylara karşı açık olmaktır.

2. Köşe Taşı: Duygusal Zindelik

Bireyin duygusal açıdan dayanıklı ve esnek olmasını kapsamaktadır. Duygusal zindelik, bireyin güçlü bir duygusal yapıya sahip olmasını da içermektedir. Duygusal zindelik becerisinde gelişmiş bireyler çevreden gelen hata ve yanlışlara karşı tepki geliştirirken radikal olmayıp olayları irdeleyerek tepki geliştirirler (Uğuz, 2023). Duygusal zindelik boyutu: öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk ve esneklik yenilenme bileşenlerinden oluşmaktadır.

- **Öz Varlık:** Bireyin duygusal gerçekleri, inanç ve değer sistemlerini ifade eder.
- **Güven Çemberi:** Kişinin oluşturduğu güven alanını, dürüstlük ve güvenirliği kapsamaktadır.
- **Yapıcı Hoşnutsuzluk:** Duygusal Zindelik boyutunun en ilgi çekici alt boyutu "Yapıcı Hoşnutsuzluk" olarak değerlendirilebilmektedir. Yapıcı hoşnutsuzluğun ilgi çekici olmasının sebebi "hoşnutsuzluk" gibi olumsuz değerlendirilen bir duygunun nasıl yapıcı olabileceğidir. Cooper ve Sawaf'a göre duygular çift uçlu (olumlu ve olumsuz) olarak sınıflandırılmaktaydı. İki uçtaki bulunan duygularda uygun koşul ve ortamlarda hem bireyin sosyal yaşamında hem de iş yaşamında yapıcı sonuçlar almak için önemli bir noktadadır. Özelikle iş yaşamında herkesin hoşnut olduğu bir durumdan ziyade yapıcı hoşnutsuzluğun örgüt için problemleri ortaya çıkarmak, problemlere müdahale etmek, empati yapmak, güven kurmak ve herkesin

memnun olduğu duruma oranla çalışanların daha hareketli kalması için işlevsel olduğu ifade edilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 39).

- **Esneklik ve Yenilenme:** Karşılaşılan zorlayıcı faktörlere rağmen mücadele ederek bu mücadelede sezgilerden yararlanarak geleceği planlamaktır.

3. Köşe Taşı: Duygusal Derinlik

Bireyin kendisine ait bir özgün bir karakter oluşturması, kendi amaç ve hedeflerini belirleyip vicdanın ve kalbin derinliklerine kulak vermesidir. Özgün potansiyel- amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki; duygusal derinlik bileşeninin alt boyutlarını oluşturmaktadır.

- **Özgün Potansiyel- Amaç:** Kendini tanımak; amaçlar ve hedefler belirleyerek kendi değer ve yetenekleri doğrultusunda bu hedefler için çabalamaktır.
- **Adanmışlık:** Bireyin amaç ve hedefleri için mutlak yönelmişlik, cesaret ile ilerleyip en iyisini yapmak için sorumlu olduğunu hissetmektir (Uğuz, 2023).
- **Dürüstlüğü Yaşamak:** Kişisel olarak dürüst yaşamak, iletişimde açık ve anlaşılır olmak, verdiği sözlerin arkasında durmak; örgüt için düşünüldüğünde cesaretli ve açık bir lider olarak çalışanlara yol göstermektir.
- **Yetki Olmadan Etki:** Başarı için otorite, yetki, baskı gibi unsurları kullanmayarak bunların yerine duygusal potansiyel ve saygıdeğer olmaktan yararlanmaktır.

4. Köşe Taşı: Duygusal Simya

Duygusal Simya bileşeni, bireyin potansiyeli üzerinde duygusal zekânın önemine ve yaratıcılığına etkisine vurgu yapmaktadır. Simya, değersiz nesneleri değerli hale getirmek için çaba gösterilmesidir. Duygusal Simya ise önemsiz olduğu düşünülen duyguların gücünden yararlanmak ve onları yapıcı hale getirmektir (Çakar ve Arbak, 2004, s.40). Sezgisel akış, düşüncesel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek, geleceği yaratmak alt bileşenlerinden oluşmaktadır.

- **Sezgisel Akış:** Karar alma gibi süreçlerde duygusal sezgilerin kullanmasıdır.

- **Düşüncesel Zaman Değişimi:** Bireyin geçmiş, gelecek ve şimdiki deneyimlerini harmanlayarak, duygularını yönlendirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Uğuz, 2023)
- **Fırsatı Sezinlemek:** Bireyin fırsatları araştırması, sezgileriyle fırsata ulaşması ve takip etmesi olarak tanımlanmaktadır.
- **Geleceği Yaratmak:** Zorluk ve güçlüklere rağmen geleceği inşa etmek için yılmadan ve tutkuyla çaba harcanmasıdır (Cooper ve Sawaf, 2000, s.376).

Cooper ve Sawaf'ın "Dört Köşe Taşı Duygusal Zekâ Modeli" Bar-On'un duygusal zekâ modeli gibi karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf bilişsel yeteneklerin dışındaki bazı kavramları (özvarlık, adanmışlık, fırsatı sezinlemek vb.) duygusal zekâ modelinin içinde ele almışlardır. Bu modelde özellikle örgütlerde ve işletmelerde duygusal zekânın önemine vurgu yapılmıştır (Çakar ve Arbak, 2004, s.40).

2.4.4. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Psikolog Daniel Goleman, "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?"(1995) ve "İşbaşında Duygusal Zekâ"(1998) adlı kitaplarıyla bu kavramın popülerleşmesinde çok büyük rol oynamıştır. Duygusal zekâ kavramı Goleman'ın yazdığı bu eserler ve yaptığı çalışmalar sonrasında daha geniş çevrelere ulaşmış ve araştırma konusu olmaya başlamıştır. Goleman (1995) duygusal zekâyı; "Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme" olarak tanımlamıştır. Goleman, sosyal yaşam ve iş yaşamında başarı için sadece IQ"nun etkili olduğunu savunan geleneksel görüşe karşı çıkarak duyguların ve duygusal zekânın öneminin çok daha fazla olduğunu dile getirmiştir.

Goleman; Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelinden yola çıkarak kişilik özellikleri, yetenekler, sosyal beceriler ve motivasyon gibi kavramlarında içinde bulunduğu karma bir duygusal zeka modeli tanımlamıştır (Başar, 2022). Goleman; Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelini temel alarak kavramsal olarak beş ana boyut belirlemiştir Bu boyutlar; öz bilinç, kendi duygularını yönetme,

empati, motivasyon ve sosyal beceridir olarak sınıflandırılmıştır. Bu boyutlardan ilk üçü kişisel yeterlikler, diğer iki boyut ise sosyal yeterlikler kategorisinde yer almaktadır (Özdemir, 2015).

- **Özbilinç- Kendini Tanıma:** Bireyin kendini tanıması, değer ve inanç sistemlerinin farkında olmasıdır. Bireyin psikolojik durumunun ve düşüncelerinin farkında olmasıdır. Zamanla değişen koşul ve durumlara uyum sağlayabilme, özdüzenleme becerisine sahip olma becerisidir. (Goleman, 2019).
- **Duygusal Bilinç- Kendi Duygularını Yönetme:** Bireyin duygularını tanıması, duygudurumunun davranışlarına ve çevresine etkisinin farkında olmasıdır. Duygusal bilinci yüksek olan bir kişi duygularının performansına yaptığı etkinin farkındadır (Şahinkaya, 2006). Kişi eğer duygularını dinleyip onları anlamaya çalışmak yerine bastırma veya ifade etmeme yolunu takip ederse farkında olarak ya da olmayarak rahatsız hissetmeye başlayabilir. Kişi deneyimlediği olumsuz duyguları da yapıcı şekilde yaşamaya çalışarak ifade etmelidir. Örneğin yaşadığı bir haksızlık ya da eşitsizlik karşısında öfke duyan bir birey bu duyguyu motivasyon kaynağı olarak kullanabilir. Bir diğer örnek olarak "umut" veya "iyimserlik" gösterilebilir. Deneyimleyebileceği olumlu veya olumsuz olaylara umutlu bir şekilde yaklaşan bir kişi çaba göstermek ve motive olmak için daha hazır olacaktır. Aynı şekilde olaylara iyimser yaklaşan bir kişinin zorluklara ve engellemelere rağmen amaçları doğrultusunda pes etmemesi daha muhtemel olacaktır. (Somuncuoğlu, 2005, s.275).
- **Empati:** Karşıdaki insanın yerine kendini koyarak hislerini anlayabilmektir. Başkalarının duygularını anlayabilmek ve farkında olmak duygusal zekânın çok önemli bir unsurudur. Empati, insan ilişkilerinde belirleyici ve çok önemli bir boyuttur (Somuncuoğlu, 2005, s.276). Empati; çevreyi ve insanları anlayabilmek, çevredekilere katkıda bulunmak, farklılıklardan yararlanmak ve esneklik unsurlarını kapsamaktadır (Şahinkaya, 2006).
- **Motivasyon:** Duyguları amaç ve hedefler için güç kaynağı olarak kullanabilmektir. Duygularını yapıcı bir şekilde kullanan kişiler başarısızlık,

engellemeler ve zorluklarla baş etmek için kendilerini motive etmeye daha yatkındırlar. Motivasyon; başarma dürtüsü, bağlılık (kendini adama), inisiyatif ve iyimserlik olarak dört temel yeterliliği kapsamaktadır (Acar, 2007).

- **Sosyal beceri:** Başkalarıyla ilişkilerde başarılı olma becerilerini kapsayan boyuttur. Çevreyle iyi ilişkiler kurabilme, işbirliği yapabilme, çevreyi organize edip yönetebilme becerileridir. Duygusal zekâ, lider için vazgeçilmez bir unsurdur. Bunun için liderin gerekli sosyal becerilere ve ikna gücüne sahip olması gerekmektedir. Acar (2007) sosyal beceriyi kısaca, istenen tepkileri uyandırmakta usta olmak şeklinde tanımlamıştır.

Goleman, ilerleyen süreçte duygusal zekâ modeli üzerinde değişikliklere giderek duygusal zekâyı dört boyuta ayırmış ve yirmi yetkinlik olarak tanımlamıştır (Balkır, 2022).

Tablo 3. Daniel Goleman'ın Revize Edilmiş Duygusal Zekâ Modeli

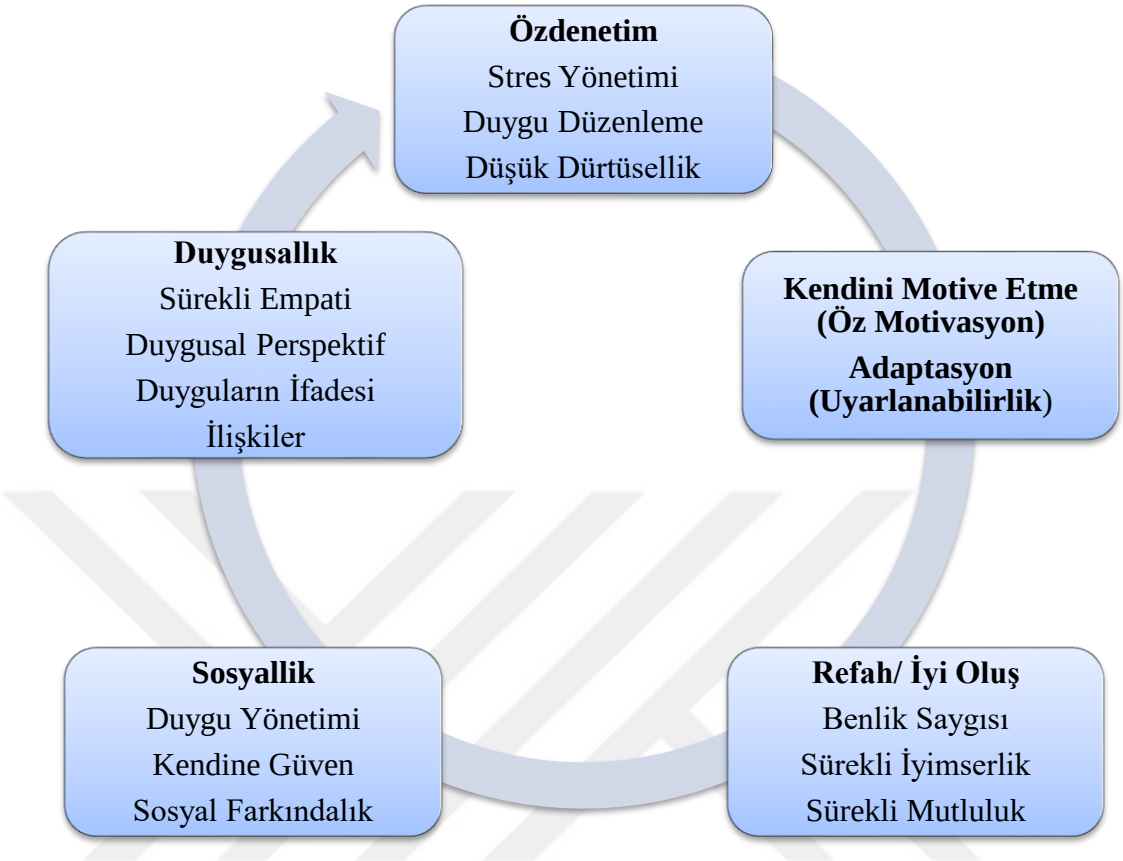
Daniel Goleman'ın Revize Edilmiş Duygusal Zekâ Modeli Boyutları		
Duyguları Anlama	**Kişisel Yeterlilikler ve Alt Beceriler**	**Sosyal Yeterlilikler ve Alt Beceriler**
	1. Öz Bilinç	**3. Sosyal Bilinç**
	Duygusal Öz bilinç	Empati
	İsabetli Öz Değerlendirme	Hizmet
	Özgüven	Örgütsel Farkındalık
	2. Kendi Duygularını Yönetme	**4. Sosyal Beceriler**
Duyguları Değerlendirme	Duygusal Özdenetim	Diğerlerini geliştirme
	Güvenilirlik	Etkileme
	İyimserlik	İletişim
	Uyumluluk	Çatışma Yönetimi
	Başarma dürtüsü	Esinleyici Liderlik
	İnisiyatif	Değişim Katalizörü
		Bağlar Kurma
		İşbirliği ve Takım Çalışması

Kaynak: Goleman, 2016, s.28.

Duygusal zekâyı tanımlayan karma modellere bakıldığında (Bar-On Duygusal Zekâ Modeli, Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli ve Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli) bilişsel faktörlerin yanı sıra bireyin kişilik özellikleri, sosyal becerileri, liderlik özellikleri, motivasyon gibi birçok farklı unsurun yer aldığı geniş kapsamlı modeller olduğu görülmektedir. Karma modeller; kişinin çevreye uyum sağlaması, yönetim ve organizasyon, takım çalışması gibi faktörlerinde yer aldığı kapsamlı duygusal zekâ modelleridir (Balkır, 2022).

2.4.5. Petrides ve Furham'ın Özellik Modeli

Duygusal zekâ modelleri yetenek, karma ve son yıllarda gelişme gösteren özellik modelleri olarak üçe ayrılmaktaydı. Bu kısımda Petrides ve Furham'ın ortaya koyduğu özellik modelini ele alacağız. Özellik modelinde; duygusal zekâ, kişiliğin oluşmasında yer alan benlik algıları ve eğilimleri ifade etmektedir (Muratoğlu, 2023). Petrides ve Furham, zekâyı bir yetenek olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekâyı ise bireyin sahip olduğu kişiliğin temel boyutları ile güçlü bir ilişki içerisinde bulunduğundan "özellik- kişisel karakter özelliği" olarak değerlendirmişlerdir. Petrides ve Furham kendi modellerinde duygusal zekâyı bir "özellik" olarak ele alırken, Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelini "bilgi işlem süreci" şeklinde değerlendirmişlerdir. Petrides ve Furham'ın "duygusal özyeterlik" olarak adlandırdığı modelinde; duygusal zekâ ile ilgili beceriler bireyin kendisini algıladığı şekilde değerlendirilmektedir. Carl Rogers, benlik algısını bireyin kendisi ile ilgili sahip olduğu bütün duygu, düşünce ve değerlendirmelerin etkileşiminden doğan genel bir algı olarak tanımlamıştır. Petrides ve Furham'a göre duygusal zekâ bireyin kendi kişisel algıları ve değerlendirmeleri ile ölçülebilmektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013, s. 409) Petrides ve Furham duygusal zekâ modellerini dört boyutta ele almışlardır:



Şekil 3. **Petrides ve Furham'ın Özellik Duygusal Zekâ Modeli Boyutları**

Kaynak: Balkır (2022) s.29'dan yararlanılmıştır.

2.5. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Zekâ

Günümüzde bireyin duygusal ve psikolojik olarak güçlendirilmesine yönelik eğitim anlayışının önem kazandığı bu dönemde IQ kavramının yanında belki de daha fazla EQ kavramı kullanım alanını genişletmeye başlamıştır. Klasik eğitim anlayışında bilişsel gelişim temel alınırken günümüzde uygulanan eğitim programlarının bireyleri psikolojik olarak güçlendirmesi ve duygusal olarak çevresini anlamlandırıp buna uygun davranış ve tepkiler vermesi amaçlanmaktadır.

Bireyin psikososyal gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda okul ortamı bireyin fizyolojik ve psikolojik olarak gelişimini destekler nitelikte olmalıdır. Çocuklar okula başladıkları andan itibaren eğitim süreçlerinde duygularını ifade edebilecek ve sağlıklı iletişim kurabilecek bir ortamda bulunmalıdır. Duygularını tanıyıp ifade edebilen çocuklar akademik olarak başarıya daha kolay ulaşabilecektir.

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ifade ettiği rol model alma kavramı çocukların ilkokul yaşantılarında önemli bir yer tutan kavramdır. Çocuklar eğitim hayatına başladıkları andan itibaren öğretmenlerini rol model alarak davranışlarını izleyerek öğrenmeye başlamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencileri eğitim-öğretim süreçlerinde destekleyip gelişim göstermelerini sağlamaları için duygusal zekânın önemi yadsınamaz bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi onların eğitim-öğretim ortamlarını nasıl düzenlediğini, sınıf yönetimi becerilerini, meslektaşları ve okul yöneticileriyle ilişkilerini ve velilerle ilişkilerini düzenleyen bir faktördür.

Kılıç (2012, s.190)'a göre duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenler sınıf yönetimi konusunda daha etkili olmaktadırlar. Bu öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini yönettiği öğrencileri ise çevreye ve kendilerine karşı daha duyarlı olmakta ve duygularını rahatlıkla düzenleyebilen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

2.6. Örgütsel Sessizlik Kavramı.

Örgüt kavramını, Etzioni (1964) "belirli amaçlara ulaşmak için oluşturulan toplumsal birim" olarak tanımlamıştır. Alanyazına bakıldığında örgüt tanımlarının ortak noktası olarak belirli hedefler için bir araya gelen insan ve sistemlerden oluşan yapılar olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2023) tanımında ise (1) Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik; teşekkül, teşkilat ve (2) Bir kuruluşa bağlı alt bölümlerin bütünü, olarak iki farklı tanımının olduğu görülmektedir.

Sessizlik Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2023) "Ortalıkta gürültü olmama durumu; sükût, tıs." olarak tanımlanmıştır. Sessiz kelimesi ise Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2023) "Sesi olmayan, ses çıkarmayan" şeklinde tanımlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde sessizlik kavramı farklı disiplinlerde farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Psikolojinin bakış açısıyla sessizlik; özgüvensizlik olarak değerlendirilebilen, içe kapanma olarak tanımlanırken; sosyoloji disiplininde ise toplumsal suskunluk gibi olumsuz olarak değerlendirilebilecek şekilde ele alınmaktadır. Bunların yanı sıra sessizlik; dinginlik, çevreyi dinleme, huzur ve sakinleşme olarak da ele alınabilen bir kavramdır. Kızgınlık, aşk, öfke ve korku gibi

birçok duygunun da ifade şekli olabilen sessizlik; bakış açıklarına göre tanımı farklılık gösteren bir kavramdır (Gencer, 2018). Pinder ve Harlos'a (2001, s.338) göre sessizliğin beş ikilemli fonksiyonu bulunmaktadır:

1. Hem insanları bir araya getirme işlevi üstlenebilirken hem de birbirinden uzaklaştırabilir.
2. İnsanlar için hem zararlı hem de iyileştirici olabilmektedir.
3. Bilgiye ulaşmak konusunda yardımcı olabilirken bilgili gizlemek içinde kullanılabilir.
4. Derin düşünmenin ifadesi olabilirken düşüncesizliğinde ifadesi olabilir.
5. Koşulsuz kabul etmenin işareti olarak görülebilirken muhalefet etmeninde işareti olabilir.

Günümüzde özellikle artan rekabet ortamının etkisiyle örgütlerin; çalışanların duygu ve düşüncelerine, iş akışı ile ilgili geri bildirimlerine büyük önem verdikleri görülmektedir. Ancak çalışanların bazı durumlarda iş akışı ve çalışma ortamı ile ilgili geri bildirimleri bilinçli olarak dile getirmedikleri koşullar oluşabilmektedir. Çalışanların olumlu ya da olumsuz olarak duygu ve düşüncelerini ifade etmeme durumu "örgütsel sessizlik" olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazına bakıldığında "örgütsel sessizlik" ve "işgören sessizliği" kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı ve anlam bakımından aynı kavramı ifade ettikleri görülmüştür. Bediroğlu (2020) işgören sessizliğini bir işyerinde çalışan bir çalışanın bilerek ve isteyerek bildiklerini kurumdan saklaması ve sessiz kalması olarak tanımlamıştır.

Çakıcı, (2010, s.10) örgütsel sessizliği: iş görenlerin işi ya da işle ilgili teknik ve davranışsal sorunlara yönelik bilgi, görüş ve düşüncelerini bilinçli olarak üstlerine iletmeyip suskun kalmaları şeklinde tanımlamıştır. Pinder ve Harlos (2001, s. 334) örgütsel sessizliği; örgütün işleyişi, örgütün iklimi, örgütle ilgili davranışsal, bilişsel ve duygusal gerçek ifadelerini örgütte değişim ve düzeltme yapabilecek kabiliyete sahip olan kişilerden esirgemesi olarak tanımlamışlardır. Morrison ve Milliken'e (2000, s. 707) göre, bireylerin dâhil oldukları örgüt içerisinde sistem hakkında görüş ve öneri belirtmeyip duygu ve düşüncelerini kasıtlı olarak ifade etmemeleri ve

çalışanlar arasında iletişim ağının kurulamaması örgütsel sessizlik olarak tanımlanmaktadır.

Gelişim ve değişim amaçlayan örgütler için örgütsel sessizlik bir engel olarak görülmektedir. Çalışanlar duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmezlerse örgüt içerisinde katılımcılıktan söz edilemez. Örgütsel sessizliğin tespit edilmesi ve nedenlerinin ortadan kaldırılması örgütte katılımcılığı arttıracaktır. Bireysel ve mesleki yükümlülükler doğabileceği endişesi örgütsel sessizliğin nedenlerinden olabilmektedir. Her çalışanın örgütle ilgili önemli konularda potansiyel olarak fikir belirtmek istediği varsayılmakla birlikte her sessizliğin de bu sınıflandırmaya dâhil olmadığı görülmektedir. Örgütsel sessizlik kavramı çalışanların örgüt ile ilgili fikirlerini kasıtlı olarak gizlemesidir. Bu açıdan söyleyecek bir şeyi olmayan bir çalışan ya da süreçle ilgili konuşmaya değer bulmadığı için iletişim kurmayan bir bireyin durumu örgütsel sessizlik sınıflandırmasına dâhil edilmemelidir (Durak, 2018 s. 45).

2.7. Örgütsel Sessizlik Kavramının Tarihsel Gelişimi

Örgütsel sessizlik kavramı çerçevesinde yapılan araştırmalar incelendiğinde bu kavramın ülkemizde yeni sayılabilecek yakın bir dönemde incelenmeye başlamasına karşın özellikle gelişmiş ülkelerde ses ve sessizlik kavramlarının kronolojik olarak farklı anlayışları gösteren üç farklı dönemde incelendiği görülmektedir. İlk dönem 1970'lerden 1980'lerin ortasına kadar devam eden dönemi; ikinci dönem 1980'lerin ortasından başlayıp 2000'lere kadar devam eden dönemi ve son dönem olarak değerlendirilebilecek olan mevcut dönemin 2000'lerden günümüze kadar olan zaman dilimini ifade ettiği görülmektedir (Brinsfield, Edwards ve Greenberg, 2009, s. 4)

İlk Dalga

Ses ve sessizlik hakkında çalışmaların ilk kez yapılmaya başlandığı 1970'den 1980'lerin ortasına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Albert Otto Hirschman'in 1970 yılında yayımladığı "Exit, Voice and Loyalty" (Terk Etme, Sesini Yükseltme ve Sadakat) adlı kitabı ile örgütsel sessizlik kavramı dikkat çekmiş ve üzerinde

çalışılmaya başlanmıştır. Hirschman, sessizliği pasif fakat bağlılık (loyalty) ile eş anlamda kullanmıştır. Bu dönemde ses ve sessizlik kavramları "mum (susma) etkisi" ve "sessizlik sarmalı" çalışmaları ile açıklanmaya çalışılmıştır (Brinsfield vd., 2009, s. 8).

İkinci Dalga

Bu dönem 1980'lerin ortasından 2000'lere kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu dönemle ele alınan kavramlar çoğalmış ve araştırma alanları genişlemiştir. Bu kavramlar; sorun bildirme (muhbirlik), şikâyetçi olma, ilkeli örgütsel muhalefet, konu benimsetme gibi kavramlardır. Örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık konuları da bu dönemde ele alınmaya başlanmıştır. 1987 yılında ilk defa Greenberg tarafından kullanılan örgütsel adalet kavramı çalışanların konuşması üzerine odaklanarak çalışılmıştır (Macit, Erdem, 2020, s.97). 1990'lı yılların sonuna doğru çalışmalar "Sağır Kulak Sendromu" ve "Sosyal Dışlanma" gibi konulara eğilmeye başlamıştır (Durak, 2018, s.46).

Mevcut Dalga

2000'lerin başından günümüze kadar gerçekleştirilen çalışmaların yapıldığı dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde konuşma ve sessizlik kavramları araştırmalarda daha geniş yer edinmeye başlamıştır. Önceki dönemlerde "konuşmanın tersi" olarak değerlendirilen sessizlik bu dönemde daha geniş bir açıdan değerlendirilmiştir. Sessizlik kavramı yönetim ve psikoloji yayınlarında yer edinmeye başlamıştır. Önceki dönemlerde bağlılık ve onaylama anlamında değerlendirilen sessizlik kavramı bu dönem ile birlikte örgütlerin gelişim ve değişimini engelleyen bir kavram olarak ele alınmıştır. Örgütsel sessizliğin çalışan verimliliğini ve örgüt iklimini olumsuz olarak etkilediği fikri bu dönemde ortaya çıkmıştır.

Bu dönemde yönetim alanında yapılan çalışmalarda sessizlik kavramı da incelenmeye başlanmıştır. Örgütsel sessizlik kavramı ile doğrudan ilişkili olan çalışmalardan ilki; Morrison ve Milliken'in 2000 ve 2003 yıllarında gerçekleştirdiği çalışmalardır. Morrison ve Milliken, örgütlerdeki sessizlik sürecini ve bu süreci ortaya çıkaran dinamikleri incelemişlerdir. Yapılan bir diğer çalışma ise Pinder ve

Harlos tarafından 2001 yılında yapılan; algılanan adaletsizlik konusunda çalışanların konuşma ya da konuşmamaya dair kararlarını inceleyen araştırmadır. Çalışan sessizliği kavramını ele alan araştırmacılar sessizliğe neden olan koşulları incelemiş ve bir model ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, çalışan sessizliğini, "değişimi etkileyebilme ya da düzeltebilme yeteneğinde olduğu algılanan insanlara, örgütsel durumlarla ilgili konularda, kişinin davranışsal, bilişsel ve/ veya duygusal değerlendirmeleri hakkındaki samimi düşüncelerini esirgemesi" olarak tanımlamaktadırlar Bu dönemde yapılan çalışmaların bir diğeri Van Dyne, Soon Ang ve Isabel C. Botero tarafından 2003 yılında gerçekleştirilmiştir. Van Dyne vd. tarafından yapılan çalışmada örgütsel sessizlik ve seslilik kavramları sınıflandırılmış ve örgütsel sessizlik kavramı çok boyutlu bir yapıda ele alınmıştır (Macit, Erdem, s. 98). Huang ve arkadaşları ise 24 ülkede faaliyete gösteren bir şirketin 421 örgütünde araştırma yürütmüşlerdir. Güç mesafesi kavramını da ele alan bu çalışmada güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda, çalışanların üstlerin kararlarını daha çabuk kabul ettiği vurgulanmıştır. Ülkemiz ise bu sınıflandırmada güç mesafesinin yüksek olduğu ülkeler arasında yerini almıştır. Bu nedenle çalışanlar yönetim faaliyetlerinde isteksiz davranmakta ve yöneticilerin kendilerini yönlendirmesini beklemektedirler (Durak, 2018, s. 47).

Örgütsel sessizlik ile ilgili son dönemdeki çalışmalar incelendiğinde yapılan tanımlarda; düşünce ve duyguların kasten esirgenmesi ve örgütle ilgili sorun ve konularda isteksiz davranma noktalarının ortak paydalar olduğu görülmektedir.

2.8. Örgütsel Sessizlik Türleri

Örgütsel sessizlik kavramı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel sessizliği farklı şekillerde sınıflandıran araştırmacıların olduğu görülmüştür. Kasıtlı bir şekilde örgüt hakkında fikir, düşünce ve önerilerini dile getirmeyen iş görenlerin bunu birbirlerinden farklı nedenlerle yaptıkları görülmüştür. Bu nedenler kendini koruma altına alma isteği, çevresine uyum sağlayabilme, değişiklik yaratabileceğine inançsızlık gibi faktörler olabilmektedir. Bu yüzden araştırmacılar örgütsel sessizliği farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmalardan bazıları; Bruneau'nun Sessizlik Sınıflandırması, Subkowiak'ın Sessizlik

Sınıflandırması, Pinder ve Harlos'un Sessizlik Sınıflandırması, Van Dyne, Ang ve Botero'nun Sessizlik Sınıflandırması ve Knoll ve Dick tarafından yapılan Sessizlik Sınıflandırılmasıdır. Bu sessizlik sınıflandırmaları aşağıda açıklanmıştır.

2.8.1. Bruneau'nun Sessizlik Sınıflandırması

Bruneau, sessizliği; psikolinguistik, interaktif (etkileşimli) ve sosyokültürel sessizlik olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır. Bu sınıflandırmada sessizlik kavramı pragmatik sessizlik olarak onaylamak ya da onaylamamak şeklinde ele alınmıştır. Psikolinguistik sessizlik, konuşma aralarında ortaya çıkan istem dışı duraklamaları, anlamsız seslerin (ıı, uhs) ortaya çıktığı durumları içeren kasıtlı olmayan sessizliktir. İnteraktif sessizlik; kasıtlı olarak ortaya çıkan konuşmacı tarafından dikkat çekilmek istenen, vurgu olarak ifade edilebilecek sessizliktir. Bu sessizlik türü konuşmacının karakteri, güdüleri ve kişiliği hakkında bilgi verebilmektedir (Gencer, 2018). Sosyokültürel sessizlik ise bireysel ya da örgüt içerisindeki resmi gruplarda sessiz kalınmasını ifade etmektedir. Bu sessizlik türüne aile büyüklerini dinlerken gösterilen sessizlik ya da hiyerarşik olarak makam sahibi bir kişiyi dinlerken gösterilen sessizlik davranışı örnek gösterilebilir (İnan, 2022).

2.8.2. Subkowiak'ın Sessizlik Sınıflandırması

Sobkowiak'ın sınıflandırmasında sessizlik iki ayrı şekilde ele alınmıştır. Bunlar akustik sessizlik ve pragmatik sessizliktir. Sobkowiak, akustik sessizliği ortamda fiziki olarak bir sesin bulunmaması yani ses dalgalarının ortamda bulunmaması şeklinde tanımlamıştır. Pragmatik sessizliği ise insanların stratejik amaçlarına göre kasıtlı şekilde kullandığı sessizlik türü olarak tanımlamıştır. Bu sessizlik türünde insanlar olumsuz durumlarla karşılaşmamak ya da belli kazançlar elde edebilmek için sessiz kalmaktadırlar (Gencer, 2018).

2.8.3. Pinder ve Harlos'un Sessizlik Sınıflandırması

Sessizlik konusunda önemli çalışmaları olan Pinder ve Harlos iki tür sessizlik tanımlamışlardır. Pinder ve Harlos'un (2001) tanımladığı sessizlik türleri pasif (kasıtlı) ve razı olmaktır.

Pasif (kasıtlı) sessizlik, çalışanların bilinçli olarak sessiz kalmayı tercih etmesi olarak ifade edilmektedir. Pinder ve Harlos, özellikle adaletsiz iş ortamlarında bu sessizlik türünün ortaya çıktığını ve çalışanların rahatsız oldukları koşulları değiştirmek için görüşleri olmasına rağmen isteksiz davranmaları olarak ifade etmektedir. Bu sessizlik türünde vurgulanan nokta çalışanlar sessiz kalsa bile buna neden olan etmenleri değiştirmek için tepki verebilirler (Gencer, 2018).

Razı olma sessizliği, örgüt kültürünün koşulsuz kabul edildiği ve çalışanların rahatsız olduğu durumları ifade etmesinin çok nadir görüldüğü sessizlik türüdür. Razı olma sessizliğinde; çalışanlar alternatif aramak için çaba göstermezler ve genellikle farkında olmayarak grup normlarını koşulsuz kabul ederler. Pasif sessizliğe oranla değişim isteği ve motivasyon çok daha düşüktür (İnan, 2022).

Pinder ve Harlos'un sessizlik sınıflandırması sekiz boyutta birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 4. Pinder ve Harlos'un Sınıflandırdığı Sessizlik Türlerinin Boyutları

Boyutlar/Sessizlik Türleri	**Pasif Sessizlik**	**Razı Olma Sessizliği**
Gönüllülük	Oldukça Gönüllü	Oldukça Gönülsüz
Bilinçlilik	Bilinçli	Az bilinçli
Kabullenme	Düşük	Yüksek Düzeye Yakın
Stres Düzeyi	Yüksek Düzeye Yakın	Düşük Düzeye Yakın
Alternatiflerin Farkında Olma	Oldukça Yüksek	Oldukça Düşük
Ses Çıkarma Eğilimi	Oldukça Yüksek	Oldukça Düşük
Ayrılma Eğilimi	Oldukça Yüksek	Oldukça Düşük
Bastırılmış Duygular	Korku, öfke, ümitsizlik	Katlanma, Boyun Eğme

***Kaynak**:* Pinder ve Harlos, 2001.

2.8.4. Van Dyne, Ang ve Botero'nun Sessizlik Sınıflandırması

Vayn Dyne ve diğerleri sessizliği, "razı olma sessizliği", "savunma sessizliği" ve "prososyal sessizlik" olmak üzere üç sınıfa ayırmışlardır (Gencer, 2018.)

2.8.4.1. Razı Olma Sessizliği (Kabullenici Sessizlik)

"Razı Olma Sessizliği" bireyin örgütle ilgili bilgi, fikir ve önerilerini teslimiyetçi bir tavır takınarak esirgemesi olarak tanımlanmaktadır. "Razı Olma Sessizliği" gösteren birey, örgüt ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşırsa bir değişikliğe sebep olamayacağı inancı ile bu davranışı gerçekleştirebilmektedir. Bu sessizlik türünün bir diğer sebebi ise bireyin kendisiyle ilgili olumsuz düşünceleri olabilmektedir. "Düşüncelerimi paylaşsam bile bir anlamı yok" veya "benim fikirlerim değişim için zaten yeterli olmaz" gibi düşünceler bireyin hem özgüvenini düşürmekte hem de "Razı Olma Sessizliği" davranışına temel olabilmektedir (Durak, 2018).

Çakıcı (2010) bu sessizlik türünü psikoloji literatüründe yer alan "öğrenilmiş çaresizlik" kavramıyla ilişkilendirmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik öncelikle hayvanlar üzerinde yapılan deneylerle ortaya konulmuştur. Öğrenilmiş çaresizlik kısaca kişinin daha öncesinde bulunduğu rahatsız edici konum ya da durumdan kurtulmak için her şeyi yaptığı fakat başarılı olamadığı için daha sonraki mücadelelerinde çaba sarf etmesinin anlamsız olacağına dair inançları olarak tanımlanabilir. Örgüt açısından bakıldığında örgütle ilgili düşüncelerini dile getirmek istediklerinde yönetici ve amirleri tarafından sürekli engellemelere maruz kalan bireylerde de bu durum yaşanarak öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilirler.

Örgütlerdeki iletişimin sosyo-kültürel normlardan bağımsız olamayacağı açıktır. Türk kültürü açısından düşünüldüğünde otoriter ve gelenekçi olarak nitelendirilebilecek örgüt kültürlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bireylerin statükoya aşırı önem verdiği ve amirlerine itaat konusunda çok temkinli davrandıkları bu örgütlerde "Razı Olma Sessizliği" sık rastlanan bir kavramdır. Özellikle yöneticinin yetki devri konusunda isteksiz olduğu ve tüm yetkileri kendi elinde toplama konusunda ısrarlı olduğu örgütlerde bireylerin razı olma sessizliğini benimseme ihtimalleri çok yüksek olmaktadır (Durak, 2018).

Eğitim örgütleri ele alındığında kurumlarda birçok toplantı yapıldığı ve öğretmenlerin kurumla ilgili veya eğitim süreci ile ilgili dönüt vermek için birçok fırsata sahip olduğu görülmektedir. "Razı Olma Sessizliği" davranışını gösteren

öğretmenler durumu değiştirmek için ve daha iyiye götürmek için gerekli bilgilere sahiptir ancak bunu değişikliğe neden olamayacaklarına dair inanç veya yeterli özgüvene sahip olmadıkları için paylaşmazlar. Bu durumun okulun gelişimini engelleyeceği, eğitim-öğretimin kalitesini düşüreceği ve farklı sorunların önünü açabileceği açıktır (Gencer, 2018).

2.8.4.2. Savunma Sessizliği (Korunmacı Sessizlik)

Vayn Dyne ve diğerlerin tanımladığı ikinci sessizlik türü "Savunma Sessizliği"dir. "Savunma Sessizliği" bireyin bilinçli bir şekilde kendini dış tehditlerden korumak için sessiz kaldığı sessizlik türüdür. Bu sessizlik türünde birey "en iyi kişisel strateji" olarak duygu, düşünce ve önerilerini paylaşmaktan kaçınmaktadır. Birey sorunları görmezden gelme ya da filtreleyerek bunları paylaşma yolunu seçmektedir. "Savunma Sessizliğinde" kişi sorunu ve sorunları bilmekle birlikle konuyla ilgili korku duyması ya da sorunla ilgili sorumluluk alması gerekeceği yönündeki endişelerden dolayı bunları dile getirmek istememektedir. Örneğin bir öğretmenin yaşanan bir sorunu dile getirdiği zaman bu durumun olumsuz bir dönütü olabileceğini düşündüğü için bu sorunu dile getirmemesi bu sessizlik türüne örnektir (Uçar, 2017).

Alan yazında "Pasif Sessizlik" ve "Korunmacı Sessizlik" olarak da yer alan "Savunma Sessizliği" davranışında birey çevresinden aldığı destek ile sessizliğini bozabilir. "Razı Olma Sessizliğinde" derin bir kabul edilmişlik ve kanıksama yer alırken "Savunma Sessizliğinde" korku temelli; bilinçli olarak gösterilen bir sessizlik davranışı yer almaktadır (Ceviz, 2017).

2.8.4.3. Prososyal Sessizlik (Korumacı Sessizlik)

Vayn Dyne ve diğerlerin tanımladığı üçüncü sessizlik türü "Prososyal Sessizlik"tir. Van Dyne ve diğerleri (2003) "Prososyal Sessizliği" diğergamlık ve ortak güdüler ile örgütün ve çalışanların yararına olacak şekilde bilgi, duygu, düşünce ve önerileri paylaşmamak olarak tanımlamışlardır. "Korumacı Sessizlik" olarak da adlandırılan bu sessizlik türü iki şekilde ortaya çıkabilir. İlki bireyin örgütün yararına olacağını düşündüğü için sessiz kalması, ikincisi ise diğer

çalışanların yararına olacağını düşündüğü için sessiz kalmasıdır. Kişi çalışanların ve örgütün yararını kendi çıkarlarının önünde tutarak bu davranışı gerçekleştirmektedir (Kengil, 2023).

"Prososyal Sessizlikte" kişi bilinçli olarak bilgiyi saklamaktadır. Bunun nedeni ise örgütün ve çalışanların zarar görmesini engellemektir (Van Dyne vd., 2003). Türk toplumu açısından düşünüldüğünde, bireyci toplumlara kıyasla ülkemizde ve kolektif toplumlarda bu sessizlik türünün daha yaygın olduğu söylenebilir. Örgüt içindeki dayanışmanın bozulmaması, aidiyet duygusunun oluşması, birlik ve beraberliğin sürdürülmek istenmesi bu davranışın nedenlerinden olabilmektedir (Durak, 2018). Öğretmenler okullarındaki bir sorunu dile getirdiklerinde bunun çevrede okulu kötü olarak göstereceği kaygısıyla, çalışma arkadaşlarını korumak amacıyla genellikle iyi niyet temelinde bu davranışı göstermektedirler (Gencer, 2018).

2.8.5. Fırsatçı Sessizlik

Diğer sessizlik türleri kadar üzerinde araştırma yapılmamış ve alan yazına yeni denilebilecek bir dönemde kazandırılmış olan bir diğer sessizlik türü ise "Fırsatçı Sessizlik"tir. Knoll ve Dick (2013) tarafından alan yazına kazandırılan bu sessizlik türünde birey sahip olduğu bilgi, deneyim ve görüşleri stratejik olarak gizleyebilmekte ve başkalarının zarar görebilme ihtimalini umursamamaktadır. Fırsatçı sessizlik bilinçli olarak bilgiyi saklama, yanlış yönlendirme, eksikler hakkında görüş sahibi olunmasına rağmen sorumluluk almamak adına bunları gizlemeyi de içermektedir (Knoll ve Dick, 2012, s. 3).

Örgüt içerisindeki konumun korunmak istenmesi, sorumluluk almaktan kaçınmak, örgüt içerisindeki pozisyonu yükseltebilmek adına da bu sessizlik türü tercih edilebilmektedir. Bu sessizlik türünün temelinde örgüt içindeki üretkenliği engelleyebilecek geniş bir çıkar sağlama hedefi bulunmaktadır. Ortaya çıkan sorunları ve karar vermeyi gerektiren tercihleri yararına kullanmak için sessiz kalmayı bu sessizlik türü içermektedir. Bu sessizlik türündeki bir diğer boyutta bireyin yaptığı hatalardan çekinmesi ve imajının bozulacağı kaygısıyla sessiz kalmasıdır (Jafarguliyeva, 2020).

“Fırsatçı Sessizlik” daha önce tanımladığımız “Savunma Sessizliği” ile benzerlik göstermektedir. İki sessizlik türünde de birey örgüt ile ilgili bilgi, görüş ve deneyimlere sahip olmasına rağmen sessiz kalmaktadır. “Fırsatçı Sessizlik”de birey örgütün ve örgüt içerisindeki çalışanların zarar görmesini dahi umursamayarak kendi çıkarları için bu davranışı göstermektedir. Pozisyonunu korumak, pozisyonunu yükseltmek, sorumluluktan kaçınmak, imajını korumak vb. nedenlerle saf çıkarcı bir yol izlemektedir. “Savunma Sessizliği”nde ise daha önce yaşamış olduğu olumsuzluklardan ötürü sessiz kalarak kendini korumak istemektedir (Jafarguliyeva, 2020).

Tablo 5. Örgütsel Sessizlik Türlerindeki Davranış Biçimleri ve İşgören Güdüleri

DAVRANIŞ BİÇİMİ / **İŞGÖREN GÜDÜLERİ**	**İŞGÖREN SESSİZLİĞİ** Bilinçli olarak işle ilgili fikir, bilgi ve görüşlerin esirgenmesi.	**İŞGÖREN KONUŞMASI** Bilinçli olarak işle ilgili fikir bilgi ve görüşlerin açıklanması.
İLGİSİZ DAVRANIŞ Çekilmeye dayalı. Fark oluşturamayacağı hissi.	**KABULLENİCİ SESSİZLİK** Çekilme amaçlı fikir esirgeme. Fark oluşturmayacağı düşüncesiyle görüş dile getirmeme.	**KABULLENİCİ KONUŞMA** Çekilme temelli fikirler açıklama, fark oluşturmayacağı düşüncesiyle grupla aynı fikirde olma.
KORUNMA AMAÇLI DAVRANIŞ Korku temelli. Korku ve kişisel risk alacağı hissi.	**KORUNMA AMAÇLI SESSİZLİK** Korkuya dayalı olarak bilgiyi esirgeme. Kendini koruma amacıyla gerçekleri göz ardı etmek.	**KORUNMA AMAÇLI KONUŞMA** Korku nedeniyle dikkatleri başka yöne çekecek fikirleri açıklama. Korunmak için diğerlerine odaklanan fikirleri açıklama.
BAŞKALARINA YÖNELİK İşbirliğine dayalı. İşbirliği ve fedakârlık hissi.	**KORUMA AMAÇLI SESSİZLİK** İşbirliği temelli gizli bilgileri esirgeme. Örgütün yararı için özel bilgileri koruma.	**KORUMA AMAÇLI KONUŞMA** İşbirliği temelinde problemlere çözümler sunma . Örgüt yararına değişim için yapıcı fikirler önerme.
ÇIKARLARINI KORUMAYA YÖNELİK Yarar sağlamaya yönelik. Çıkar sağlama ve sorumluluktan kaçma amaçlı.	**FIRSATÇI SESSİZLİK** Kendi çıkarı için bilgileri saklama. Örgütün ve çalışanların göreceği zararı umursamama.	**FIRSATÇI KONUŞMA** Yanlış yönlendirmeler yapma. Pozisyonu korumak veya yükseltmek için yanlış bilgi vermek ve öneriler sunmak.

Kaynak: Van Dyne Linn, Soon Ang and Isabel C. Botero (2003), Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs, **Juornal of Management Studies**, 40:6 September:1363, Akt, Durak, 2018'den alınarak geliştirilmiştir.)

2.9. Örgütsel Sessizlik Teorileri

Örgütler açısından sessizlik kavramı genellikle olumsuz sonuçlara yol açabilecek bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bunun için örgütsel sessizliği açıklamaya çalışan farklı teoriler ortaya atılmıştır. Bu teorilerden bazıları aşağıda ele alınmaya çalışılacaktır.

2.9.1. Fayda- Maliyet Analizi Teorisi

Fayda- Maliyet Analizi geçmiş dönemlerde sadece ekonomik konularla ilgili düşünülse de günümüzde sosyal bilimlerde de kullanılmaya başlanılan bir yöntem olmuştur. Sosyoloji, psikoloji gibi disiplinlerde de yer edinmeye başlayan fayda-maliyet analizi teorisi sosyal bilimlerde de kendisine yer edinmiştir (Jafarguliyeva, 2020).

Örgütler açısından bakıldığında ise çalışanlar sessiz kalıp kalmama kararını alırken fayda-maliyet analizi yapabilmektedirler. Birey örgüt içerisinde gördüğü bir durum ya da karşılaştığı bir sorunu dile getirme noktasında kendisine gelecek dönütlerin ne yönde olduğunu kestirmeye çalışmaktadır. Birey, sessiz kalmadığı durumda kendisine karşı yapılabilecek misilleme, dışlanma vb. olumsuz durumları yaşayabileceğini düşünüyor ise sessizliği tercih edebilmektedir. Fayda-maliyet analizi bireyin içsel olarak gerçekleştirdiği bir süreç olduğu için bunu anlayabilmek çok zordur (Gencer, 2018).

Teorinin temelinde; konuşma sonrasında ödeyebileceği bedelleri düşünen bireyin riskleri göz önünde bulundurarak konuşup konuşmama konusunda karar alması yer almaktadır. Konuşma sonrasında ödenebilecek bedeller; imaj kaybı, para kaybı, konum kaybı, zaman, dışlanma gibi değişkenlerdir (Çakıcı, 2007, s. 152).

2.9.2. Beklenti Teorisi

İnsanların bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmeme arasında seçim yapmasında en önemli faktörlerden birisi "güdülenme" olarak gösterilmektedir. Örgütler açısından bakıldığında işgörenleri harekete geçme konusunda etkileyen faktörlerden birisi güdülenmedir. Güdülenme; kapsam ve süreç kuramları ile

açıklanmaktadır. Vroom'un Bekleyiş Teorisi ise sessizlik kavramını açıklamak için kullanılan bir süreç kuramıdır (Gencer, 2018). Vroom'un Bekleyiş Teorisinin temelinde üç temel kavram bulunmaktadır. Bunlardan ilki Valens (Valence)'dir. Valens, bireyin göstediği çabalar sonucu kazanacağı ödülü arzulama derecesi olarak tanımlanmıştır. Bu arzu derecesi öznel bakış açısıyla değerlendirilen bir ölçüttür. Bir kişi için son derece önemli olan bir ödül diğer bir kişi için önemsiz görünebilmektedir. Bir kişi tarafından son derece istekli bir şekilde arzulanan bir ödül diğer bir tarafta istenmeyen bir durum bile olabilmektedir. Valens -1 ile +1 arasında değer alan bir değişken olarak gösterilebilmektedir. Bireyin ödüle atfettiği önem ödülün onun ihtiyaçlarını gerçekleştirme derecesiyle paralellik göstermektedir. Yüksek olan bir valens değeri bir amaç için yoğun bir çabayı işaret etmektedir (Kaplan, 2007).

Teorinin temellerinde bulunan ikinci bir kavram ise "Bekleyiş"tir. Bekleyiş, bireyin çabaları sonucunda elde edebileceği ödülü algılaması ile ilgilidir. İşgören, örgüt ve süreç ile ilgili düşünce ve önerilerini paylaştığı zaman olumlu bir durum ortaya çıkmayacağını ve kendisi için faydalı sonuçları olmayacağını düşünüyor ise sessiz kalmayı tercih etmesi muhtemel olacaktır (Jafarguliyeva, 2020).

Bu teorinin üçüncü temel kavramı ise araçsallıktır. Araçsallık, işgöreninin amaçlarının başka bir araca ulaşmak için araçsallık özelliği taşıyor olmasıdır (Sevgin, 2015). Örneğin bir işgörenin amacı maaşının arttırılması olabilir. İşgörenin maaşın artması yönündeki isteği aslında daha iyi refah düzeyine ulaşmak, statü sahibi olmak ve prestijini arttırmak gibi amaçlar için araçsallık özelliği taşıyor olabilir.

Vroom’un Bekleyiş Teorisini kısasa özetlemek gerekirse; işgörenler örgüt içerisindeki davranışlarını belirlerken psikolojik özellikleri ve çevresel koşulları göz önünde bulundurmaktadır. Bireyin örgütteki deneyimleri, kişisel özelikleri ve beklentileri sessizlik davranışının ortaya çıkmasındaki temel faktörlerdir. Özellikle yöneticilerden gelen dönütler davranışı sürdürüp sürdürmeme ya da duygu, düşünce ve önerileri ifade edip etmeme tercihinde etkilidir. (Kahveci ve Demirtaş, 2013, s.53).

2.9.3. Sessizlik Sarmalı Teorisi

Sessizlik kavramına açıklık getirmeye çalışan bir diğer teori ise Noelle-Neumann'ın geliştirdiği "Sessizlik Sarmalı" teorisidir. Sessizlik Sarmalı teorisinin ortaya çıkmasında insanların gerçek düşüncelerini dile getirip getirmediklerini öğrenmeyi amaçlayan kamuoyu araştırmaları yer almaktadır (Gencer, 2018).

Bu teorinin temelinde sosyal psikolojinin araştırma konularından olan "uyma" davranışı ele alınmaktadır. İnsanlar sosyal varlıklar oldukları için davranışlarını gerçekleştirirken ve fikirlerini ifade ederlerken çevrelerinden etkilenmektedirler. Aslında bu etkilenmenin temeli insanın yalnız kalma korkusudur. İzole olmaktan korkan birey, davranışlarını çevresinde egemen olan görüşe göre belirleme eğilimindedir. İnsanlar çevrelerinde egemen olan görüşe, medya aracılığıyla veya kişisel çabayla ulaşmaktadır (Tayfun ve Çatır, 2013). Medya, belli konuları dile getirip belli konulara yer vermeyerek insanları bu konulardan uzaklaştırma gücüne sahiptir. Kendi fikirlerini medyada göremeyen insanlar fikirlerini kendilerine saklayarak ifade etmeme yoluna gideceklerdir. Kitle iletişim araçları ve medyaya hâkim olan görüşlerin kişiler tarafından benimsenmesi ve ifade edilmesi insanları dışlanma korkusu yaşamaktan korumaktadır. (Kahveci, 2010).

Bireyler sahip oldukları düşüncelerin toplumda hâkim olan genel düşünceyle paralellik gösterdiğini gördüklerinde bu düşünceleri dile getirme konusunda cesaretlenirler. Toplumun büyük bölümü tarafından kabul gören düşünceler ifade edildiği zaman risk almayı gerektirmeyen ve destek görülmesi muhtemel olan görüşlerdir. Aksi durumda düşüncelerinin toplumda kabul görmediğini gören bireylerin sessiz kalmayı seçmesi daha yüksek ihtimaldir. Bu durumda azınlık fikirlerinin ifade edilmesi ve destek görmesi genellikle ortaya çıkmayan durumlardır (Gencer, 2018).

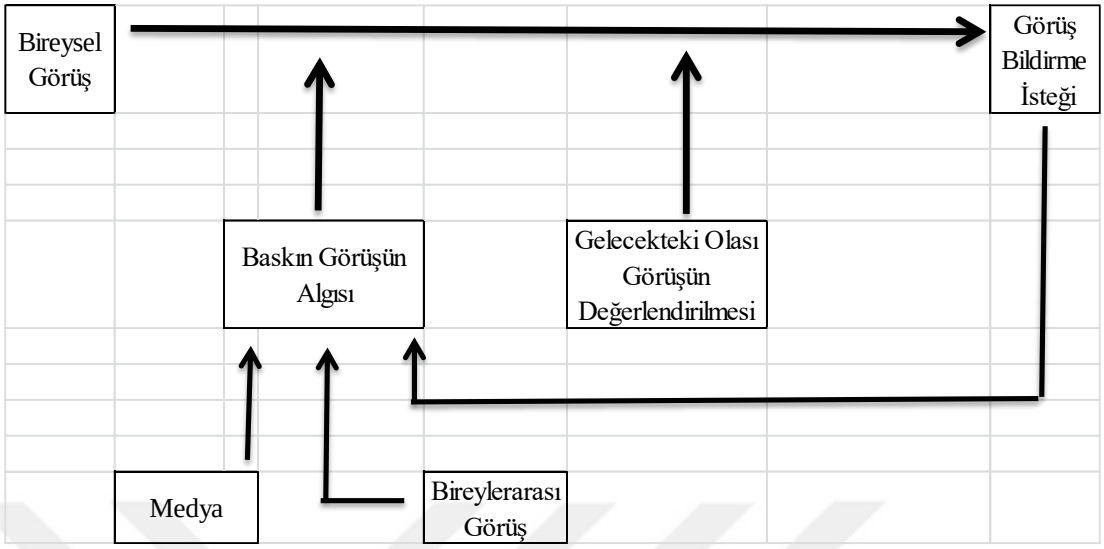
Kahveci (2010)'ye göre Sessizlik Sarmalı'nın bazı varsayımları şunlardır:

- Örgüt, işgörenleri dışlama ihtimali ile tehdit etmektedir.
- İşgörenler örgüt içerisinde kabul görmeyeceğini düşündükleri fikirlerini paylaşırken dışlanma korkusu yaşamaktadırlar.

- İşgörenin yalnız kalma konusunda yaşadığı kaygı içinde bulunduğu ortamı değerlendirmesine yol açar.
- Yapılan bu değerlendirme sonucu sessiz kalma ya da düşüncelerini ifade etme arasında bir karar alınır.

Bu teoriyi özetleyecek olursak; bireyin fikirlerini açıklayıp açıklamaması konusunda çevresini ve kamuoyunu araştırıp egemen olan görüşü öğrendikten sonra kendi fikirleri ile karşılaştırıp fikirlerini açıklayıp açıklamama konusunda karar alma süreci şeklinde özetleyebiliriz (Sevgin, 2015).

"Sessizlik Sarmalı"na örgütsel açıdan bakacak olursak bireylerin düşüncelerini ifade ederken örgütsel iklimden etkilendiğini söyleyebiliriz. Örgüt içerisinde dışlanma korkusu yaşayan bir işgören fikirlerini ifade etme noktasında cesaretsiz davranabilecektir. Örgüt içerisinde grup uyumuma çok fazla önem veren işgörenler grup uyumuna zarar verecek bir davranış gerçekleştirmeme kaygısı ile sessizlik sarmalına dâhil olabilmektedirler. Bu noktada bir diğer önemli faktör ise görüş belirtildiğinde alınabilecek destektir. İşgören, düşüncelerini açıkladığı zaman örgüt içerisinden destekleneceğini bildiği zaman bu konuda daha cesaretli adımlar atabilmektedir. Diğer açıdan özyeterlilik açısından daha gelişmiş ve daha bağımsız bireyler dışlanma kaygısını daha az yaşayarak düşüncelerini açıkça ifade etme yoluna gidebilmektedir (Willnat, Lee ve Detenber, 2002, Akt, Gencer, 2018). Sessizlik Sarmalı, örgüt açısından gelişimi ve değişimi olumsuz etkilemektedir. Örgüt içerisinde yeniden düzenlemelere gidilebilmesi için dürüst ve açık geri dönütlere ihtiyaç duyulmaktadır. Sessizlik Sarmalına dâhil olup dışlanma ve destek görmeme ihtimalinden ötürü fikirlerini saklayıp hâkim olan görüşe uyan işgörenler örgütün gelişimi yolunda engel olmaktadırlar (Tayfun ve Çatır, 2013).



Şekil 4. **Sessizlik Sarmalının Temel İşleyişi.**

Kaynak: Bowen, F. and Blackmon, K. (2003): "Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organization Voice", Journal of Management Studies, s. 1396, Akt, Jafarguliyeva, 2020).

2.9.4. Kendini Uyarlama Teorisi

Bu teori ilk olarak 1974 yılında Snyder tarafından tartışılmaya başlanmıştır (Kengil, 2023). Bu teoriye göre işgörenler örgüt içindeki hareket tarzlarına karar verirken örgüt ikliminden etkilenmekte ve davranışlarını örgütün iklimine göre düzenlemektedirler. İşgörenler sahip oldukları düşünceleri dile getirmeden önce örgütün içindeki baskın görüşü ve ortamın bu düşünceleri dile getirmek için uygun olup olmadığını gözlemleyerek konuşmak veya sessiz kalmak konusunda kendilerini uyarlarlar. İşgörenler hatalı olduğunu düşünseler bile bazen örgütte hâkim olan genel düşünceye göre kendilerini uyarlayabilmektedirler. Bunun sebebi olarak da iki faktör ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki sahip olduğu fikrin karşısında salt çoğunluğun karşıt bir fikre sahip olduğunu gördüğünde karşıt fikrin daha doğru olduğuna inanmaktır. İkinci faktör ise fikirleri nedeniyle azınlık durumuna düşülebileceği ve bunun sonucu olarak da dışlanma, imaj zedelenmesi gibi olumsuzluklarla karşılaşılabileceği gibi inançlardır (Gencer, 2018).

Örgütlerin içinde bulundukları koşullar ve ortamları zamanla değişim göstermektedir. Bazı çalışanlar bu değişime hızlı bir şekilde adapte olabilmekte ve değişen koşullara ve ortama göre kendilerini uyarlayabilmektedir. Bu kişiler kendini

uyarlama becerisi yüksek olan kişilerdir. Uyum becerisi yüksek olan bu kişiler yalnız kalmama veya imajını koruma gibi kaygılarla bilinçli bir şekilde davranışlarını düzenlemektedir (Kengil, 2023). Kendini uyarlama becerisi kişilik özelliği olarak ele alabileceğimiz bir beceridir. Bu beceri düzeyi bazı çalışanlarda ise düşük düzeydedir. Bu çalışanlar kendi duygu ve düşüncelerine önem vermekte ve ifade etmek istemektedirler. Duygu ve düşünceleri örgütün ortamına ve iklimine aykırı olsa bile dışlanmak ve statü korumak gibi kaygılar yaşamayarak kendilerini ifade ederler.

Çakıcı (2007 s.154)'ya göre ülkemizde insanların çoğunluğu davranışlarını tercih ederken, toplumla zıt şekilde hareket etmeme kaygısı ve takdir edilme kaygısı yaşamaktadır. Çakıcı, "Nabza göre şerbet verme" deyimi ile açıkladığı bu durumu davranış kazanmanın yollarından biri olarak ifade etmiştir.

2.9.5. Bilişsel Çelişki Teorisi

Bilişsel Çelişki Teorisi, Amerikalı bir sosyal psikolog olan Leon Festinger tarafından tanımlanmıştır. Festinger'in bu teorisi tutum değiştirme süreçlerinin nasıl değiştiğini tutarlılık perspektifinden ele alan bir teoridir. Festinger'e göre insanların duygu, düşünce ve tutumları arasında bir denge olması gerekmektedir. Bu dengenin bozulduğu durumlarda ise psikolojik bir sorun olduğu hissi ortaya çıkmaktadır (Festinger, 1962). Teoride kısaca "iki ya da daha fazla tutum veya davranışın arasındaki uyuşmazlığın" yarattığı tedirginlik ele alınmaktadır (Robbins ve Judge, 2015). Bu durum ise bireyde kaygı yaratır. Birey ise bu kaygıdan kurtulmak için tutum ve davranışlarında değişiklik yapma yoluna gider. Bu teoriye göre insanlar bu süreçten hiçbir zaman tam anlamıyla kurtulamaz ve bu çelişkiyi içsel bir şekilde yaşamaya devam ederler (Demir ve Cömert, 2019, s.150).

Bilişsel çelişki teorisini örgütler açısından örnekleyecek olursak; bir eğitim örgütünde görevli öğretmenin, kurumun öğrencilere uyguladığı eğitim süreçlerini etkili ve olumlu bulmaması ama bu durumu yöneticiler ile sorun yaşamamak için ifade edip etmemek arasında kalması örneği ile açıklayabiliriz.

2.9.6. Planlı Davranış Teorisi

Örgütsel Sessizlik ve sessizliğin teorik temellerini açıklamaya çalışan bir diğer teori de Ajzen tarafından ortaya konulan "Planlı Davranış Teorisi"dir. Bu teori daha öncesinde sadece amaçlı davranışları açıklamak amacıyla ortaya konulan "Düşünülmüş Eylem Teorisi"nin geliştirilmiş modeli olarak ortaya konulmuştur (Tezeren, 2022). Bu kuramın temelinde çalışanların deneyimi ve bilgileri yardımıyla ulaştıkları çıkarımlara göre akla ve mantığa uygun şekilde davranışları gerçekleştirdikleri önermesi yer almaktadır (Tatar, 2019).

Planlı Davranış Teorisinin en öne çıkan kavramı olarak "niyet" kavramı göze çarpmaktadır. Niyet; bireyin bir davranışı yapıp yapmayacağını belirleyen temel unsurdur. Bireyin davranış hakkındaki düşünceleri ve davranışa yönelik tutumu niyeti etkilemektedir (Bayram, 2010). Bu teoriye göre çalışanın gerçekleştireceği davranışı gerçekleştirme niyeti ile davranışın gerçekleşme ihtimali doğru orantılıdır.

Planlı Davranış Teorisinde; davranışların ortaya çıkmasında üç tür inancın yer aldığı belirtilmektedir:

- Davranışın sonuçlarına ilişkin inançlar,
- Diğer insanların normatif beklentilerine dair inançlar,
- Davranışı kolaylaştıran veya engelleyen faktörlere dair inançlar (Bayram, 2010).

Bireyin davranışlarını ortaya koyarken yukarıdaki inançları göz önünde bulundurduğu bu teori tarafından ortaya koyulmuştur. Bireyin çevresinden gelebilecek olumlu veya olumsuz tepkileri hesaplayarak sessiz kalmaya ya da konuşmaya karar vermesi bu durumun planlı bir davranış olduğunu göstermektedir.

2.9.7. Abilene Paradoksu

Sessizliği açıklamaya çalışan bir diğer teoride Harvey'in (1974) tanımladığı "Abilene Paradoksu"dur. Bu teoriye göre kişi; kendi düşüncelerini, benimsenmeyeceği veya huzursuzluk yaratabileceği düşüncesi yüzünden dile getirmez ve grupta alınan kararlara uyum sağlar. Aslında grubun diğer üyeleri de

farklı fikirlere sahip olsalar dahi bunu dile getirmekten kaçınmakta ve uyum sağlamaya öncelik vermektedirler. Böylece aslında ortak bir fikir birliğine ulaşılmamış fikirler grubun ortak fikri olarak görülmekte ve uygulanmaya başlanmaktadır. Bu durum da genellikle yanlış amaçların hedeflenmesine ve başarısız sonuçlar alınmasına neden olmaktadır. Abilene parakoksunun yaşandığı örgüttlerde özgün olmaktan, yeni düşüncelere açık olmak ya da üretken olmaktan uzak olduğu görülmektedir. (Harvey, 1988, s. 18-19).

Abilene Paradoksu aşağıdaki şu örnekle açıklanmaya çalışılmıştır;

> *Temmuz ayında yaklaşık 40 derece bir sıcaklıkta Jerry ve ailesi sıcaktan bunalmış bir şekilde evde oturmakta ve serinlemek için limonata içmekteydi. Aile fertlerinden birisi "akşam yemeği için ne yapmalıyız?" şeklinde bir soru yönelttiğinde karşılığında "haydi, akşam yemeğini Abilene kasabasına gidip orada yiyelim" şeklinde bir karşılık alır. Jerry'nin eşi bu fikre uyum sağlayıp "bence güzel fikir" şeklinde yanıt verir. Jerry ise sıcak havadan ve bu kasabanın yaklaşık 85 km uzaklıkta olmasından dolayı gitmeyi pek istemese de "huzursuzluk çıkaran kişi" olmak istemediği için "bence de iyi bir fikir" der. Yolculuk klimasız bir arabada beklenilenden daha uzun süren bir şekilde geçer. Abilene kasabasına geldiklerinde gittikleri yerdeki yemeklerde pek lezzetli değildir. Yaklaşık dört saat sonra eve geri dönerler. Eve döndüklerinde Jerry evdekilere "Ne güzel bir yolculuk ettik, değil mi?" şeklinde bir soru yönelttir. Jerry'nin eşi aslında evde kalmayı istediğini ama diğerlerinin istediğini kırmamak için gitmeyi istediğini ifade ettiğini söyler. Bunun üzerine Jerry, "asıl ben itiraz eden kişi olmak istemediğim için gidelim dedim" der. Bunun üzerine teklifi yapan kişide Abilene kasabasına gitmeyi teklif etmesinin tek nedeninin diğerlerinin sıkılmış olduğunu düşünmesinden kaynaklandığını yoksa evde kalıp, dolapta kalanları yemeyi tercih edeceğini söyler. Aslında kimse ya da en azından teklifi yapan kişi hariç Abilene kasabasına gitmek istemiyordur (Afşar, 2013).*

2.9.8. Mum Etkisi Teorisi

Rosen ve Tesser tarafından geliştirilen "Mum Etkisi Teorisi" sessizliği açıklamaya çalışan ilk teorilerden olmuştur Rosen ve Tesser (1970)'e göre "Mum Etkisi" çalışanların olumsuz olarak değerlendirdikleri mesajları yöneticilere iletmek konusunda yoğun bir kaygı hissetmeleri durumudur. Bu durumun iş arkadaşları

içinde aynı olduğu varsayılmaktadır. Çalışan, çalışma arkadaşları tarafından olumsuz olarak nitelendirilebilecek mesajları iletirken kaygı duyarak sessizliği seçebilmektedir. Bir öğretmenin, diğer öğretmenler ile ilgili olumsuz gözlem ve düşüncelerini okul yöneticileri ile paylaşmaktan kaçınması ve sessiz kalması durumu Mum Etkisi Teorisine örnek olarak gösterilebilir. Mum Etkisi Teorisini güçlendiren unsurlardan bazıları ast-üst arasındaki ilişki, statü ve güç farklarıdır (Bayın, Yeşilaydın ve Esatoğlu, 2015, s.251).

Mum Etkisi Teorisi ilgi ilgili yapılan araştırmalardan birisi Tesser vd. (1972) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada, önceden bilgi verilmiş bir katılımcıdan daha öncesinde konuyla ilgisi olmayan bir kişiye bir iyi bir de kötü haber verilmesi istenmiştir. Araştırma sonucuna göre iyi haberi ileten katılımcıların kötü haber ileten katılımcılara göre daha istekli olduğu anlaşılmıştır. Bu teoriyle ilgili yapılan bir diğer araştırma ise Milliken vd. (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın ulaştığı sonuca göre bireyler statü olarak kendilerinden daha yukarıda olan kişilerle sorunlar hakkında konuşmaktan kaçınmaktadır. Bu durumun kendilerinin örgüt içindeki konumunu riske atacağını düşündükleri için kaygı duymaktadırlar. Ayrıca bireylerin sessiz kalmasına neden olan faktörlerden bazıları; kişinin dedikodu yapıyormuş gibi görünmek istememesi ve şikâyetçi olduğunun düşünülmesini istememesi olarak belirtilmiştir (Şenol, 2019).

2.9.9. Sağır Kulak Sendromu

Pierce, Smolinski ve Rosen 1998 yılında gerçekleştirdikleri çalışma ile çalışanların memnuniyetsizliklerini ifade etme konusunda onları engelleyen bir normun varlığını ifade etmişler ve bu örgütsel normu "Sağır Kulak Sendromu" olarak ifade etmişlerdir (Afşar, 2013).

Pinder ve Harlos (2001, s.346)' ya göre Sağır Kulak Sendromu örgütsel hareketsizlik olarak da adlandırılmaktadır.

2.10. Örgütsel Sessizliğin Nedenleri

Köse'ye (2018) göre sessizlik; pasiflik, hareketsizlik ve bir davranış ortaya koymamayı içerdiği için anlaşılması ve açıklanması kolay olmayan bir kavramdır.

Çalışanlar örgütleri hakkında sessiz kalmayı tercih ettiklerinde kasıtlı bir davranış mı olduğu ya da söyleyecek bir şeyleri olmadığı için mi sessiz kaldıkları konusunda bir kanıya varmak oldukça güç olmaktadır. Bir diğer açıdan da yönetimle fikir birliği içerisinde bulunulduğunu ifade etme şekli de sessizlik olabilmektedir. Örgütsel sessizliğin soyut ve karmaşık doğası, tanımlanması kadar nedenlerinin belirlenmesini de zorlaştırmaktadır. Bu nedenle örgütsel sessizliğin nedenleri kesin sınırlar içerisinde tanımlanamamaktadır. Sessizliğe neden olan faktörler örgütün yapısı ve dinamiklerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Köse, 2018). Alanyazın incelendiğinde genellikle örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerin; örgütsel, yönetimsel, bireysel ve ulusal/kültürel etmenler olmak üzere dört ana kategoride sınıflandırıldığı görülmüştür (Gencer, 2018).

Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk (2011) yapmış oldukları çalışmada işgörenlerin sessiz kalma davranışının birçok kaynaktan etkilendiğini belirtmiş ve bunları aşağıdaki şekilde gruplandırmıştır:

Tablo 6. Örgütsel Sessizliğe Etki Eden Faktörler

Örgütsel Sessizliğe Etki Eden Faktörler	
Sessizlik İklimi	Yöneticilerin Olumsuz Geribildirim Alma Korkuları
Örgüt Kültürü	Yöneticilerin ve Diğer Çalışanların İş ve İşgörenle ilgili Önyargıları
Yönetsel Nedenler	Yöneticinin Yönetim Anlayışı ve Kişilik Yapısı
Adelet/Adaletsizlik Kültürü	Örgütsel Nedenler
Bireysel Nedenler	İşgörenin Kendine ve Diğerlerine Karşı Güven Eksikliği
İzalosyon korkusu	İşgörenlerin Yöneticilerle Arasındaki Güç Mesafesi
Geçmiş Tecrübeler	Kişinin Karakter Özellikleri
Kültürel Yapı ve Normlar	Konuşmanın Riskli Bulunması
Toplumsal Nedenler	Yönetim Ekibinin Homojenliği
İlişkilerin Zedelenme Korkusu	

Kaynak: (Eroğlu vd., 2011, s. 102-103).

2.10.1. Örgütsel Faktörler

Bireylerin sessizliğinin birçok nedeni olabilmektedir. Alanyazına bakıldığında bu nedenlerden bazılarının örgüt kaynaklı olduğu görülmektedir. Örneğin; iş görenler, çalışma ortamlarının kötü olduğu durumlarda sorunları dile getirmeyerek sessiz kalabilirler. Çalışanların iş ortamlarında sessiz kalma veya konuşma tercihi, genellikle hüküm süren kültürün etkisine bağlıdır. Sessizliğin bir norm haline geldiği örgütlerde, çalışanlar algıladıkları kültürün bir yansıması olarak sessizliği benimseyebilir ve bu davranış zaman içinde süreklilik kazanabilir. Ancak şeffaf yönetim anlayışı ve çalışan katılımının baskın olduğu bir kültürde, sessizlik eğilimi gözlemlenmeyecektir (İnan, 2022).

Çakıcı'ya (2007, s.157) göre işgören sessizliğine neden olan örgütsel etmenler; adalet algısı, örgüt kültürü, örgütsel sosyalizasyon ve sessizlik iklimi olarak gruplandırılmıştır.

2.10.2. Adalet Algısı

Çalışanların örgüt içindeki adalet algısı, örgütün kendilerine adil davranıp davranmadığına dair oluşturdukları değerlendirmeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda, çalışanlar örgütsel süreç ve mekanizmaların, ödül ve görev dağılımlarının, kendilerine yönelik davranışların adil olup olmadığına dair kanaatler oluştururlar. Bu oluşan kanaatlerin sonucunda, çalışanlar örgüte ve örgütün işleyişine yönelik bir tutum geliştirirler (Ögel, 2021).

Kuvvetli ve merkezi yönetim, baskıcı ve otoriter yönetim tarzı, düşük motivasyon, yetersiz iletişim, adaletsizlik ve kararların istikrarsızlığı; çalışanlar üzerinde baskı oluşturarak, çalışanların kendilerini ifade etmeme eğilimine sürüklenmelerine neden olmaktadır (Tatar, 2019). İşgörenler ve yöneticiler tarafından adil olmayan davranışlara maruz kaldığını düşünen çalışanlar için iki seçenek bulunmaktadır. Birinci seçenek başkaldırmak; yani seslerini duyurmaktır. İkinci seçenek ise sessizliği tercih etmektir (Tezeren, 2022).

2.10.3. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü kavramı, örgütlerde hedeflere ulaşmayı amaçlayarak kurulan sistemin bütününü ifade eder. Mevcut politika, stratejiler, çalışma esasları ve gelenekler, örgüt kültürünün bir parçasını oluşturur ve bu unsurlar bir araya gelerek örgütün kimliğini şekillendirir. Bu yapı, örgüt kültürünün kendisini temsil eder. Örgüt içindeki bireylerin farklı sosyal gruplara mensup olmalarından kaynaklanan çeşitlilik, davranış birliğinin sağlanmasını temel bir prensip haline getirir. Örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamak adına farklı gruplardan gelen kişilerin ortak bir kültür etrafında toplanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Tezeren, 2022).

Örgütsel sessizlik örgüt içinde yaygın bir kültür haline geldikçe, çalışanlar algıladıkları kültür anlayışından dolayı sadece fikirlerini rahatlıkla ifade edememekle kalmaz, aynı zamanda fikirlerini ifade edebilen meslektaşlarına karşı olumsuz tepkiler geliştirme eğilimine de girebilirler (Algın, 2014).

2.10.4. Örgüt İklimi

Topçu (2006)'ya göre örgüt iklimi; örgüte aidiyet duygusu kazandıran, çalışanlar ve yöneticiler tarafından algılanan ve onların davranışlarını etkileyen, örgüt içinde hâkim olan özelliklerin bir bütünüdür. Örnek olarak bir okulun örgütsel iklimi, okulu diğer okullardan farklılaştıran ve üyelerinin davranışlarına şekil veren bir özellikler bütünüdür.

Örgütsel iklimin, örgüt kültürü ile ayrıldığı nokta örgütün açıkça gözlenebilen yönlerini ifade eder. Örgüte dışarıdan gelen bir gözlemci, çalışanlar arasındaki ilişkileri incelediğinde ve bazı çalışanlarla konuştuğunda, o örgütün iklimi hakkında bir değerlendirme yapabilir. Eğer gözlemlenen iklim, resmi ilişkileri vurguluyor ve resmi olmayan ilişkileri onaylamıyorsa, bu durumda "kapalı bir iklim" veya "negatif bir atmosfer" söz konusu olabilir. Tam tersi durumda, çalışanlar arasında samimi, içten, dostça ve arkadaşça ilişkilerin değerli görüldüğü bir durum söz konusuysa, bu iklim "daha olumlu bir iklim" olarak tanımlanabilir. Örgüt iklimi; işgörenlerin tutumları, davranışları ve ilişkilerini etkileyen, aynı zamanda işgörenler arasında paylaşılan örgüt kültürünün bir yansımasıdır. Ancak daha spesifik ve yönetilebilir bir

durumda olması, örgüt iklimini örgüt kültüründen ayıran bir özelliktir. (Özdemir, 2006).

Yönetim kademesinin görevlerinden biri, işgörenlerin örgütle ilgili faaliyetlerin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamak için örgüt içinde sağlıklı bir çalışma iklimi oluşturmaktır. İşgörenler; örgüt içinde görüşlerini, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmenin riskli olduğunu ve buna bağlı olarak sessiz kalmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle yöneticilerin; işgörenlerin kendi fikirlerini, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir örgüt iklimi oluşturmaları önemlidir (Dal, 2017).

2.10.5. Örgütsel Sosyalizasyon

Örgütsel Sosyalizasyon, örgüte yeni katılan üyelerin örgütsel kültüre oryantasyonunu sağlamak amacıyla kullanılan planlı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Örgüt içerisindeki deneyimli çalışanlar ve yöneticiler bu süreç içerisinde yeni üyelere mevzuatı ve örgüt içerisindeki davranış normlarını öğretirler. Bu süreç yeni üyelerin görev ve sorumluluklarını hızlı bir şekilde öğrenip yerine getirmesinde etkili olmaktadır. Yeni üye olanlar, bu süreçte örgütün işleyişi ve genel yapısı hakkında bilgi edinmenin yanı sıra, örgütsel değerleri, kuralları, prosedürleri ve normları anlamayı, grup içinde nasıl hareket edeceklerini öğrenmeyi de amaçlarlar (Hellriegel, Slocum ve Woodman, l995, s. 485).

Örgütsel sosyalizasyon, örgüt üyelerinin genel olarak örgütte geçerli kurallar, değerler, anlayışlar, önyargılar ve benzeri kültürel unsurlara uyum sağlamalarını ifade eder. İşgörenler, örgütsel hedeflere ulaşmak için örgüt içinde geçerli olan düzenlemelere uygun şekilde hareket etmek zorundadırlar. Bu amaçla her örgütte, işgörenlerin uyum sağlamaları için geçerli mevzuata yatkınlık göstermeleri, ortak kavramları, uygulamaları, değer ve normları benimsemeleri önemlidir. İşgörenler, örgüte katıldıkları ilk anlardan itibaren örgütsel eğitim sürecinden geçerler. Çünkü her örgüt, işlevselliği için belirli kültürel kalıplar oluşturur. Bu süreç, işgörenlerin örgüt tarafından benimsenmesini ve ona uygun davranışlar sergilemesini amaçlar. Aslında örgütsel sosyalizasyon; bir tür "örgüt bireyi"ne dönüşme sürecidir. Örgüt,

bireyin; asli bir üyesi olmasını ve örgütsel hedefleri ileri taşıyan bir aktör haline gelmesini hedefler (Aytaç, 2004).

Örgüte yeni katılan bir işgören, içinde bulunduğu bu süreçte fark ettiği aksaklıkları veya olumsuzlukları dile getirmek, örgütün genel düşünce ikliminden farklı fikir ve düşünceleri ifade etmek konusunda zorlanabilir. Bu süreç içinde, örgüte yeni katılan işgörenin sessiz kalmayı tercih etme olasılığı yüksektir (Gökçe, 2013).

Alanyazına bakıldığında örgütsel sessizliğe etki eden örgütsel faktörlerle ilgili olarak farklı kavramlardan söz edilmiştir. Bu kavramlardan bir diğeri ise "mobbing"dir (Tezeren, 2022). Mobbing kelimesinin anlamı "kararsız kalabalık" olarak karşımıza çıkmaktadır (Davenport vd, 2003, s. 3). "Mobbing" terimi, "mob" kelimesinden türetilmiş olup, bir grup hayvanın dışarıdan gelen diğer bir hayvan veya hayvanlara karşı birlikte hareket ederek psikolojik baskı oluşturmalarını ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında mobbing; öfkeli veya kızgın bir topluluğun ses çıkararak diğer kişilere karşı topluca saldırıda bulunmasıdır. Mobbing; bireyin veya örgütün sistemli bir şekilde bir kişiye karşı gerçekleştirdiği küçük düşürücü davranışları (psikolojik baskı, haksız söz vs.) içermektedir (Gül ve Özcan, 2011, s.108). Çalışma ortamını ve örgüt iklimini olumsuz etkileyen bu kavramın örgütsel sessizlik ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. (Tezeren, 2022).

Örgütsel sessizliğe etki eden bir diğer örgütsel faktörde "güç mesafesi" olarak karşımıza çıkmaktadır. Güç mesafesi, bir hiyerarşideki eşit olmayan güç dağılımını ifade etmektedir. Örneğin; Hindistan, Meksika ve Rusya gibi ülkeler, geniş bir güç mesafesine sahiptirler. Bu durum, bireylerin hiyerarşinin çeşitli seviyelerindeki farklılıkları sürdürmeye çabaladıkları anlamına gelir. "Yönetici en iyisini bilir, patron ve yöneticiler haklıdır" görüşü egemen görüştür. Genellikle düşük güç mesafesi bulunan örgütlerde; yönetilenlerin inisiyatif kullanma, öneri ve fikir beyanında bulunma eğiliminde oldukları katılımcı sistemler ortaya çıkar (Gökçe, 2013).

Güç mesafesinin yüksek olduğu ülkelerde, çalışanlar sadece yöneticilerine değil, aynı zamanda meslektaşlarına da görüşlerini açıkça ifade etmeleri düşük bir ihtimal taşır. Bu, çatışmadan kaçınma ve patronlardan gelen eleştirilere itaat etme

eğiliminde olan bireylerin sosyalleştirildiği anlamına gelir. Güç mesafesinin yüksek olduğu kültürlerde, bireyler genellikle sadece patronun pozisyonu nedeniyle haklı olduğuna inanır, yaşlılara saygı önemlidir ve statü önemli bir güç göstergesidir (Çakıcı, 2007, s.28).

2.10.6. Yönetsel Faktörler

Çalışanların örgüte ilişkin düşünce ve önerilerini ifade etmekten kaçınmalarının ve yöneticileriyle konuşmaktan kaçınmalarının temelinde bir dizi yönetimsel faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, çalışanların olumsuz geri bildirim almaktan kaçınma korkusu ve yöneticinin çalışanlar hakkındaki örtük inançları olarak kategorize edilebilir (Durak, 2018 s. 67). Bunun yanı sıra, yöneticiler ile alt düzey çalışanlar arasındaki demografik farklılıklar (yaş, cinsiyet, ırk, etnik köken gibi) yöneticinin örtük inançlarına katkıda bulunarak, bu durumda örgütsel sessizliği artırmaktadır. Üst düzey yönetim ile alt düzey çalışanlar arasındaki yoğun demografik farklılıklar, üst yönetimin çalışanlara şüpheyle yaklaşmasına yol açarken, çalışanlar için de üst yönetimin kendilerini yeterince temsil edemediği, fikirlerine değer verilmeyeceği izlenimine varmalarına neden olabilir (Morrison ve Milliken, 2000, s. 717).

2.10.7. Yöneticilerin Olumsuz Geri Bildirim Korkusu

Örgütlerde sessizlik iklimine katkı sağlayan en önemli faktörlerden biri yöneticilerden olumsuz geri bildirim alma korkusu olarak görülmektedir. Bireysel olarak özgüveni düşük ve nitelik olarak yetersiz düzeydeki yönetici ve çalışanlar böyle bir kaygıya sahip olabilmektedir. Astlarından olumsuz geri bildirim almaktan kaygı duyan yöneticilerde astların taleplerine karşı duyarsız kalmakta veya ilgileniyor gibi yapıp önemsememektedirler (Morrison ve Milliken, 2000: 717). Diğer bir açıdan çalışanlardan olumsuz geri bildirim alan yöneticiler gelen bildirimin hatalı olduğunu düşünerek mesajı reddetmekte veya kaynağın güvenirliğini sorgulamaktadır. Olumsuz geri bildirim alan yönetici; özeleştiri yapmak yerine ötekileri suçlama veya astlarından gelen mesajı reddetme eğilimi göstermektedir (Durak, 2018, s.67).

2.10.8. Yöneticilerin Sahip Olduğu Örtük İnanışlar

Yöneticilerin örtük inançları, çalışanların kendi çıkarlarını düşünmeleri ve güvenilmez olmaları, en iyi bilginin her zaman yönetimde olduğu, örgüt içinde çatışma ve muhalefetten kaçınılması gerektiği gibi düşünceleri içerecek şekilde sınıflandırılabilir. Bu örtük inançların temel kaynağı, yönetimin çalışanlarla ilgili beslediği önyargılardır (Köse, 2018).

Yöneticilerin sahip olduğu örtük inançlardan ilki; çalışanların bencil oldukları, kendi çıkarlarını düşündükleri ve onlara güvenilmemesi gerektiğidir. Bu düşünce yapısı geleneksek yönetim ve organizasyon teorilerinin bakış açısıyla örtüşmektedir. Geleneksel teorilere göre çalışanları sürekli olarak denetlemek gerekmekte ve ödül-ceza sisteminin aktif edilmesi sağlanmalıdır. Bu düşünce yapısı örgütteki dikey yönlü iletişimi engellemekte ve örgütsel sessizliğe yol açmaktadır. Yöneticilerin sahip oldukları ikinci örtük inanç ise "en iyi ben bilirim" inancıdır. Bu inancın kaynağı ise yine çalışanların bencil olduğu ve kendi çıkarlarını düşündükleri için çalışmaktan kaçındıkları yönündeki düşüncelerdir. Bu yüzden örgüt için neyin en iyisi olduğu ve neyin iyi sonuçlar doğurmayacağı sadece yönetici tarafından değerlendirebilecek bir husustur. Yöneticilerin sahip olduğu üçüncü örtük inanç ise birlik ve uzlaşının işareti olarak sessizliğin görülmesidir. Bu düşünceye göre örgütte sessizliğin olması sağlıklı bir örgüt ortamının olduğuna ve örgüt içi çekişmelerin olmadığına işarettir. Örgüt içerisinde sessizlik var ise herkes her şeyden memnundur ve her şey yolundadır düşüncesi hâkimdir. Klasik yönetim kuramlarında çatışma olumsuz olarak değerlendirildiği için farklılıkların göz ardı edilmesi ve tekdüzeliğin sağlanması, bu örtük inanca sahip yöneticilerin otoritelerini kurmalarına yardımcı olmaktadır. Maslow, bu durumu yöneticilerin elinde eğer bir çekiç var ise gördükleri her sorunu çivi olarak algılayacakları şeklinde açıklamıştır (Durak, 2018, s.67).

2.10.9. Bireysel Faktörler

Çalışanların sessiz kalma nedenleri arasında çevresel faktörlerin yanı sıra bireysel etmenlerin de etkili olduğu görülmektedir. Geçmiş tecrübeler, yöneticilere güvenilmemesi, izolasyon korkusu, konuşmanın riskli görülmesi, ilişkileri zedeleme korkusu ve çalışanların kişilik özellikleri, örgütsel sessizliğin oluşumunda rol

oynayan bireysel etmenlere örnek olarak sıralanabilir (Gencer, 2018). Tangirala ve Ramanujam (2008) yaptıkları çalışmaların sonuçlarına göre çalışanların genel duygu düzeyleri ile sessizlikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Pozitif duygulanım düzeyleri daha yüksek olan çalışanların sessizlik davranışının daha düşük olduğunu, negatif duygulanım düzeyleri daha yüksek olanların ise daha yüksek seviyede sessizlik davranışı sergilediklerini rapor etmişlerdir. Çalışanların proaktif veya pasif davranış sergileme eğilimlerinin belirlenmesinde, kişilik özellikleri önemli bir rol oynayabilir. Bu özellikler, çalışanların hangi durumlarda proaktif, hangi durumlarda pasif olacaklarına, ne zaman ve ne şekilde örgütün ve çalışanların yararına katkıda bulunmaları gerektiğini belirleyebilir (Alparslan, 2010).

Çalışanların sessizlik davranışı gösterme eğilimi ile ilgili olarak çeşitli kişilik özellikleri önem kazanmaktadır. Bu kişilik özellikleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Dışa dönüklük
- Dürüstlük ve vicdanlı olma
- Sinir hastalığı veya ruhsal bozukluk
- Uzlaşmacı olma

Bu tür kişisel ve psikolojik özelliklerin yanı sıra, bireyin kendini ne kadar güçlü hissettiği, konuşma ve sessizlik konusunda önemli bir etken olarak ortaya çıkar. Bu güç hissi, genellikle bireyin bir grup üyesi olduğu zaman daha belirgin hale gelebilir. (LePine ve Van Dyne, 2001). Çalışanların sessizlik tercihlerinin temelinde yatan bireysel faktörler, alanyazında düşük özsaygı, dış kontrol odaklılık, iletişim endişesi, yüksek düzeyde uyum yeteneği, deneyim eksikliği, düşük pozisyonda olma, umursamaz ve vurdumduymaz kişilik gibi özellikler olarak açıklanmaktadır (Çakıcı, 2010).

2.10.10. Ulusal/ Kültürel Faktörler

Kültür kavramı, bireylerin yaşamlarında sergiledikleri davranışları büyük ölçüde etkileyen ve öğrenilen bir davranış olarak tanımlanır. Bir kişinin ait olduğu toplumda sessizlik eğilimi varsa, bu kişi; yönetsel, bireysel ya da örgütsel faktörlere bağlı olmaksızın, karşılaştığı durumlarda sessizliği tercih edebilir (Gencer, 2018).

Hofstede (1984), çeşitli kültür boyutlarını araştırdığı çalışmasında, Türkiye'nin belirsizlikten kaçınma derecesi yüksek olan ülkeler arasında 85 puanla yer aldığını belirtmiştir. Belirsizlikten kaçınma, bir kültürün üyelerinin belirsiz ya da bilinmeyen durumları tehdit olarak algıladığı ve bu durumlardan kaçınmaya çalıştığı inancını ifade eder. Bu tür kültürlerde genellikle farklılıklara düşük tolerans vardır, daha az risk alınır, gelecek kaygısı ve stres düzeyi yüksektir, kurallara sıkı sıkıya uyulması beklenir ve astların inisiyatif alması olumsuz bir şekilde değerlendirilebilir.

Kültürün bir diğer boyutu bireycilik ve kolektivizmdir. Bireycilik, bir toplumun üyeleri arasındaki karşılıklı bağımlılık derecesini ifade eder. Hoftstede'nin puanlamasına göre, Türkiye 37 puanla kolektivist bir toplumdur. Kolektivist kültürde, "ben" duygusu değil, "biz" duygusu öne çıkar. Bireyci kültürde ise profesyonelleşme düzeyi daha yüksek, özgüven gelişmiş, sorumluluk alma düzeyi yüksektir. Bu kültürlerde geribildirim doğrudan verilir ve performans değerlendirmesi bireyseldir.

Hofstede'nin araştırmasının bir diğer boyutu ise güç mesafesidir. Güç mesafesi, bir ülkedeki kurumların ve organizasyonların daha az güçlü üyelerinin, gücün eşit olmayan bir şekilde dağıtılmasını beklemeleri ve bu durumu kabul etme derecesini belirtir. Türkiye bu boyutta 66 puanla ile yüksek güç mesafesinin hâkim olduğu ülkeler kategorisinde yerini almıştır. Güç mesafesi yüksek olan örgütlerde, astlar genellikle üstlerini sorgulamaz; yöneticiler eleştirel bir bakış açısına sahiptir; çalışanlar yapmaları gerekenleri direktif bir şekilde bekler; örgüt yapısı genellikle merkeziyetçidir ve yetki devri düşük düzeydedir (Jafarguliyeva, 2020).

Sessizlik davranışında milli kültürün etkisi olduğunu gösteren bir diğer çalışmada Fujio'nun 2004 yılında gerçekleştirdiği çalışmadır. Bu çalışmada, Amerikalı çalışanlar ile Japon çalışanlar arasında bir karşılaştırma yapılmış, Japonların çalışma ortamlarının sıcak ve arkadaşça bir atmosfere sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, sessizlik davranışının olumlu bir özellik olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir. Türk toplumunda ise otorite ve topluluklara bağlılık vardır. Bu sebepten çalışanlar içe kapanık hale gelmekte ve kuşkucu, güvensiz olabilmektedirler. Aynı sebepten dolayı da çalışanlar, örgüt içindeki olaylara (pozitif veya negatif) kayıtsız veya uzak kalmak istemekte, örgütün

faaliyetlerini iyileştirebilecek ya da geliştirebilecek herhangi bir çalışmada bulunmaktan kaçınmaktadırlar. Bu tutumlarda örgütsel sessizliğin oluşumuna etki etmektedir. Türk kültürü, geleneksel yapıda olan ve otoriteyi kabul eden bir yapıya sahiptir. Bu yapısından ötürü değişime kapalı olduğu, kaderci eğilimleri olduğu, sorumluluk almaktan kaçınıldığı söylenebilir. Bu durumda, çalışanların yenilik ve değişimle ilgili konuşmaktan kaçınabilecekleri, ilişkilerin zarar görmemesi adına sessizliği tercih edebilecekleri ifade edilebilir. Milli kültürün sessizliği etkileyen bu özelliklerine karşı koyabilmek için; çalışanların katılımını teşvik etmek, güç mesafesini azaltmak ve örgüt içi uyumun artmasını sağlamak amacıyla ekip çalışması konusunda motive edici olmak önemli farklılıklara neden olacaktır (Algın, 2014).

Örgütsel sessizliğin nedenleri arasında örgütsel, yönetsel, bireysel ve kültürel faktörler dışında tanımlanan bir diğer faktör ise korku ve algılanan risk faktörü olmuştur.

2.10.11. Korku ve Algılanan Risk Faktörü

Korku, zarar görme olasılığının düşünülmesiyle ilişkilendirilen bir kaygıdır ve algılanan risklere bağlı olarak ortaya çıkar. Bireyler genellikle açıkça konuşmaya karar vermeden önce bir risk değerlendirmesi yaparlar. Eğer konuşmanın riskli olduğu ve genellikle faydadan çok zarar getireceğine inanılıyorsa, sessizlik bir korunma davranışı olarak ortaya çıkabilir. Sorunları ve endişeleri hakkında açıkça konuşmanın olumsuz bir etiketlemeyle sonuçlanacağı korkusu, sessizliğin önemli bir nedeni olabilir.

Bowen ve Blackmon'a (2003) göre, insanların düşüncelerini ifade etme konusundaki isteklilikleri, sadece kendi kişisel görüşlerine bağlı olmanın ötesinde, aynı zamanda çevresel faktörlere de bağlıdır. İşgörenler, iş arkadaşlarından destek almadıkları sürece sosyal izolasyonu engellemek için seslerini çıkarmaktan kaçınabilirler.

Bir kişi çoğunluğun görüşüne sahip olmasa da dışlanmamak adına farklı düşündüğünü açıklamaktan kaçınabilir. Algılanan risk seviyesi arttıkça, sessiz kalma olasılığı da artabilir. Bu nedenle, sosyal izolasyon korkusu, insanları sessizleştiren

önemli etkenlerden biridir. Aynı şekilde, ilişkilere zarar verme korkusu da yaygındır; bu genellikle yöneticinin tepkilerini çekme, destek kaybıyla yüzleşme ve güvenin sarsılma korkularını içerir. İş görenin mesai arkadaşının sorumluluklarını yerine getirmemesi veya işi ihmal etmesi konusunda sessiz kalmayı tercih etmesi, hem ilişkilere zarar verme korkusundan hem de arkadaşını olumsuz bir duruma maruz bırakma korkusundan kaynaklanabilir. İlk durum korunma amaçlı bir sessizlik türünü, ikinci durum ise koruma amaçlı özgeci sessizlik türünü içerir. (Taşkıran, 2011, s.73).

Korku ve algılanan risk faktörü ile ilgili olarak:

- Kendilerinin olumsuz bir şekilde değerlendirilmesi veya etiketlenmesinden kaynaklanan korkular (örneğin; şikâyetçi, sorun çıkarıcı, fitneci, mızmız, çıbanbaşı gibi)
- İlişkilere zarar verme endişesi (yöneticilerden hoşlanmama, kabul ve destek kaybı, saygı ve imaj kaybı gibi)
- İntikam veya ceza korkusu (iş kaybı, terfi alamama, görev yerinin ve pozisyonunun değiştirilmesi, iş yükünün artırılacağı endişesi, misillemeler gibi)
- Sosyal izolasyon korkusu (uyumsuzlukla suçlanma, saygı, güven ve aidiyet kaybı)
- Diğerlerini olumsuz etkileme endişesi (birini utandırma veya üzmeme isteksizliği, birine sorun çıkarmama isteksizliği) gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. (Gökçe, 2013).

2.11. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Örgütsel sessizlik genellikle olumsuz bir durum olarak değerlendirilse de Dyne ve Botero'ya (2003) göre faydalı olabileceği durumlarda olabilmektedir. Bu durumlar; yönetimsel bilgi akışının kontrol altına alınması, kişilerarası çatışmaların azaltılması ve gizli bilgilerin korunması gibi durumları içermektedir. Bu gibi durumlara rağmen örgütsel sessizlik hem bireysel hem de örgüt açısından olumsuz ve zararlı olarak değerlendirilmektedir. (Erigüç, Özer, Sonğur ve Turaç, 2014, s. 61-84).

Durak (2018, s. 79) işgörenlerin değişim ve düzen ile ilgili konuştukları zaman olumsuz biri olarak algılanmalarının çeşitli sonuçları olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar; güven, itibar ve inanılırlık kaybı, sosyal bağların zayıflaması, işbirliğinden yoksun olma, başkalarıyla iş yapmada zorluk yaşama, terfi ve diğer kariyer fırsatlarının azalma riskidir.

Morrison ve Milliken (2000)'e göre, örgütsel sessizliğin üç yıkıcı sonucu şunlar olabilir: Çalışanların çevresindeki olayları kontrol etmede yetersiz kaldığı durumlar, çalışanların örgüte uyum sağlama konusunda sorun yaşamaları, çalışanların duygularının değersiz olduğuna inanmasıdır (Morrison ve Milliken, 2000, s. 720).

Örgütsel sessizliğin genellikle örgüte zarar verdiği düşünülse de çalışanın sessiz kalması sadece örgüte değil, aynı zamanda kendisine de zarar verebilir (Ögel, 2021). Yapılan alan yazın taramasında örgütsel sessizliğin sonuçlarının sınıflandırılırken genellikle örgütsel ve bireysel olarak iki boyutta incelendiği görülmüştür.

2.11.1. Örgütsel Sessizliğin Örgütsel Düzeydeki Sonuçları

Günümüzde, klasik yönetim kuramlarından farklı olarak her bir iş görenin değer kazandığı; her bir iş görenin görüş ve önerilerinin önemli olduğu hâkim olan görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanlar; örgütün gelişimi ve değişimi için birer kaynak olarak görülmektedir ve düşüncelerini paylaşmak için teşvik edilmedir. Örgütsel sessizlik örgüt açısından gelişim ve değişim yönündeki büyük bir engel olarak görülmektedir.

İş görenler, dışlanma veya olumsuz tepkilerle karşılaşma riskini önlemek amacıyla, örgütün uygulamaları veya içinde yaşanan sorunlar hakkında görüş beyan etmekten kaçınmakta ve düşüncelerini, bilgilerini kendilerine saklama eğiliminde bulunarak sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Bu sessizlik durumu, örgütsel anlamda yanlış kararların alınmasına neden olabilir. Aynı zamanda, iş görenlerin örgüte olan bağlılığını, moralini, güvenini ve iş doyumunu olumsuz etkileyebilir. Örgütsel fonksiyonlarla ilgili yetenek gelişimine olumsuz etki eder, örgüt içi ast-üst iletişiminin aksamasına ve örgütsel işleyişin yeniliğini ve iyileştirilmesini

engellemeye neden olabilir. Çalışanların sessiz kalması, örgüt faaliyetlerinde meydana gelen hataların tespit edilip açıklanmasını, hatalı işleyen işleyişin düzeltilmesini daha zor hale getirecektir (Ögel, 2021).

Çelik (2018) örgütsel sessizliğin sonuçlarını:

- İletişim eksikliği nedeniyle örgüt içindeki çalışanların ilişkilerinin zayıflaması,
- Sosyal ortamdan uzaklaşarak bireysel olarak sessizleşmeye yönelik eğilim gösterildiği için örgüte yabancılaşma,
- Örgüt içerisindeki sorunların paylaşılmamasından kaynaklanan sessizliğin örgüt kültürü haline gelmesi tehlikesi,
- Sorunlar karşısında önlem alamamak ve düzeltme yolunda adım atamamak,
- Çalışanlar için iş tatmini, verimlilik, örgüte bağlılık, motivasyon düzeyinde azalma,
- Değişim yaşanmaması ya da değişime karşı direnç,
- Yaratıcılık konusunda engel olması,
- Stres, duyarsızlaşma ve işe yabancı hale gelme olarak sıralamıştır.

Örgütsel sessizlik, örgüt içinde alınan kararlarda iş görenlerin görüşlerinin önemsenmesi ve desteklenmesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Karar alma sürecine iş görenleri dâhil eden örgütlerin daha başarılı ve verimli olduğu yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Bu açıdan iş görenlerin duygu ve düşüncelerini paylaşması ve karar alma süreçlerine dâhil edilmesi örgüt için önemli bir değişkendir (Macit ve Erdem, s. 109).

2.11.2. Örgütsel Sessizliğin Bireysel Düzeydeki Sonuçları

Örgütsel sessizlik; sadece örgütü değil, aynı zamanda çalışanları bireysel düzeyde de olumsuz etkileyen bir durumdur. Bireyler, görüşlerini açıkça ifade edemediklerinde kendilerini değersiz veya güçsüz hissedebilirler. Yönetim tarafından yeterince söz verilmemesi veya bireylerin konuşmalarının dikkatlice dinlenmemesi, çalışanların işlerini ve çevrelerini kontrol etme duyusunda eksiklik hissetmelerine neden olabilir. Çalışanlar, örgüt içinde arzu ettikleri gibi algılanamadıklarında

rahatsızlık hissedebilirler. Bu durumda, bireylerin yaşadığı çatışma bilişsel uyumsuzluğa neden olabilir ve başta sağlık sorunları gibi yıkıcı etkilere yol açabilir (Çetinkaya, 2021).

Yüksel'e (2015) göre örgütsel sessizliğin bireysel düzeydeki sonuçlarından birisi çalışanların aşağılık duygusu yaşamalarına zemin hazırlamasıdır. Çalışanlar, ilerleyen süreçte çalışma arkadaşlarına karşı kin beslemeye başlayabilmekte zaman zaman onlara gücenebilmektedir. Çalışanlar arası çatışmaların dile getirilmediği ya da getirilemediği durumlarda olumsuz duygular daha şiddetli hale gelerek tehlikeli boyutlara ulaşabilmektedir. Olumsuz duygu ve düşünceler bastırılmaya devam edildikçe çalışanlar arası ilişkiler bozulmaya devam edecektir.

Örgütsel sessizlik; çalışanların motivasyonunu, iş tatminini ve örgüte duydukları güveni olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle yöneticiler, kararlar alırken ve uygularken çalışanların düşüncelerine önem vermelidir. İş görenler düşüncelerine değer verildiğini gördükleri durumda, motivasyonları yüksek olacak ve iş tatminleri sağlanmış bir şekilde görevlerini sürdüreceklerdir. Bu bağlamda, örgütler; çalışan memnuniyetini yükseltirse örgütün hedeflerine ulaşmanın daha kolay olacağını benimsemelidirler (Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014, s.340).

Sonuç olarak; çalışanların, inandıkları doğru düşünce ve görüşlerini ifade etmek yerine içlerine atmaları, olumsuz etkilenmelerine neden olabilir. Örgüt içindeki sorunların üst yönetimle paylaşılmaması, çalışanların örgüte duydukları bağlılık hissini derinden etkileyebilir. Çünkü sessiz bir örgüt ortamı, çalışanların bağlılık düzeyini ve örgütsel güveni azaltarak işten ayrılma eğilimine neden olabilir (Çakır, Tanğ ve Gülay, 2021).

2.12. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sessizlik

Günümüzde, tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgütün ayakta kalıp verimli olabilmesi için yaşanan değişimlere duyarlılık göstermesi gerekmektedir. Eğitim sistemi içerisinde temel yapı taşı olan okullar sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olmak zorundadır. Bu değişim ve gelişim için gerekli olan faktörlerden birisi de çalışanların duygu ve düşüncelerini aktarması, deneyim ve bilgilerini rahatlıkla ifade etmesidir (Yılmaz ve Aytaç, 2019, s.409).

Okullarda, yöneticilerin ve öğretmenlerin maruz kaldığı stres, kaygı, olumsuz çalışma koşulları, iş güvencesinin eksikliği, tükenmişlik ve düşük iş doyumu gibi etmenler, hem okulun genel etkililiğini hem de çalışanların performansını olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz şartlar devam ettiğinde veya çalışanların bu durumu düzeltme çabaları sonuçsuz kaldığında, örgütsel sessizlik ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve Aytaç, 2019, s.409).

Kengil (2023)'e göre okullarda sessizliğin oluşmasının nedenleri üç boyutta incelendiğinde; ilki bilinçli olarak sessiz kalmak şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini ifade etseler bile herhangi bir değişiklik olmayacağına dair inançlarından kaynaklanır ve sadece üzerlerine düşen görevleri yerine getirirler. İkinci boyut okuldaki diğer personel tarafından hedef olmamak ve iş yükünün artmasından kaçınmak için sessiz kalmaktır. Son boyut olan üçüncü boyut ise özellikle yöneticilerle sorun yaşamamak, işlerin kesintiye uğramasını engellemek ve işleri olabildiğince hızlı tamamlamak için sessiz kalmayı içermektedir.

Eğitim örgütlerinde örgütsel sessizlik, eğitim alanında iyileştirme önerilerinin paylaşılamaması, risklerin ve yanlışlıkların ifade edilememesiyle birlikte özgün fikir ve önerilerin de sunulmamasını ifade eder. Bu kapsamda örgütsel sessizlik, eğitim örgütlerinin ilerlemesini olumsuz etkileyen ve önlenmesi gereken bir faktör olarak değerlendirilebilir. Örgütsel sessizliğin aşılması, eğitim örgütlerinin sınırlı kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesinin yanı sıra, öğretmenlerin özgüvenlerinin artması, motivasyon seviyelerinin yükselmesi ve bağlılıklarının güçlenmesi açısından da dikkate alınması gereken bir konudur (Uçar, 2017, s. 214).

Arlı (2003) ilkokul müdürleri ile yaptığı çalışmada; örgütsel sessizliğin önlenmesi için personel ve yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişim kurulması gerektiğini, konuşmayı teşvik eden güven ortamı oluşturması gerektiğini, öğrenilmiş çaresizlik inancını ortadan kaldıracak bir ortam yaratılması, müdürün örtülü inançlarını değiştirmesi ve örgütü zenginleştirmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bağlamda, okullarda yöneticilerin tüm çalışanlarla şeffaf bir iletişim kurmaları, iletişime açık olmaları, herkesin fikirlerinin tartışılabildiği ve bunun herhangi bir yaptırımı olmadığı konusunda çalışanları ikna etmeleri, statükocu veya diktatör bir

duruş sergilememeleri ve güven iklimi oluşturmalarının, örgütsel sessizliği kırabileceği söylenebilir.

2.13. İlgili Araştırmalar

Yapılan alan yazın taramasında örgütsel sessizliğin özellikle akademisyenler özelinde araştırılmaya başlanarak; sağlık kurumları, otel işletmeleri ve çeşitli işletmeler, kabin memurları, okullar, il özel idareleri gibi çeşitli kurumlar üzerinde araştırıldığı görülmüştür. Son yıllarda dikkat çeken ve üzerine birçok çalışmanın yapıldığı örgütsel sessizliğin; yurtdışında en dikkat çekici ve ayrıntılı olarak işlendiği yayının, dönemin Journal of Management Studies dergisinin 2003 yılında çıkardığı akademisyen sessizliği özel sayısı olduğu söylenebilir. Bu özel sayı ile birlikte ses ve sessizlik; sessizliğin nedenleri ve biçimleri hakkında birçok yayının ortaya koyulduğu söylenebilir (Bayram, 2010).

Türkiye'de örgütsel sessizlik konusunda yapılan çalışmalar 2008 yılında başlamaktadır. Bu çalışmalar 2010 yılında hızlanarak ağırlık kazanmaya başlamıştır. Amerika'da ise "örgütsel sessizlik" konulu yapılan lisanüstü çalışmalar incelendiğinde bu tarihin 1999 yılına kadar gittiği ve daha sonrasında hız kazanarak devam ettiği görülmüştür. 2013 yılına gelindiğinde örgütsel sessizliğin kavram olarak var olduğu 41 adet tez bulunmaktadır. Bu tezler; liderlik, çalışan sesliliği, örgütsel kültür gibi anahtar kavramları içermektedir. Türkiye'de 2008-2013 yılları arasında örgütsel sessizlik ile ilgili 49 adet çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık, sessizlik ve çalışan performansı ilişkisi gibi konuların incelendiği görülmektedir (Yeşilaydın ve Bayın, 2015, s.114).

2.13.1. Örgütsel Sessizlik ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Örgütsel sessizlik ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar ve bu çalışmalarda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Sessizlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ilk göze çarpan çalışma Çakıcı (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çakıcı, 508 akademisyenle gerçekleştirdiği çalışmasında akademisyenlerin %30'unun konuşmayı tercih ettiğini; %70'inin ise sessiz kaldığını tespit etmiştir. Bu sessizliğin kaynaklarının başında ise

etik konuların ve sorumlulukların olduğunu belirtmiştir. Çakıcı, 2010 yılında ise bu konuda bir kitap yayınlayarak; sessizliğin teorik boyutunu ve örgütsel sessizliği ortadan kaldırabilecek mekanizmalara değinmiştir.

Bildik (2009) ise liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık kavramları üzerine çalışmıştır. Araştırmacı; çalışmasında sağlık, bankacılık - finans, eğitim, imalat ve diğer hizmet (Danışmanlık, Lojistik, İletişim, Otelcilik) alanında çalışan 1051 kişinin verilerini analiz etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda etkileşimci liderlik ve tam serbesti tanıyan liderlik arasında pozitif yönlü, sessizlik ve firma performansı ve örgütsel bağlılık ve dönüştürücü liderlik arasında negatif yönlü bir ilişki tespit etmiştir.

Kahveci (2010) ilköğretim okullarındaki örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkileri incelediği tez çalışmasında Elazığ ilinde bulunan 444 yönetici ve öğretmene uyguladığı ölçek ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Örgütsel sessizlik üzerinde örgütsel adaletin etkisinin ve liderlik tarzının araştırıldığı bir çalışmada Taşkıran (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, İstanbul'daki bazı otellerde çalışan 602 çalışandan veri toplanmıştır. Çalışmanın bulguları arasında; liderlik tarzının sessizlik üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca dönüşümcü liderliğin sessizliğe etkisinin tüm değişkenler arasında belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu çalışmanın sonrasında "Liderlik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki Etkileşim Örgütsel Adaletin Rolü" isimli kitabı yayınlamıştır.

Bayram (2010) ise akademisyenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada araştırmasını 315 akademisyene uygulamak istemiş; 306 akademisyene ulaşmıştır. Bunlardan ise 200 ölçek geri dönmüştür. Araştırma sonucuna göre unvan, çalışma süresi, yaş, idari görev değişkenlerine göre örgütsel sessizliğin anlamlı farklılık gösterdiği ve sessizliğin izolasyon alt boyutunun akademisyenler için önemli olduğu görülmüştür.

Bankalarda örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık kavramlarının araştırıldığı bir çalışma ise Soycan (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 3 farklı bankada çalışan 63 kişiyle görüşülmüştür. Araştırmanın sonucunda; örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ve diğer değişkenler ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gül ve Özcan (2011) tarafından mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkilerin incelediği bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırma Karaman İl Özel İdaresinde görev yapmakta olan yaklaşık 100 çalışan ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda mobbing ile örgütsel sessizliğin alt boyutları olan örgütsel ve yönetsel nedenler, işle ilgili konular, tecrübe eksikliği, izolasyon ve ilişkileri zedeleme korkusu arasında pozitif ve orta dereceli bir ilişki bulunmuştur.

İstanbul ilinin Esenyurt ilçesindeki endüstri meslek liselerinde görev yapan 144 öğretmen ve yönetici ile yapılan bir diğer çalışma ise örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık kavramlarının araştırıldığı Kolay (2012) tarafından yürütülen çalışmadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin sessizlik algılarının orta düzeye yakın olduğu görülmüştür. Çalışmanın diğer bulgularına göre çeşitli değişkenler açısından örgütsel bağlılık ve sessizlik arasında anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kutlay (2012) araştırma görevlileri ile yürüttüğü çalışmasında örgütsel adanmışlık ve öz-yeterliliğin örgütsel sessizliğe etkisini araştırmıştır. Kutlay çalışmasını 291 araştırma görevlisi ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda örgütsel adanmışlık ve öz-yeterlilik düzeylerinin örgütsel sessizliği istatistiksel olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alparslan ve Kayalar (2012) yaptıkları literatür taraması sonucunda örgütsel sessizliğin bireysel açıdan ve örgütsel açıdan birçok zararının olduğunu destekleyen çalışmalara rastlamışlardır. Ayrıca örgütsel sessizliğin örgütün gelişimi, değişimi ve performansını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Alparslan ve Kayalar (2012) sessizlik davranışının örgüt iklimi haline gelebileceğini ve örgüte yeni katılan çalışanların bu iklimde sessiz kalmayı tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir.

Sessizliğin birçok değişkenden etkilendiğini ve bu değişkenlerin tespit edilmesinin sessizliğin önüne geçilmesinde temel unsur olduğunu ifade etmişlerdir.

Yanık (2012) örgütsel sessizlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi araştırma konusu olarak ele almıştır. Yanık, tez çalışmasını İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapmakta olan 148 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Tez çalışmasının bulguları arasında; iletişim düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde savunmacı sessizliğin azaldığı fakat meslekte 21 yılın üzerinde çalışmış öğretmenlerde sessizlik düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmaktadır. Örneklem grubu içerisinde bulunan Ticaret Lisesi öğretmenlerinin uysal sessizlik gösterme eğiliminde oldukları ve bunların büyük bölümünün bekâr olduğu bulgular arasındadır. Endüstri meslek lisesinde çalışan öğretmenler ise yöneticilerle güvene dayalı ilişki kurmanın önemini, örgüt içerisinde yeni gelişmelere açık olan bir görüşün hâkim olması ve öğretmenlere yönelik hoşgörülü bir ortamın olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bolu ilinde ortaokullarda çalışan 90 öğretmenin örneklem olarak belirlendiği bir diğer çalışma ise Nartgün ve Kartal (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm hakkında öğretmenlerin görüşlerinden faydalanmayı amaçlayan çalışmada; sessizlik ve sinizm arasında cinsiyet, kurumda bulunulan süre ve meslekteki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark ortaya koyulamamıştır. Sinizm ve sessizliğin alt boyutlarından olan sessizliğin sebepleri (kaynakları), izolasyon ve okulun ortamı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ortaya koyulmuştur.

Arlı (2013) örgütsel sessizliğe sebep olan faktörler ve örgütsel sessizliğin sonuçları hakkında yürüttüğü çalışmasında 15 ilkokul müdürünü örneklem grubu olarak belirlemiştir. Çalışmasının sonucunda öğretmen, yönetici, veli ve politikacılara öneriler sunmak için 15 ilkokul müdürüyle görüşme gerçekleştirmiştir. Arlı (2013), bu görüşmeler sonucunda ilkokul müdürlerinin; sessizliği bencillik ve sükût olarak ifade ettiklerini bildirmiştir. Sessizliğin önüne geçmek için ise olumlu bir okul ikliminin olmasının gerektiği, çalışanların ceza alabileceği korkusu ile davranışlarını kısıtlayacağı bir ortamdan kaçınılması gerektiği ve sessizliğin kişisel ve örgütsel sebeplerinin belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Demirtaş ve Kahveci (2013) tarafından öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel sessizlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmanın örneklemini Elazığ ilinde görev yapmakta olan 444 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; kadın katılımcıların sessizlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu, Türkçe ve İngilizce branşında bulunan katılımcıların sessizlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu, kurumunda 6-10 yıldır çalışan katılımcılarında sessizlik algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Afşar (2013) örgütsel güven ve sessizlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 377 çalışana anket uygulamıştır Afşar, araştırmasının sonucunda sessizlik ve örgütsel güven arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit etmiştir.

Gökçe (2013) İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini belirlemeye yönelik tez çalışması yürütmüştür. Çalışmanın örneklemini Maltepe ilçesinde bulunan 22 lisede görev yapmakta olan 292 öğretmen oluşturmaktadır. Gökçe, araştırmasını; yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan kurum, branş, kıdem, lise türü, kurumdaki hizmet yılı, cinsiyet değişkenlerini temele alarak yürütmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Sessizliğin ana sebeplerini ise ilişkilere zarar vermemek, kendini koruma altına alma istediği, kayıtsız kalmak ve korku olarak belirtmiştir.

Algın (2014) Ankara'daki üç devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sessiz kalmasına neden olan faktörleri ve sessizliğin olası sonuçlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında 349 öğretim elemanı ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları arasında öğretim elemanların genellikle sessiz kaldıkları ancak belirli bir kişi hakkında konuşmayı tercih ettikleri bulunmaktadır. Araştırmada sessizliğin kaynakları ve sonuçları hakkında öğretim elamanlarının algılarında; cinsiyet, çalışma süresi, fakülte, unvan değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Erigüç, Özer, Sonğur ve Turaç (2014) hemşirelerin sessiz kalma nedenlerini, sessiz kaldığı konuları, sessizliğin hem hemşireler için bireysel sonuçlarını hem de hastane için sonuçlarını araştırdıkları çalışmalarında 137 hemşireye, Çakıcı (2010)

tarafından hazırlanan anketi uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan hemşirelerin çoğunluğunun sessizlik davranışı gösterdikleri görülmüştür. Sessizliğin en etkili kaynağı olarak da yöneticilerin duyarsız kalması olarak belirtilmiştir. Hemşirelerin sessiz kalmadığı başlıca konunun ise taciz olayları olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise yöneticilerle konuşamayan hemşirelerin duygu ve düşüncelerini meslektaşları ile paylaştığı olmuştur.

Yüksel (2015) okullarda görev yapan çalışanların örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Kocaeli ilinde görev yapmakta olan 198 okul çalışanını örneklem grubu olarak belirlemiştir. Yüksel, okul çalışanlarının sessizlik düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bazı demografik özelliklere göre sessizlik ve bağlılık düzeylerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Sevgin (2015) tarafından İstanbul ili Eyüp ilçesinde liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin çalışmanın evrenini oluşturduğu tez çalışması yürütülmüştür. Örgütsel bağlılık ve sessizlik arasındaki ilişkiyi inceleyen tez çalışmasında 260 öğretmen ve okul yöneticisi ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, kadınların erkeklere göre daha fazla sessiz kaldıkları Türk Dili ve İngilizce branşındaki öğretmenlerin diğer branşlara göre daha sesiz oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre örgütsel bağlılık ve sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Dönmez (2016) ilkokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri ve örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmasında 454 katılımcı ile çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Denizli ilinde görev yapmakta olan 2150 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşme arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sessizlik düzeyi azalırken örgüt içerisinde sosyalleşme düzeyi artmaktadır.

Çakal (2016) ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin yönetime dâhil olma düzeylerini ve örgütsel sessizlik düzeylerini belirleyip bunların arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan tez çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evrenini Tekirdağ ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde sessizlik algılarına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yönetime dâhil olma düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Uçar (2017) Diyarbakır ilinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Uçar, yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin sessizliğin alt boyutlarından olan kabullenici ve savunmacı alt boyutlarına az katıldıkları; korumacı alt boyutuna ise çok katıldıkları da araştırmanın diğer bulgularındandır.

Dal (2017) öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini ortaya koymak ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını açığa çıkarmak için tez çalışması yürütmüştür. Bu tez çalışmasının evreni Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan 3600 öğretmenden oluşmaktadır. Bu evrenden alınan örneklem grubuna Demirtaş ve Kahveci (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin orta olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin duygu ve yönetici alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu, okulun ortamı, izolasyon, sessizliğin kaynağı alt boyutlarında orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ceviz (2017) öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeylerini belirleyip bunların arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu konuyla ilgili öneriler sunabilmek için tez çalışması yürütmüştür. Ceviz, araştırmasında katılımcı olarak 355 öğretmene ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin yüksek, sessizlik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin sessizliğin kaynağında en çok yönetici boyutunu işaret

ettikleri çalışmanın bulguları arasındadır. Çalışmada, yönetici ve sessizliğin kaynağı alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. İngilizce ve Türkçe branşlarındaki öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine göre sessizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyi ve sessizlik düzeyleri arasında da düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişki anlamlı bulunamamıştır.

Yalçınsoy, Işıldak, Bilen (2017) sağlık sektöründe çalışan bireylerin sessizlik davranışı ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir araştırmayı 441 sağlık çalışanı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, çalışanların örgüt kültürü algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki saptanmıştır. Klan kültürü ve hiyerarşi kültürü ile korunma-koruma sessizliği arasında, adhokrasi kültürü ve pazar kültürü ile kabullenici-korunma-koruma sessizliği arasında pozitif yönlü zayıf ilişkiler görülmüştür.

Köse (2018) örgütsel adaletsizlik, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizmin bu ilişkideki rolü hakkında doktora tezi çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada 553 sağlık personeli ile yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır. Köse, örgütsel adaletsizlik ve örgütsel sessizlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Diğer değişkenlerden farklı olarak ise örgütsel adaletsizliğin, dağıtım adaletsizliği alt boyutunun diğer boyutlara göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu çalışmada örgütsel sinizmin; sessizlik ve adaletsizlik ilişkisindeki rolünün etkisi belirtilmiştir.

Gencer (2018) okul yöneticilerinin güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve sosyalleşmeye etkisini araştırdığı doktora tezi çalışmasında 468 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sessizlik düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcılar sessizliğin alt boyutlarından prososyal sessizliğe en yüksek oranda, savunma sessizliğine ise en düşük oranda yanıt vermişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre katılımcıların sessizlik algı düzeyleri branş değişkeninde anlamlı farklılık göstermektedir. Örgütsel sessizliğe pozitif yönde etkisi olan güç merkezi oyunu patronluk ve ittifak kurma oyunları olarak tespit edilmiş, negatif etkileyenin ise sponsorluk olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2018) Türkiye'deki Spor Bilimleri ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında yaptığı araştırmasının evrenini 1605 öğretim elemanından oluşturmuştur. Bu evrenden 410 öğretim elemanından veri toplayan Çelik, öğretim elemanlarının örgütsel sessizlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bulguları arasında örgütsel sessizlik için anlamlı farklılıklar gösteren değişkenler ise akademik unvan, kıdem, kurumda çalışılan süre olarak belirlenmiştir. Okutmanların sessizlik düzeyinin en yüksek ve profesörlerin ise en düşük sessizlik gösterdiği alt boyutlar ise okul ortamı ve sessizliğin kaynağı boyutları olmuştur.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mutluluk ve sessizlik düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmalarında 346 öğretmeni örneklem grubu olarak belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Demir ve Cömert (2019) yaptıkları araştırmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örgütsel sessizlik, araştırmada ele alınan demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sadece duygu alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark ise lisans öğrenim mezunu öğretmenlerin lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenlere göre daha az sessiz kalmalarıdır.

Şenol (2019) sessizliğin ve kişilik özelliklerinin duygusal emek üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında 406 kabin memuru ile çalışmıştır. Araştırma neticesinde duygusal emek ve sessizlik davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal emeğin arttığı ortamlarda sessizlik davranışının da arttığı sonucuna varılmıştır. Sessizliğin ve kişiliğin bazı alt boyutları ve duygusal emeğin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Jafarguliyeva (2020) beyaz yakalılarla gerçekleştirdiği araştırmasında örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve örgütsel sessizliğin düzeylerini tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, sinizm ve sessizlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca sinizm ve sessizlik arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişki olduğu da ortaya koyulmuştur.

Jafarguliyeva, beyaz yakalı çalışanları sessizler ve kendi düşüncelerini söyleyenler olarak örgütsel sessizlik düzeyine göre iki gruba ayırmıştır.

Ergül (2020) öğretmenlerin sessizlik düzeylerini belirlemeyi ve bu sessizlik düzeyinin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ile ilişkisini inceleyen bir araştırmayı Ankara'da görev yapmakta olan 484 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Ergül, öğretmenlerin sessizlik düzeyinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sessiz kalmalarının en büyük sebeplerinin; öğrenilmiş çaresizlik, sosyal medyada ya da topluluk içinde görüş bildirirse kendisine olumsuz dönüşü olabileceği, yöneticililerle hoşgörülü bir şekilde iletişim kuramama, sorunları dile getirme konusunda kaygı duyma olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ögel (2021) örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm düzeylerinin örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda örgütsel vatandaşlık ve sessizlik arasında negatif yönlü bir ilişki, sessizlik ve sinizm arasında ise pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Örgütsel mutluluk ve sessizlik arasındaki ilişkinin incelendiği bir tez çalışması ise Sinan (2022) tarafından Mersin ilindeki resmi ilkokullarda çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. 723 öğretmene ulaşılan tez çalışmasında örgütsel mutluluk ve sessizlik arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Okullarda olumsuz duygular yaşayan öğretmenlerin sessiz kalmayı tercih ettikleri bu araştırmanın bulguları arasındadır.

Kengil (2023) okul öncesi öğretmenlerinin sessizlik davranışı gösterme düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasının sonucunda sessizlik ve bağlılık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu tez çalışmasının bulguları örgütsel bağlılık düzeyi azalan bir öğretmenin sessizlik düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir.

2.13.2. Örgütsel Sessizlik ile ilgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Ryan ve Oestreich (1991), 260 çalışanla sessizlik düzeylerini belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışanların %70 oranında sessiz kaldıkları bu çalışmanın bulguları arasında yerini almıştır. Bu çalışmada sessizliğin ana kaynağı olarak iki neden sıralanmıştır. Bunlardan ilki öğrenilmiş çaresizlik olarak ifade edilebilirken bir diğeri ise olumsuz geri bildirim ve yaptırım korkusu olmuştur (Akt., Dal, 2017).

Morrison ve Milliken (2000) yaptıkları çalışma ile örgütsel sessizlik kavramının alan yazında yer edinmesinde büyük rol oynamışlardır. Örgütsel sessizliği kavramsal açıdan inceleyen ve tanımlayan; sebep olan faktörleri ve örgüte olan etkilerini bir model ile açıklayan araştırmacılar alan yazında önemli bir yer edinmişlerdir.

Pinder ve Harlos (2001) ise işgören sessizliği kavramını ele almıştır. Sessizliği türlere ayıran Pinder ve Harlos savunmacı ve kabullenici sessizlik türlerini tanımlamışlardır. Araştırmacılar sessizliği haksızlık karşısında ortaya çıkan bir tepki olarak nitelendirmiş ve sessizliği bireysel boyutta değerlendirmiştir.

Dyne vd., (2003) ise ses ve seslilik kavramları üzerine çalışmıştır. Araştırmacılar bir ölçek geliştirerek örgütsel sessizliği farklı alt boyutlarda ölçmeye çalışmışlardır. Üç farklı sessizlik türü tanımlamışlar ve alan yazına katkıda bulunmuşlardır. Araştırmada sessizliğin bir çok olumsuz sonucu olabileceği ve iletişim becerileri kazandırma, sorunları dile getirmek için rahat bir ortam sunma gibi öneriler sunulmuştur (Akt., Kengil, 2023).

Perlow ve Williams (2003), sessizliğin etkileri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Sessizliğin, bireyi özellikle duygusal ve psikolojik olarak olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sessizliğin bireysel sonuçları arasında stres, yapılan işten doyum alamama, verimsizliğin ortaya çıkması, utanç duymanın olduğunu tespit etmişlerdir. Bireylerin kabul görmek için sessiz kaldıkları ve sosyalleşme konusunda kaygı yaşadıkları için sessiz kaldıkları da araştırmanın bulguları arasındadır.

Huang, Vliert ve Vegt (2005) 24 ülkeden 421 çalışan ile yaptıkları görüşme ile güç mesafesi ve sessizlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir.

Araştırmanın sonucunda hoşgörülü ve katılımcı iklim oluşturulan örgütlerde işgörenlerin düşük düzeyde güç mesafesi kültüründen dolayı konuşmayı tercih edecekleri, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi tercih edecekleri saptanmıştır (Akt., Dal, 2017).

Vakola ve Baurades (2005) yaptıkları çalışmada örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. 677 çalışan ile yürütülen bu çalışmada örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tangirala ve Ramanujam (2008) yaptıkları çalışmada bireylerin duygusal ve psikolojik durumları ile sessizlik davranışları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir. Pozitif duygular yaşayan bir bireyin konuşma konusunda daha istekli olabilecekken olumsuz duygular yaşayan bir bireyin sessiz kalabileceğini belirtmişlerdir.

Brinsfield, Edwards ve Greenberg (2009) ses ve sessizlik kavramları üzerinde çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmacılara göre sessizliğin ortaya çıkmasında bireysel faktörler rol oynamaktadır. Daha sonrasında ise örgüt içerisinde sessizliğin yayılması ile birlikte örgüt kültürü haline gelebileceği belirtilmektedir. Bu durumu yaşayan örgütlere sonradan katılan bireylerde başat kültüre boyun eğerek sessiz kalma davranışına uyum göstermektedir (Akt., Dal, 2017).

Assche ve Costaglioli (2011) sessizliğin anlam ve işlevlerini tanımlamaya çalıştıkları bir araştırma yapmışlardır. Plan ve planlama süreci açısından sessizliği ele alan araştırmacılar; sessizliğin karmaşıklığı ve öngürülemezliği arttırdığını ifade etmişlerdir.

Panahi, Veiseh, Divkhar, Kamari (2012), 260 akademisyenle gerçekleştirdikleri araştırmalarında örgütsel sessizliğe neden olan faktörleri tanımlamaya çalışmışlardır. Araştırmanın bulguları arasında örgütsel katılım düzeyi yükselirken örgütsel sessizlik düzeyinin düştüğü ve yöneticilerin olumlu tutumları ile örgütsel sessizlik düzeyinin düşürebileceği bulunmaktadır.

Khalid ve Ahmed (2016) çalışan sessizliğini etkileyen bağlamsal faktölerden birisi olan örgütsel politika ile sessizlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma

gerçekleştirmişlerdir. Khalid ve Ahmed bu çalışmada işgörenlerin yöneticiye güvenlerinin sessizlik düzeyine etkisini de incelemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda örgütsel politikalar ile sessizlik arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışanların politik ortamlarda çekingen, korku duyan, savunmacı şekilde hareket ettikleri görülmüştür.

Yao, Xiang ve Shen (2022) Çin'de çalışan 564 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile anket çalışması gerçekleştirerek çalışmalarını tamamlamışlardır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin sessizlik düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişkiyi belirlemek, psikolojik güçlendirmenin ve örgütsel bağlılığında etkisini belirlemektir. Çalışmanın sonuçları arasında; öğretmenlerin iş performansları yükselirken sessizlik düzeylerinin azaldığı bulunmaktadır. Sessizlik türlerinden olan kayıtsız sessizlik iş performansını olumsuz etkilerken, kabullenici sessizlik iş performansını olumlu olarak etkilemektedir. Ayrıca psikolojik güçlendirme ve bağlılıkta sessizlik düzeylerinde etkilidir.

Afzal, Munir, Naz, Qayum, ve Noman tarafından 2022 gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının sessizlik ve bağlılık düzeyleri belirlenerek bunların arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. 420 öğretim elemanından veri toplanan bu araştırmada; cinsiyet, medeni durum ve yerleşim yeri değişkenlerinin sessizlik ile anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıkları ve örgütsel sessizlikleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda özellikle üniversite yönetimlerinin, çalışanlarını kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortam oluşturması ve bir aile bireyi gibi hissettirmeleri konusunda öneriler sunulmuştur.

2.13.3. Duygusal Zekâ ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Yeşilyaprak (2001) "Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları" adlı makalesi ile ülkemizde eğitim alanında duygusal zekânın önemini belirten ilk çalışmalardan birisini yapmıştır. Bu makalede duygusal zekânın tanımı yapılarak kapsadığı yetenek alanları tanımlanmaktadır. Ayrıca makalede duygusal zekânın nasıl geliştirebileceği ve öğretmenlere yönelik öneriler de yer almaktadır

Bircan (2004) verilerini 889 lise son sınıf öğrencisinden topladığı araştırmasında duygusal zekânın suça yönelme düzeyi ve çatışma yönelimi düzeyleri ile ilişkisini araştırmıştır. Bircan araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ düzeyinin kızlar lehine farklı olduğunu ancak sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin çatışma eğilim düzeylerini ve suça yönelim düzeylerini yordadığını tespit etmiştir.

Güler (2006) öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme düzeylerini belirleyerek bunların arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını İstanbul ili Fatih ilçesinde görev yapmakta olan 200 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öztürk (2006) okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdiği tez çalışmasında duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım düzeyi değişkenleri ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca iş doyumu, tükenmişlik ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Karayılmaz (2008) anasınıfa devam eden çocuklar ile yürüttüğü çalışmasında bu çocukların duygusal zekâ düzeyini belirlemeyi ve sosyal uyum becerileri ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada hem öğretmenleri hem de velileri ile de görüşülerek veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ düzeyi ile sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yerli (2009) evrenini ilkokul ve ortaokul yöneticilerinden oluşturduğu araştırmasında yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerini ve problem çözme beceri düzeylerini belirleyip aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan yöneticilerin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren duygusal zekâ düzeyi, sınıf öğretmenlerinde diğer branşlara göre daha düşük düzeydedir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip yöneticilerin duygusal zekâ düzeyi de daha kıdemli

meslektaşlarına göre anlamlı derecede daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Seyis (2011) motivasyon, akademik başarı ve duygusal zeka kavramlarını ve bu kavramların ilişkisini araştıran bir tez çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklem grubu 407 lise öğrencisidir. Araştırmanın sonuçlarına göre, duygusal zekâ düzeyinin akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi ve akademik başarı düzeyinin anlamlı olarak yüksek olduğu saptanmıştır.

Erdemir (2013) Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 357 öğretmenden verilerini topladığı araştırmasında duygusal zekâ ve mobbing arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, mobbing kavramının alt boyutlarından olan aşağılama boyutu duygusal zekâya göre farklılık göstermektedir. Mobbing kavramının bir diğer alt boyutu olan iletişim engelleri de duygusal zekâ düzeyine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi düşük ve orta olan öğretmenlerin, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlere göre algıladıkları mobbing düzeyleri daha yüksektir.

Akdeniz (2014) üniversite öğrencilerinin sahip oldukları farklı merhamet düzeylerinin; depresyon, anksiyete ve duygusal zekâya etkisini araştırdığı bir doktora tezi çalışması gerçekleştirmiştir. Akdeniz, çalışmasının evrenini Selçuk Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde çeşit fakültelerde öğrenim gören lisans düzeyindeki öğrencilerden oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları arasında kadın öğrencilerin depresyon, anksiyete ve duygusal zekâ düzeylerinin erken öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek merhamet düzeyine sahip öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının; düşük ve orta düzeyde merhamet puanına sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu araştırmanın bulguları arasındadır.

Atalay (2014) ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı tez çalışmasında 514 öğrenciye anket uygulamıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik boyutu ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, duyguların değerlendirilmesi alt boyutuyla duygusal zekâ arasında negatif

yönlü bir ilişki, duyguların kullanımı alt boyutu ve karne notu arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Sarısoy (2017) öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin eğitim-öğretim ortamlarının düzenlemesinde ve eğitim-öğretimden alınan verimin arttırılmasındaki rolünün önemine vurgu yaptığı araştırmasında İstanbul'un Üsküdar ilçesinde görev yapan 20 öğretmen ile çalışmıştır. Sarısoy, öğretmenlerin duygusal zekâ beceri düzeylerini arttırmayı amaçladığı çalışmasında bir eğitim programı tasarlamış, uygulamış ve değerlendirmiştir. Öğretmenlere, programın öncesinde bir ön-test ve program uygulandıktan sonra da bir son-test yaparak giriş-çıkış düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim programına katılan öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri ile ilgili farkındalıklarının arttığı ve duygusal zekâ özelliklerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Uçar (2017) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ve duygusal zekâ düzeylerini araştırma konusu olarak ele almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenim durumu ve çalışılan alana göre öğretmenlerin algıları duygusal zekâ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ becerilerine sahip okul yöneticilerinin oranı, öğretmenlerin belirttiğine göre %61'dir. Ayrıca öğretmenlerin belirttiğine göre stratejik liderlik ve duygusal zekâ düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Akran ve Bakır (2019) öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve öz yeterlilik düzeylerini belirleyip bunların arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler duygusal zekâyı erkek öğretmenlere göre daha etkili olarak kullanmakta ve çevrelerine karşı daha duyarlı olmaktadırlar. Duygusal zekâ ve özyeterlik arasında ise poztif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe özyeterlik becerilerini de aktif olarak kullanma oranları artmaktadır.

Şahin ve Ayık (2020) Erzurum'un Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde çalışan 422 öğretmenin çalışmanın örneklem grubunu oluşturduğu bir araştırma

yapmışlardır. Duygusal zekâ, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlık kavramlarının araştırıldığı bu çalışmada örgütsel vatandaşlık ve duygusal zekâ düzeyi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ düzeyinin algılanan okul kültürü üzerinde belirleyici olduğu saptanmıştır.

Balkır (2022) araştırmanın evrenini Denizli ilinin merkez ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturduğu araştırmasında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Balkır, verileri topladıktan sonra yaptığı analiz sonrasında öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğine verdiği yanıtların katılıyorum düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Duygusal zekâ düzeyinin anlamlı olarak fark gösterdiği tek değişkenin cinsiyet olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır. Duygusal zekâ ve mesleki tükenmişlik arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Özkan (2023) beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında Balıkesir ilinde görev yapmakta olan 226 beden eğitimi öğretmeni ile çalışmıştır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet ve eğitim durumları değişkenleri ve duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Empatik eğilim ve duygusal zekâ arasında ise pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca lisansüstü seviyede olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aydın (2023) ergenlerin duygusal zekâ düzeylerinin sosyal medya bozukluğu ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile ilişkisini incelediği araştırmasında 566 lise öğrencisini örneklem grubu olarak belirlemiştir. Duygusal zekâ puanları ve duygusal zekâ alt boyutlarından olan duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenleme ile sosyal medya bozukluğu ve sosyal görünüş kaygısı arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre duygusal zekâ düzeyinin sosyal medya bozukluğu düzeyini ve sosyal görünüş kaygı düzeyini yordadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2023) ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında 321 ortaokul öğretmeni ile birlikte çalışarak ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve

özyeterliklerini belirleyerek duygusal zekâ düzeyleri ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ele alınan değişkenlerden cinsiyet ve branş değişkenleri için duygusal zeka düzeyinin farklılık gösterdiği araştırmanın bulguları arasındadır. Öğretmenlerin öğretme stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

2.13.4. Duygusal Zekâ ile ilgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Carmeli (2003) gerçekleştirdiği araştırmasında; kamu kuruluşlarında görev yapmakta olan üst düzey yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin olumlu iş tutumu, davranış ve çıktılarla ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması, olumlu iş tutumu, fedakâr davranışlar gösterme, kariyer bağlılığı ile etkilidir.

Petrides, Furnham ve Martin (2004) 224 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında bilişsel zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın dikkat çeken bulguları arasında katılımcıların duygusal zekâya kadınsı bir özellik atfederken, bilişsel zekâyı daha erkeksi olarak algılamaları yer almaktadır. Araştırmanın sonucuna göre kadınların duygusal zekâ düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gerber (2004), duygusal zekâ eğitim programı tasarlayarak 8.sınıf öğrencilerine uyguladığı bir deneysel araştırma gerçekleştirmiştir. Uyguladığı eğitim programının sonucunda katılımcı öğrencilerin duygusal zekâ yeteneklerinde artış olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu saptamıştır.

Lee ve Ok (2012) duygusal zekânın mesleki tükenmişlik düzeyi ve iş tatmini düzeyi ile ilişkisini incelediği araştırmasında 309 otel çalışanını ve yöneticisini örneklem grubu olarak belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekâ ve iş tatmini arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekânın tükenmişlik düzeyi ile de dolaylı olarak ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Sun, Wang, Kong (2014) Çinli üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında 424 üniversite öğrencisi ile görüşerek duygusal zekâ düzeyinin yaşam tatmini ve temel benlik değerlendirmeleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre duygusal zekâ düzeyi ile yaşam tatmini ve temel benlik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Taliadorou ve Pashiardis (2015), okul müdürlerinin duygusal zekâsının ve sahip oldukları politik becerilerin öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyi ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklem grubu Kıbrıs'da çalışan 182 okul müdürü ve 910 öğretmenden oluşmaktaydı. Bulgulara göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tatmini arasında ilişki tespit edilmiştir.

Dolev ve Leshem (2016) günümüzde öğretmen yeterliliklerin biri olarak görülen duygusal zekânın bir eğitim programı ile geliştirilmesi ile ilgili bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada öğretmenlere 2 yıl süren bir duygusal zekâ eğitimi, çeşitli çalıştaylar ve kişisel koçlar yardımıyla uygulanmıştır. Duygusal zekâ eğitim sürecini başlangıç, eğitim süreci ve bitişinde takip eden araştırmacılar katılımcılara ön-test ve son-test uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekâ eğitimine katılan öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinde artış görülmüştür.

Alam ve Ahmad (2018), öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 224 öğretmen ile birlikte çalışmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Szczygiel ve Mikolajczak (2018), 188 kadın hemşirenin katıldığı araştırmalarında duygusal zekânın; olumsuz duygular ve mesleki tükenmişlik ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekânın, olumsuz duyguların mesleki tükenmişlik üzerindeki etkilerini tamponlandığı görülmüştür. Öfke ve üzüntü gibi duygular düşük duygusal zekâ düzeyine sahip hemşireler arasında daha fazla tükenmişliğe sebep olurken duygusal zekâ düzeyi yüksek hemşirelerde bu duruma rastlanmamıştır.

Martyniak ve Pellitteri (2020), evrenini Polonya'nın Varşova kentinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu örneklem grubu ile duygusal zekâ eğitimi programı gerçekleştirmişlerdir. Üç aylık bir eğitim sürecinin ardından hiçbir eğitim almayan kontrol grubu ile karşılaştırılan deney grubunda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Eğitim programı uygulanan gruptaki öğretmenlerin duygusal zekâ yetenek alanının gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine ait bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin duygusal zekâ algı düzeyi ve örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişimin varlığını veya değişimin derecesini tespit etmek amacıyla kullanılan modeldir. (Karasar, 2012, s.81).

Araştırmada öğretmenlerin, duygusal zekâ düzeyi ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki ve öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyi ile örgütsel sessizliklerine ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, eğitim kademesi ve çalışılan okulda bulunulan süre bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ilinin Etimesgut ilçesinde 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 4369 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin Etimesgut ilçesinden seçilmesinde temel sebep ulaşım kolaylığı olmuştur.

Tablo 7. Ankara ili Etimesgut İlçesi İlkokul ve Ortaokulda Çalışan Öğretmen Sayıları

	Öğretmen Sayısı
İlkokul	1891
Ortaokul	2478
Toplam	**4369**

Kaynak: Etimesgut MEM, 2023.

Araştırmanın ulaşılabilir evreninden bilgi toplamak ve çalışmaları yürütmek için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örnekleme yöntemlerinden ise "uygun örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde yakın ve erişilmesi kolay olan durum seçilmektedir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Kılıç, 2013, s. 44).

Araştırmanın örneklemini oluşturan 361 öğretmene ait demografik bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	262	72,58
	Erkek	99	27,42
Eğitim Durumu	Lisans	272	75,35
	Yüksek Lisans	85	23,55
	Doktora	4	1,11
Mesleki Hizmet Yılı	1-5 Yıl	65	18,01
	6-10 Yıl	37	10,25
	11-15 Yıl	31	8,59
	15-20 Yıl	46	12,74
	20-30 Yıl	182	50,42
Yaş	21-30	67	18,56
	31-40	85	23,55
	41-50	95	26,32
	50 Yaş Üzeri	114	31,58
Okulun Kademesi	İlkokul	199	55,12
	Ortakokul	162	44,88
Kurumda Çalışma Süresi	1-6 Yıl	187	51,80
	6-10 Yıl	67	18,56
	11-20 Yıl	69	19,11
	21-30 Yıl	38	10,53
Toplam		**361**	**100**

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %72,58'inin (n=262) kadın öğretmenlerden, %27,42'sinin (n=99) ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %75,35'inin (n=272) lisans, %23,55'inin (n=85), yüksek lisans ve %1,1'inin doktora (n=4) eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarının %18,01 (n=65), 6-10 yıl kıdeme sahip olanların %10,25 (n=37), 11-15 yıl kıdeme sahip olanların %8,59 (n=31), 15-20 yıl kıdeme sahip olanların %12,74 (n=46), 20-30 yıl kıdeme sahip olanların ise %50,42 (n=182) olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında; 21-30 yaş %18,56 (n=67), 31-40 yaş %23,55 (n=85), 41-50 yaş %26,32 (n=95) ve 50 yaş ve üzerindekilerin %31,58 (n=114) olduğu görülmektedir. Katılımcıların %55,42'si (n=199) ilkokulda çalışırken %44,88'i (n=162) ortaokulda çalışmaktadır. Katılımcıların halen bulundukları kurumda çalışma süresine göre ise 1-6 yıl %51,80 (n=187), 6-10 yıl %18,56 (n=67), 11-20 yıl %19,11 (n=69) ve 21-30 yıl arası aynı kurumda çalışanların %10,53 (n=38) olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için verilerin toplanması 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ili Etimesgut ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlere Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" ve Tanrıöğen ve Türker (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan "Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği" uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan ölçeklerin kullanım izinleri, ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-mail yoluyla alınmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen literatür taraması sonucu oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" da katılımcılara uygulanmıştır. Ölçekler ve "Kişisel Bilgi Formu" gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Verilerin toplanması Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma ve ölçek uygulama izni sonrasında gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplama aracı

olarak kişisel bilgi formu ve geliştiricileri tarafından izni alınan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır. Uygulamada öncelikle kişisel bilgi formu daha sonrasında ise ölçeklere yer verilmiştir. Anket uygulaması çevrimiçi form olarak uygulanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, araştırmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, deneyim süresi, çalışılan okul düzeyi, kurumda çalışma süresi ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.4.2. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Pekaar, Bakker, Linden ve Born (2017) tarafından geliştirilen ve 2019 yılında Tanrıöğen ve Türker tarafından Türk kültürüne ve Türkçe'ye uyarlanan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği "kendi duygularını değerlendirme", "başkalarının duygularını değerlendirme", "kendi duygularını kontrol etme" ve "başkalarının duygularını kontrol etme" şeklinde sınıflandırılan dört alt boyuttan oluşmaktadır. Özgün ölçeğin kendi duygularını değerlendirme boyutunun iç tutarlılık değeri (Cronbach's Alpha) 0.82, başkalarının duygularını değerlendirme boyutunun iç tutarlılık değeri 0.85, kendi duygularını kontrol boyutunun iç tutarlılık değeri 0.80, başkalarını duygularını kontrol boyutunun iç tutarlılık değeri ise 0.82, ölçek genelindeki iç tutarlılık değeri ise 0.84'dür. Ölçek 28 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek her bir boyutta yedişer olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler için cevaplama anahtarı "hiç katılmam (1)", "az katılırım (2)", "orta derecede katılırım (3)", "çok katılırım (4)", "tam katılırım (5)" olan beşli Likert tipi dereceleme şeklindedir (Tanrıöğen ve Türker, 2019 s. 355).

Tanrıöğen ve Türker, ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeği Türkçe'ye çeviren psikoloji alanında uzman iki kişiyle çalışma yürütmüşlerdir. Sonraki aşamada gönüllü yirmi öğretmen ile uygulamaya geçilmiş

dilin açık ve anlaşılır olup olmadığı değerlendirilmiştir. Maddelerin açık ve anlaşılır olduğu tespit edildikten sonra Antalya ilinde görev yapmakta olan 487 öğretmen ile ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik analizlerini gerçekleştirilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin yük değerlerinin 0.30'un üstünde olduğu görülmüş ve bu nedenle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin yapısında değişiklik yapılmamış özgün halindeki gibi dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %68,14'ünü açıkladığı ve bu oranın %40- %60 arasında olduğu için yeterli görüldüğü belirtilmiştir. Belirlenen faktörler orijinal ölçekte olduğu gibi "Kendi Duygularını Değerlendirme (KDD)", "Başkalarının Duygularını Değerlendirme (BDD)" "Kendi Duygularını Kontrol (KDK)", "Başkalarının Duygularını Kontrol (BDK)" olarak adlandırılmıştır (Tanrıöğen ve Türker, 2019 s. 358).

Tanrıöğen ve Türker ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında daha iyi uyum değerleri yakalamak için kuramsal yapı ile uygun olarak şekilde bazı modifikasyonlar gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda öncelikle; kendi duygularını değerlendirme boyutunda yer alan altıncı ve yedinci maddelerin hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Duygularını değerlendirme boyutunda yer alan sekiz ve dokuzuncu maddelerin hata terimleri, kendi duygularını kontrol boyutunda on beşinci ve on altıncı maddelerin hata terimleri ve son olarak da duyguları değerlendirme boyutunda yirmi yedinci ve yirmi sekizinci maddelerin hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Yapılan modifikasyonlarda hata terimleri ilişkilendirilen maddeler aynı boyutta olduğu için kuramsal yapıya uygun olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan analizlerde madde-toplam korelasyonlarının 0.477 ile 0.678 arasında değiştiği ve bu değerin 0.25 den fazla olması durumunda ayırt ediciliğin yüksek olduğu anlamına geldiği için ölçekteki maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiği ifade edilebilir. Tanrıöğen ve Türker'in yaptığı analizler incelendiğinde alt %27 ile üst %27'lik grubun puanları arasında yapılan t-testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelerin geçerliliği yüksektir ve bu maddeler ayırt edicidir (Tanrıöğen ve Türker, 2019 s. 362).

Tablo 9. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	Özgün Ölçek	Cronbach's Alpha	Bileşik Güvenirlik	AVE
Kendi Duygularını Değerlendirme	0.82	0.91	0.92	0.63
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	0.85	0.91	0.92	0.63
Kendi Duygularını Kontrol	0.80	0.89	0.90	0.58
Başkalarının Duygularını Kontrol	0.82	0.93	0.93	0.69
Ölçeğin Tümü	0.84	0.94	0.91	0.63

Ölçeğin güvenirliği kapsamında Cronbach Alpha Katsayısı kendi duygularını değerlendirme boyutunda .91, başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda .91, kendi duygularını kontrol boyutunda .89, başkalarının duygularını kontrol boyutunda .93 ölçeğin genelinde ise .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen istatistiki sonuçlar doğrultusunda Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Tanrıöğen ve Türker, 2019, s.363).

3.4.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini belirlemek amacıyla Demirtaş ve Kahveci (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Kahveci ve Demirtaş sessizlik ve işgören sessizliği ile ilgili alanyazın taraması yapmış ve 30 maddelik havuz oluşturmuşlardır. Ölçeğin geçerliği için uzman görüşü alındıktan sonra ön uygulamaya geçmişler ve Elazığ ilinde görev yapmakta olan 426 öğretmen ile ön uygulama yapmışlardır. 5'li Likert tipinden oluşan ölçek; Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1) derecelerindeki maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğini ve kaç faktörden oluştuğunu belirlemek amacıyla Maximum likelihood yöntemi ve Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin sonucunda ölçeğin 5 faktörden oluştuğu görülmüştür Ölçekteki maddelerin madde yükünün ,483 ile ,783 arasında değiştiği görülmüştür. ,35'in altında değer alan madde olmadığı için ölçekten çıkan madde olmamıştır.

Ancak faktör analizi sonucu altıncı madde; beşinci ve dördüncü faktörde yakın değer aldığı için ölçekten çıkarılmış ve 29 madde kalmıştır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeğini oluşturan faktörler İzolasyon (s25, s26, s27, s28, s29, s30), Yönetici (s18, s19, s20, s21, s22, s23, s24), Sessizliğin Kaynağı (s12, s13, s14, s15, s16, s17), Duygu (s7, s8, s9, s10, s11) ve Okul Ortamı (s1, s2, s3, s4, s5) faktörü şeklinde isimlendirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin beş faktörlü yapısını test etmek için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey faktör analizi sonrasında daha iyi uyum amacıyla bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler; Yönetici faktöründen 21, 22, 23 ve 24. ; Duygu faktöründen 7. ve 11. ; İzolasyon faktöründen 25, 28 ve 30. ; Okul Ortamı faktöründen 4. ve Sessizliğin Kaynağı faktöründen 16. madde şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yapılan ikinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre ölçeği oluşturan tüm faktörlerin örgütsel sessizlik ile anlamlı ve pozitif bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. En yüksek düzeyde ise *Sessizliğin Kaynağı* faktörü tespit edilmiştir (r= 0,82; p<0,1). Sırasıyla diğer faktörler, *Duygu* (r= 0,75; p<0,1), *İzolasyon* (r= 0,75; p<0,1), *Okul Ortamı* (r= 0,68; p<0,1) ve *Yönetici* (r= 0,64; p<0,1) olarak tespit edilmiştir. Bu verilere göre ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Çıkarılan maddeler sonrasında ölçekte 18 madde kalmıştır. Bu maddeler 1-4 arası *Okul Ortamı* alt boyutunu, 5-7 arası *Duygu* alt boyutunu, 8-12 arası *Sessizliğin Kaynağı* alt boyutunu, 13-15 arası *Yönetici* alt boyutunu, 16-18 arası maddeler ise *İzolasyon* alt boyutunu ifade etmektedir.

Tablo 10. Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Faktörlerin Ortalaması, Standart Sapması, Cronbach α Değerleri ve Arasındaki İlişkiler

Faktör	$\bar{X}$	Standart Sapma	1	2	3	4	5
1. Yönetici	10,58	2,83	*(,79)*				
2. Duygu	10,89	2,66	,374**	*(,81)*			
3. İzolasyon	9,83	2,89	,422**	,475**	*(,83)*		
4. Okul	13,46	3,37	,337**	,458**	,445**	*(,74)*	
Ortamı	15,89	4,24					
5. Sessizliğin Kaynağı			,488**	,505**	,478**	463**	*(,80)*

**p<,01; ( ) Cronbach α Değeri

Kahveci ve Demirtaş (2013) Tablo 11'deki verilere göre Örgütsel Sessizlik Ölçeğini oluşturan faktörler arasında pozitif ve anlamlı bir yönde ilişki olduğunu belirmişlerdir. Her bir faktör için hesaplanan güvenirlik katsayıları *Yönetici* için ,79; *Duygu* için ,81; *İzolasyon* için ,83; *Okul Ortamı* için ,74 ve *Sessizliğin Kaynağı* için ,80 şeklindedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenirlik katsayısı ise ,89'dur. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

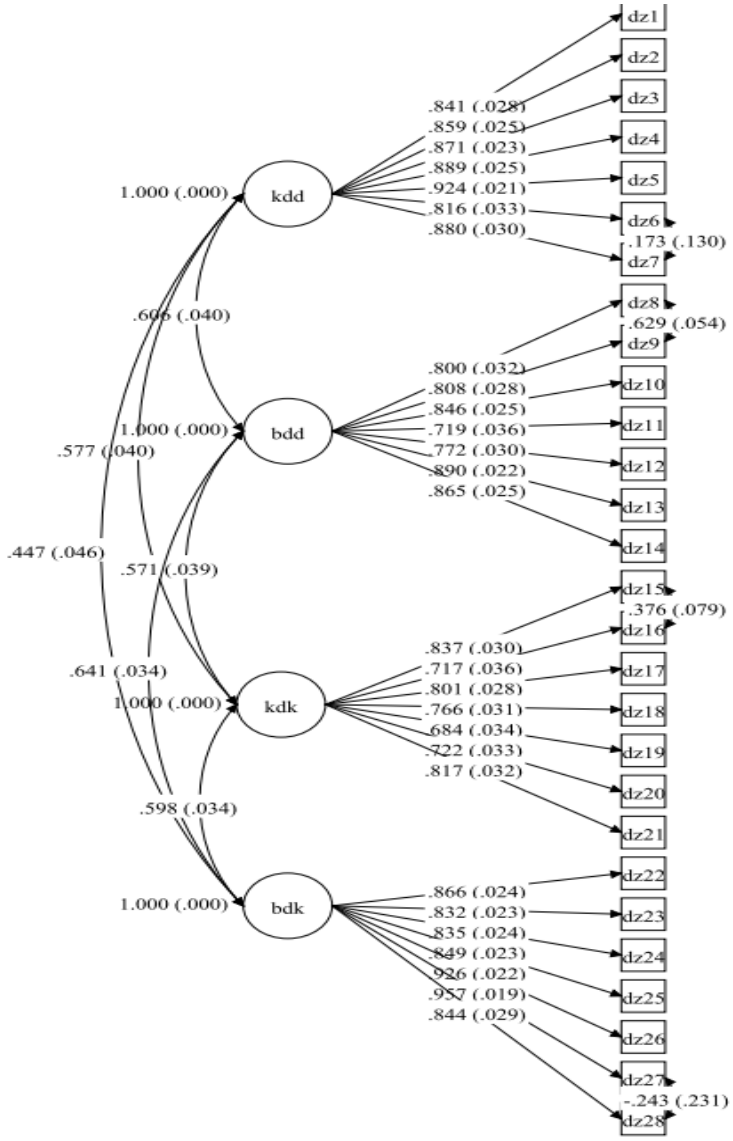
3.4.4. Ölçeklere İlişkin Yapı Geçerliği Kanıtları

Araştırmada kullanılan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği'ne ilişkin yapı geçerliği çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Analizler Mplus 7.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. (Muthén ve Muthén, 2012)

3.4.4.1. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğine Ait Yapı Geçerliği Kanıtları

Çalışma grubunda yapının doğrulanması amacıyla DFA gerçekleştirilmeden önce varsayımlar test edilmiştir. Herhangi bir kayıp veri ve çoklu bağlantılılık (VIF: 1.99 - 3.99, TOL: 0.25 - 0.50, CI:1 - 24.68 problemi görülmemiştir (Kline, 2023; Tabachnick vd., 2019). Çok değişkenli uç değerleri Mahalanobis Uzaklığı'na göre ($p<0.001$) incelenmiş ve 22 uç değer analizlerden çıkarılmıştır. Değişkenlerin çarpıklık değerleri (-0.91) ile (0.10) ve basıklık değerleri (-0.70) ile (1.74) arasında değişiklik göstermektedir. Her ne kadar ölçekte yer alan maddelere ilişkin çarpıklık değerleri incelendiğinde tek değişkenli normallik sağlanıyor olsa da (Tabachnick vd., 2019) doğası gereği kategorik veriler çok değişkenli normal dağılım göstermez (Kaplan, 2004). Mardia'nın Çok Değişkenliği Çarpıklık Katsayısı (Uysal ve Kılıç, 2022) incelendiğinde çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı görülmektedir (x^2= 6108.0632, $p<0.00$). Bu nedenle çarpık dağılımlarda dahi iyi performans gösteren ULSMV yöntemi ile DFA gerçekleştirilmiş ve gizil yapıyı daha iyi temsil etmesi nedeniyle Polikorik korelasyon matrisi kullanılmıştır (Forero vd., 2009; Tello ado–Tello vd., 2010). Ölçek uyarlama çalışmasında raporlandığı gibi belirtilen madde ikililerinin hata terimleri arasında ilişki kurulduğunda elde edilen DFA sonuçlarına

ilişkin bulgular Şekil 5'de görselleştirilmiş ve model-veri uyumu değerleri Tablo 11'de raporlanmıştır.



Şekil 5. **RDZ DFA Sonuçları**

Tablo 11. RDZ DFA Model-Veri Uyumu Değerleri

Ölçek	x^2/sd	RMSEA	CFI	TLI
RDZ	2.47	0.066[0.060 – 0.072]	0.94	0.94

RDZ'ye ilişkin standartlaştırılmış faktör yükleri KDD boyutunda 0.816 – 0.924, BDD boyutunda 0.719 – 0.890, KDK boyutunda 0.684 – 0.837, BDK

boyutunda 0.832 – 0.957 arasında değişmektedir. Güvenirlik analizi sonuçları Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	KDD	BDD	KDK	BDK	RDZ
McDonald'ın ω	0.92	0.91	0.89	0.94	0.95
Cronbach'ın α	0.92	0.91	0.89	0.94	0.95

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğe ait tüm boyutların ve ölçeğin tamamına ait güvenirlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

3.4.4.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Yapı Geçerliği Kanıtları

Çalışma grubunda yapının doğrulanması amacıyla DFA gerçekleştirilmeden önce varsayımlar test edilmiştir. Herhangi bir kayıp veri ve çoklu bağlantılılık (VIF: 1.42 - 3.02, TOL: 0.33 - 0.70, CI:1 - 29.6 problemi görülmemiştir (Kline, 2023; Tabachnick vd., 2019). Çok değişkenli uç değerleri Mahalanobis Uzaklığı'na göre ($p<0.001$) incelenmiş ve 14 uç değer analizlerden çıkarılmıştır. Değişkenlerin çarpıklık değerleri (-0.97) ile (0.20) ve basıklık değerleri (-0.74) ile (1.27) arasında değişiklik göstermektedir. Her ne kadar ölçekte yer alan maddelere ilişkin çarpıklık değerleri incelendiğinde tek değişkenli normallik sağlanıyor olsa da (Tabachnick vd., 2019) doğası gereği kategorik veriler çok değişkenli normal dağılım göstermez (Kaplan, 2004). Mardia'nın Çok Değişkenliği Çarpıklık Katsayısı (Uysal ve Kılıç, 2022) incelendiğinde çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı görülmektedir (x^2= 2269.4301, $p<0.00$). Bu nedenle çarpık dağılımlarda dahi iyi performans gösteren ULSMV yöntemi ile DFA gerçekleştirilmiş ve gizil yapıyı daha iyi temsil etmesi nedeniyle Polikorik korelasyon kullanılmıştır (Forero vd., 2009; Holgado–Tello vd., 2010). Birincil düzey yapıya ilişkin bulgular Şekil 6'da görselleştirilmiş ve model-veri uyumu değerleri Tablo 13'te raporlanmıştır.

Tablo 13. Birincil Düzey DFA Model-Veri Uyumu Değerleri

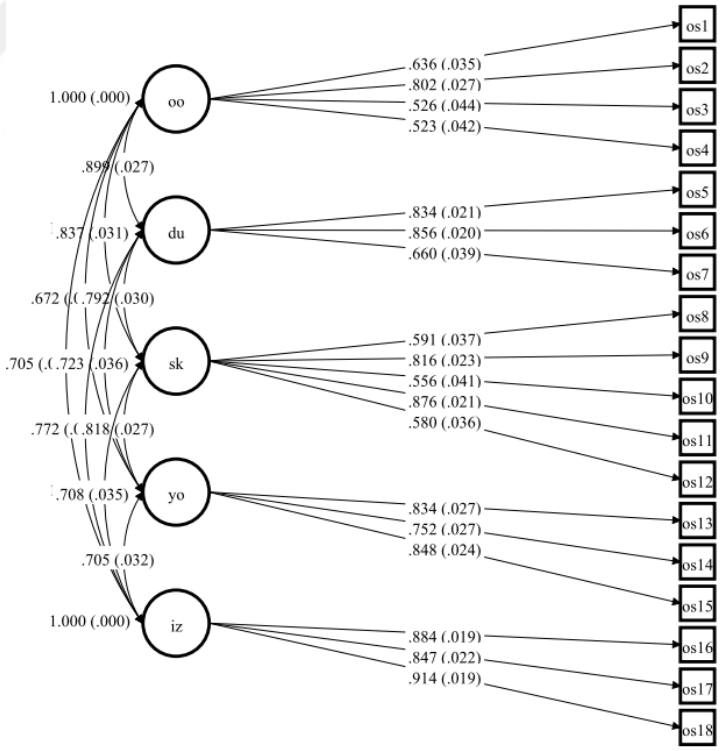
Ölçek	x^2/sd	RMSEA	CFI	TLI
ÖSÖ	4.77	0.08 [0.076 – 0.097]	0.91	0.91

Tablo 13 incelendiğinde beş boyutlu birincil düzey yapının doğrulandığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1998). Standartlaştırılmış faktör yükleri ise (0.523) ile (0.914) arasında değişmektedir. Boyutlar arası korelasyonlar incelendiğinde her bir korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Boyutlar arası korelasyonlar (0.67 ile 0.88) arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında yer aldığı gibi ikincil düzey DFA gerçekleştirilmiştir. İkincil düzey DFA sonuçlarına ilişkin bulgular Şekil 7'de görselleştirilmiş ve Tablo 14'te raporlanmıştır.

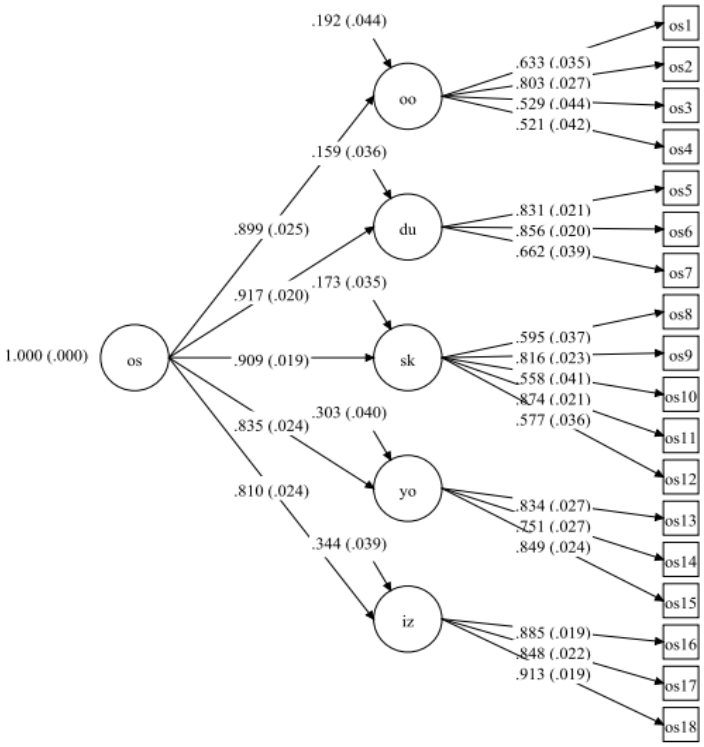
Tablo 14. İkincil Düzey DFA Model-Veri Uyumu Değerleri

Ölçek	x^2/sd	RMSEA	CFI	TLI
ÖSÖ	4.75	0.08 [0.076 – 0.097]	0.92	0.91

İkincil düzey DFA sonuçlarına göre hiyerarşik yapı doğrulanmıştır (Hu ve Bentler, 1998).



Şekil 6. **Birincil Düzey DFA Sonuçları**



Şekil 7. **İkincil Düzey DFA Sonuçları**

Şekil 7 incelendiğinde boyutların genel faktöre (Örgütsel Sessizlik [ÖS]) yüklerinin 0.810 ve 0.917 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda ÖSÖ'den toplam puan alınabileceği yorumu yapılabilir. Güvenirlik analizleri sonucunda ÖS ölçeğinin tamamı için McDonald'ın ω = 0.92, Cronbach'ın α = 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir boyutuna ilişkin güvenirlik analizleri Tablo 15'de sunulmaktadır.

Tablo 15. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	OO	DU	SK	YO	İZ	ÖS
McDonald'ın ω	0.71	0.82	0.79	0.81	0.88	0.92
Cronbach'ın α	0.70	0.78	0.78	0.81	0.88	0.92

Diğer her bir boyuta ilişkin güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen hem ω hem de α katsayılarının kabul edilebilir alt sınırın üstünde olduğu görülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi ve yorumlanmasında SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Rotterdam Duygusal Zekâ ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden öğretmenlerin aldıkları puanlar, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı iki gruplu değişkenler için bağımsız örneklemler t-testi, daha fazla gruplu değişkenler için tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Grupların varyanslarının eşitliği Leven'in F testi ile, normal dağılım durumları ise Tabachnick vd. (2019)'nin belirlemiş olduğu çarpıklık ve basıklık değerlerine göre incelenmiştir. Hipotez testleri 0.05'lik hata payı ile test edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

Katılımcıların Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklar sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında oluşturulan "Öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için incelenmiş ve Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	KDD	**BDD**	**KDK**	**BDK**	**RDZ**
N	339	339	339	339	339
Mod	28	28	25	21	97
Medyan	28	27	24	24	104
Aritmetik Ortalama	29.150	26.729	24.351	23.739	103.979
Std. Sapma	4.111	4.100	4.922	5.002	14.343
Çarpıklık	-0.306	0.251	0.057	-0.070	0.120
Basıklık	-0.194	-0.415	-0.151	0.262	0.049
Minimum	14	18	10	8	62
Maksimum	35	35	35	35	140

Tablo 16'da yer alan ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama puan "Kendi Duygularını Değerlendime" boyutuna, en düşük puan ise "Kendi

Duygularını Kontrol" boyutuna aittir. Boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde boyutların normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Tabachnick vd., 2019). Aynı zamanda tüm ölçekten alınan toplam puanların da normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick vd., 2019). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nde yer alan her bir maddeye ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerden Aldıkları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Maddeler	N	Ortalama	Std. Sapma
KDD ($\bar{x}$= 4.164)	DZ1	339	4.218	0.679
	DZ2	339	4.192	0.685
	DZ3	339	4.313	0.655
	DZ4	339	4.121	0.758
	DZ5	339	4.245	0.672
	DZ6	339	3.959	0.791
	DZ7	339	4.103	0.712
	DZ8	339	3.891	0.711
	DZ9	339	3.699	0.756
BDD ($\bar{x}$= 3.818)	DZ10	339	3.684	0.779
	DZ11	339	4.206	0.678
	DZ12	339	3.841	0.741
	DZ13	339	3.678	0.746
	DZ14	339	3.729	0.720
	DZ15	339	3.820	0.829
	DZ16	339	3.442	0.913
KDK ($\bar{x}$= 3.479)	DZ17	339	3.440	0.859
	DZ18	339	3.622	0.863
	DZ19	339	3.330	0.915
	DZ20	339	3.330	1.100
	DZ21	339	3.366	0.878
	DZ22	339	3.324	0.867
	DZ23	339	3.286	0.855
BDK ($\bar{x}$= 3.389)	DZ24	339	3.383	0.850
	DZ25	339	3.257	0.844
	DZ26	339	3.499	0.797
	DZ27	339	3.440	0.831
	DZ28	339	3.560	0.820

Koçdaş'ın (2020) belirttiği gibi ölçeğin eşit aralıklı olduğu kabul edilmiştir. Puan aralığı katsayısı 0.80 olarak belirlendiğinde aritmetik ortalamalar karşılaştırılırken 1-1.80 aralığı "çok düşük", 1.81-2.60 aralığı "düşük", 2.61-3.40 aralığı "orta", 3.41-4.20 aralığı "yüksek" ve 4.21-5 aralığı çok yüksek olarak yorumlanabilir.

Buna göre Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin Kendi Duygularını Değerlendirme boyutundaki puanlarının ortalaması "yüksek", Başkalarının Duygularını Değerlendirme boyutundaki puanlarının ortalaması "yüksek", Kendi Duygularını Kontrol boyutundaki puanlarının ortalaması "yüksek" ve Başkalarının Duygularını Kontrol boyutundaki puanlarının ortalaması "orta" düzeye işaret etmektedir.

4.2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırma kapsamında oluşturulan alt araştırma sorularına ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilecektir. İlk alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için incelenmiş ve Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	**N**	**Mod**	**Medyan**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
KDD	Erkek	86	35	29	29.07	4.38	-0.57	0.47
	Kadın	253	28	28	29.18	4.02	-0.19	-0.51
BDD	Erkek	86	28	26	26.38	4.37	0.51	-0.40
	Kadın	253	28	27	26.86	4.04	0.16	-0.37
KDK	Erkek	86	25	25	25.01	5.01	0.13	0.14
	Kadın	253	21	24	24.13	4.89	0.02	-0.26
BDK	Erkek	86	26	25	24.64	5.27	0.15	0.02
	Kadın	253	21	23	23.45	4.89	-0.34	0.25
RDZ	Erkek	86	104	104	105.06	15.74	0.26	0.29
	Kadın	253	97	104	103.61	13.85	0.03	-0.14

Tablo 18 incelendiğinde erkek ve kadınların her bir boyut ve tüm ölçekten alınan puanlarının tüm grupta olduğu gibi alt gruplarda da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise KDD ve BDD boyutlarında kadınların, KDK ve BDK ile tüm ölçekte erkeklerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Grupların varyansları Levene'in F testi ile incelenmiş olup ortalamaları arasındaki fark t testi ile analiz edilmiştir.

Hem boyutlar hem de tüm ölçek için grupların varyansları birbirine eşittir. Grupların ortalamaları arasındaki fark her grup normal dağılım gösterdiği için t testi ile incelenmeye uygundur. Gruplar arası farklara ilişkin bulgular Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması

	t	**sd**	**p**
KDD	-0.210	337	0.834
BDD	-1.025	337	0.306
KDK	1.443	337	0.150
BDK	1.918	337	0.056
RDZ	0.807	337	0.420

Tablo 19 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre hem ölçeğin boyutlarında hem de ölçeğin tamamına ilişkin ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir ($p>0.05$).

İkinci alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları lisans (1) ve lisansüstü (2) olarak gruplanmıştır. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için incelenmiş ve Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
KDD	1	263	28	28	29.137	4.153	-0.348	-0.104
	2	76	28	28	29.197	3.990	-0.140	-0.546
BDD	1	263	28	27	26.684	4.011	0.299	-0.400
	2	76	28	28	26.882	4.418	0.106	-0.446
KDK	1	263	25	24	24.289	4.998	-0.020	-0.088
	2	76	21	24.5	24.566	4.671	0.417	-0.519
BDK	1	263	21	24	23.719	5.008	-0.154	0.380
	2	76	21	24	23.855	5.014	-0.232	-0.064
RDZ	1	263	99	104	103.829	14.459	0.149	0.078
	2	76	97	103	104.500	14.015	0.017	0.027

Tablo 20 incelendiğinde lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin her bir boyut ve tüm ölçekten alınan puanlarının tüm grupta olduğu gibi alt gruplarda da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise KDD, BDD, BDK ve tüm ölçek için eğitim durumu lisansüstü, KDK boyutunda ise eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Grupların varyanslarının eşitliği Levene'in F testi ile incelenmiştir. Eğitim durumları lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin ortalama puanlarının varyansı tüm boyutlar ve ölçeğin tamamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı için gruplar arası fark t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 21. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması

	t	sd	p
KDD	-0.113	337	0.910
BDD	-0.369	337	0.712
KDK	-0.431	337	0.666
BDK	-0.209	337	0.834
RDZ	-0.359	337	0.720

Tablo 21 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre hem ölçeğin boyutlarında hem de ölçeğin tamamına ilişkin ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir ($p>0.05$).

Üçüncü alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreler 1-5 yıl (1), 5-10 yıl (2), 10-15 yıl (3), 15-20 yıl (4) ve 20-30 yıl (5) olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için incelenmiş ve Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
KDD Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	28.000	28.000	27.900	4.229	-0.445	1.455
2	35	35.000	28.000	29.457	4.895	-0.195	-1.511
3	30	28.000	28.000	28.100	3.791	-0.852	2.450
4	46	27.000	28.000	28.978	4.323	-0.181	-0.908
5	178	28.000	29.000	29.663	3.834	-0.258	-0.561
BDD Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	28.000	27.000	26.580	3.985	0.255	-0.121
2	35	35.000	26.000	26.886	5.063	0.374	-0.984
3	30	28.000	28.000	27.300	4.178	-0.139	0.273
4	46	28.000	27.000	26.957	4.356	0.122	-0.468
5	178	28.000	26.000	26.584	3.872	0.291	-0.370
KDK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	25.000	25.000	24.320	5.343	-0.135	0.096
2	35	23.000	25.000	25.200	5.728	-0.100	-0.604
3	30	26.000	24.000	23.733	4.495	0.332	0.668
4	46	26.000	25.000	24.500	5.427	-0.098	-0.042
5	178	21.000	24.000	24.258	4.586	0.149	-0.226
BDK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	26.000	25.000	24.740	4.915	0.001	0.678
2	35	28.000	23.000	22.229	6.544	-0.233	-0.442
3	30	28.000	23.000	24.033	4.552	-0.119	0.309
4	46	21.000	24.000	23.913	5.605	-0.251	-0.187
5	178	21.000	24.000	23.680	4.553	-0.007	0.264
RDZ Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	104.000	104.000	103.540	14.029	-0.016	1.032
2	35	73.000	104.000	103.771	18.746	-0.045	-0.502
3	30	105.000	103.000	103.167	11.925	0.444	1.644
4	46	99.000	104.500	104.348	16.524	-0.045	-0.397
5	178	91.000	103.500	104.185	13.337	0.279	-0.166

Tablo 22 incelendiğinde tüm kıdem süre düzeylerine göre hem boyutlardan alınan puanlar hem de tüm ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick vd., 2019). KDD boyutunda 20-30 yıl, BDD boyutunda 10-15 yıl, KDK boyutunda 5-10 yıl, BDK boyutunda 1-5 yıl ve tüm ölçekte 15-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları en yüksektir. En düşük toplam puanlar incelendiğinde ise KDD boyutunda 1-5 yıl, BDD boyutunda 1-5 yıl, KDK boyutunda 15-20 yıl, BDK boyutunda 5-10 yıl ve tüm ölçekte ise 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları en düşük olarak saptanmıştır. Gruplar arası farklar tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA öncesinde varyansların eşitliği Levene'in F testi ile test edilmiştir. Varyansların eşitliği testine ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmaktadır.

Tablo 23. Levene'in Varyansların Eşitliği Testi (F)

	F	**$sd_1 - sd_2$**	**P**
KDD	3.151	4 – 334	0.015
BDD	1.809	4 – 334	0.127
KDK	1.144	4 – 334	0.340
BDK	2.552	4 – 334	0.041
RDZ	3.005	4 – 334	0.019

Tablo 23 incelendiğinde KDD ve BDK boyutları ile ölçeğin tamamı için grupların varyanslarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0.05$). Gruplar arası varyansların istatistiksel olarak farklı olduğu boyutlar (KDD ve BDK) ve ölçeğin tamamı için Welch düzeltmesi ile tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası farklara ilişkin bulgular Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Kıdem Değişkenine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması

	Düzeltme	**F**	**sd**	**p**
KDD	Welch	2.459	4	0.051
BDD	-	0.263	4	0.901
KDK	-	0.402	4	0.807
BDK	Welch	0.995	4	0.414
RDZ	Welch	0.063	4	0.993

Tablo 24 incelendiğinde hem tüm boyutlar hem de ölçeğin tamamından alınan ortalama puanlar için gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir (p>0.05).

Dördüncü alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin yaş düzeyleri 21-30 yaş (1), 31-40 yaş (2), 41-50 yaş (3) ile 50 ve üstü yaş (4) olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için incelenmiş ve Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
KDD Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	28.000	28.000	27.942	4.439	-0.302	0.828
2	83	28.000	28.000	28.880	4.500	-0.256	-0.591
3	92	28.000	29.000	29.587	3.306	0.052	-0.430
4	112	35.000	29.000	29.554	4.176	-0.343	-0.729
BDD Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	28.000	27.000	26.500	3.933	0.300	-0.040
2	83	28.000	28.000	27.253	4.742	0.160	-0.810
3	92	28.000	27.000	26.696	3.661	-0.012	-0.132
4	112	28.000	26.000	26.473	4.022	0.384	-0.416
KDK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	25.000	25.000	24.320	5.776	-0.219	0.330
2	83	26.000	25.000	25.200	5.006	0.181	0.264
3	92	21.000	24.000	23.733	4.330	0.230	0.251
4	112	22.000	24.000	24.500	4.938	0.045	0.228
BDK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	26.000	24.500	24.231	5.338	-0.133	0.434
2	83	28.000	23.000	24.723	5.655	-0.404	0.145
3	92	21.000	24.000	24.098	4.384	-0.217	-0.268
4	112	21.000	24.000	24.339	4.849	0.137	0.414
RDZ Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	104.000	104.000	102.846	14.585	-0.083	0.330
2	83	97.000	105.000	104.386	16.357	0.073	0.264
3	92	101.000	103.500	104.348	11.741	-0.065	0.251
4	112	91.000	103.000	103.902	14.737	0.335	0.228

Tablo 25'te yer alan ortalama değerler incelendiğinde KDD boyutunda en yüksek ortalama puana sahip öğretmenlerin 41-50 yaş arasında, tüm ölçekte, BDD ve KDK boyutunda 31-40 yaş arasında, BDK boyutunda 21-30 yaş arasında olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Her bir boyut ve tüm ölçekteki puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 26. Levene'in Varyansların Eşitliği Testi (F)

	F	**$sd_1 - sd_2$**	**p**
KDD	4.183	3 – 335	0.006
BDD	2.436	3 – 335	0.065
KDK	1.488	3 – 335	0.217
BDK	1.132	3 – 335	0.336
RDZ	2.635	3 – 335	0.051

Tablo 26 incelendiğinde KDD boyutu için grupların varyanslarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0.05$). Gruplar arası varyansların istatistiksel olarak farklı olduğu KDD boyutu için Welch düzeltmesi ile tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası farklara ilişkin bulgular Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. Yaş Değişkenine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması

	Düzeltme	**F**	**sd**	**p**
KDD	Welch	2.189	3	0.072
BDD	-	0.651	3	0.583
KDK	-	0.248	3	0.863
BDK	-	0.302	3	0.824
RDZ	-	0.151	3	0.929

Tablo 27 incelendiğinde hem tüm boyutlar hem de ölçeğin tamamından alınan ortalama puanlar için gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Beşinci alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri çalıştıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri ilkokul (1) ve ortaokul (2) olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için incelenmiş ve Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
KDD Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	28.000	29.000	29.429	4.199	-0.431	-0.383
2	148	28.000	28.000	28.791	3.980	-0.156	0.256
BDD Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	28.000	28.000	27.147	4.165	0.102	-0.546
2	148	28.000	26.000	26.189	3.963	0.445	-0.039
KDK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	25.000	25.000	24.623	4.892	0.049	-0.263
2	148	25.000	24.000	24.000	4.954	0.074	0.027
BDK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	21.000	23.000	23.644	5.236	-0.106	0.089
2	148	21.000	24.000	23.885	4.697	-0.264	0.577
RDZ Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	114.000	105.000	104.843	14.828	0.128	-0.381
2	148	99.000	102.000	102.865	13.660	0.064	0.789

Tablo 28'e göre KDD, BDD, KDK ve ölçeğin tamamında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. BDK boyutunda ise ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları daha yüksektir. Hem ölçeğin tamamından alınan puan hem de boyutlarından alınan puanların normal dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir. Varyansların eşitliği test edilmiş ve grupların varyanslarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Gruplar arası farkı belirlemek için gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması

	t	sd	p
KDD	1.421	337	0.156
BDD	2.144	337	0.033
KDK	1.157	337	0.246
BDK	-0.440	337	0.660
RDZ	1.260	337	0.208

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre BDD boyutundan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($t(337)=2.144$, $p<0.05$). Buna göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalaması ($\bar{x}=27.147$), ortaokulda çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamasından daha yüksek ve anlamlıdır ($\bar{x}=26.189$). Etki büyüklüğü (Cohen's d = 0.235) ise küçük etki düzeyine işaret etmektedir.

Altıncı alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri bulundukları kurumda çalışması süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bulundukları kurumda çalışma süreleri 1-6 yıl (1), 6-10 yıl (2), 11-20 yıl (3) ve 21-30 yıl (4) olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için incelenmiş ve Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmenlerin Bulundukları Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
KDD Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	28.000	28.000	28.878	4.152	-0.335	0.828
2	63	35.000	30.000	29.984	3.858	-0.193	0.224
3	68	28.000	29.000	29.485	4.230	-0.459	-1.066
4	36	27.000	28.000	28.361	3.987	0.018	-0.278
BDD Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	28.000	27.000	26.448	3.886	0.228	-0.069
2	63	28.000	27.000	27.365	4.531	0.123	-0.858
3	68	24.000	27.000	27.338	4.213	0.258	-0.781
4	36	21.000	25.500	25.805	3.934	0.333	0.002
KDK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	25.000	24.000	24.203	5.001	-0.080	-0.046
2	63	21.000	25.000	24.714	5.204	0.053	-0.430
3	68	22.000	24.000	24.706	4.522	0.470	-0.310
4	36	21.000	24.000	23.750	4.813	0.218	0.144
BDK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	28.000	24.000	23.593	4.957	-0.302	0.088
2	63	21.000	24.000	24.143	5.095	-0.162	0.809
3	68	21.000	24.000	24.353	5.016	-0.179	0.703
4	36	21.000	21.000	22.667	5.014	0.413	0.406
RDZ Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	98.000	103.000	103.122	13.987	-0.103	0.063
2	63	97.000	106.000	106.206	15.083	-0.120	0.061
3	68	105.000	103.500	105.882	14.264	0.656	0.151
4	36	90.000	97.500	100.583	14.387	0.562	0.149

Tablo 30 incelendiğinde KDD, BDD ve KDK boyutları ile tüm ölçekten alınan puanlar açısından bulunduğu kurumda 6-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının en yüksek olduğu görülmektedir. BDK boyutunda bulunduğu kurumda 11-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları diğer gruplara göre daha yüksektir. Gruplar arası fark incelenmeden önce varyansların eşitliği test edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Gruplar arasındaki farklı belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31. Öğretmenlerin Bulunduğu Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Rotterdam Zekâ Ölçeği'nden Alınan Puanların Karşılaştırılması

	F	sd	p
KDD	1.719	3	0.163
BDD	1.900	3	0.129
KDK	0.460	3	0.710
BDK	1.079	3	0.358
RDZ	1.795	3	0.148

Tablo 31 incelendiğinde hem tüm boyutlar hem de ölçeğin tamamından alınan ortalama puanlar için gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

4.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında oluşturulan "Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algı düzeyleri nedir?" alt araştırma sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve ölçeğin tamamı için incelenmiş ve Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	OO	DU	SK	YO	IZ	OS
N	339	339	339	339	339	339
Mod	14	12	18	12	12	72
Medyan	14	12	17	12	11	65
Aritmetik Ortalama	14.221	11.277	16.885	11.478	10.811	64.673
Std. Sapma	2.679	2.287	3.530	2.461	2.613	11.162
Çarpıklık	0.044	-0.610	-0.130	-0.581	-0.234	-0.374
Basıklık	0.381	0.841	0.334	0.408	-0.429	0.891
Minimum	4	3	5	3	3	24
Maksimum	20	15	25	15	15	90

Tablo 32'ye göre boyutlar arası ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama Sessizliğin Kaynağı, en düşük ortalama İzolasyon boyutuna aittir. Boyutlara

ve genel faktöre ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde boyutların normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Tabachnick vd., 2019). Aynı zamanda tüm ölçekten alınan toplam puanların da normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick vd., 2019). Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nde yer alan her bir maddeye ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 33'de yer almaktadır.

Tablo 33. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerden Aldıkları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Maddeler	N	Ortalama	Std. Sapma
OO ($\bar{x}$=3.555)	OS1	339	3.684	0.912
	OS2	339	3.560	0.972
	OS3	339	4.059	0.801
	OS4	339	2.917	1.120
DU ($\bar{x}$=3.759)	OS5	339	3.522	0.980
	OS6	339	3.687	0.912
	OS7	339	4.068	0.842
SK ($\bar{x}$=3.377)	OS8	339	3.192	0.968
	OS9	339	3.522	0.952
	OS10	339	3.044	0.927
	OS11	339	3.676	1.006
	OS12	339	3.451	0.979
YO ($\bar{x}$=3.825)	OS13	339	3.979	0.931
	OS14	339	3.652	0.983
	OS15	339	3.847	0.982
IZ ($\bar{x}$=3.604)	OS16	339	3.652	0.983
	OS17	339	3.481	0.974
	OS18	339	3.678	0.955
OS			$\bar{x}$=3.593	

Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) belirttiği gibi ölçek eşit aralıklı kabul edilmiştir. 1-1.80 puan aralığı "çok düşük", 1.81-2.60 aralığı "düşük", 2.61-3.40 aralığı "orta", 3.41-4.20 aralığı "yüksek" ve 4.21-5 aralığı "çok yüksek" örgütsel sessizlik düzeyini temsil etmektedir. Buna göre öğretmenlerin Okul Ortamı boyutundaki puanları "yüksek", Duygu boyutundaki puanları "yüksek", Sessizliğin Kaynağı boyutundaki puanları "orta", Yönetici boyutundaki puanları "yüksek", İzolasyon boyutundaki puanları "yüksek" ve Örgütsel Sessizlik genel faktöründeki puanları "yüksek" düzeyde örgütsel sessizliğe işaret etmektedir.

4.4. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırma kapsamında oluşturulan alt araştırma sorularına ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilecektir. Alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
OO	Erkek	86	14	14	14.070	2.823	0.313	-0.378
	Kadın	253	14	14	14.273	2.632	-0.057	0.760
DU	Erkek	86	12	11	10.988	2.413	-0.531	0.540
	Kadın	253	12	12	11.375	2.239	-0.632	0.995
SK	Erkek	86	18	17	16.663	3.527	0.007	0.397
	Kadın	253	18	17	16.960	3.535	-0.177	0.362
YO	Erkek	86	12	12	11.198	2.548	-0.414	0.200
	Kadın	253	12	12	11.573	2.428	-0.643	0.549
IZ	Erkek	86	9	11	10.430	2.379	-0.121	-0.101
	Kadın	253	12	11	10.941	2.680	-0.294	-0.476
OS	Erkek	86	63	63.500	63.349	11.381	-0.167	0.630
	Kadın	253	72	65.000	65.123	11.073	-0.448	0.997

Tablo 34 incelendiğinde erkek ve kadınların her bir boyut ve tüm ölçekten alınan puanlarının tüm grupta olduğu gibi alt gruplarda da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise tüm alt boyutlar ve genel faktörde kadınların ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların varyansları Levene'in F testi ile incelenmiştir. İki grubun puanlarının varyansları istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmamaktadır. Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı t-testi ile analiz edilmiştir. T-testi sonuçları Tablo 35'te raporlanmıştır.

Tablo 35. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

	t	sd	p
OO	-0.606	337	0.545
DU	-1.358	337	0.175
SK	-0.675	337	0.500
YO	-1.223	337	0.222
IZ	-1.568	337	0.118
OS	-1.274	337	0.203

Tablo 35 incelendiğinde hem boyutlar hem de genel faktör için gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir (p>0.05).

Alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Gruplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
OO	1	263	14.000	14.000	14.110	2.735	0.017	0.483
	2	76	14.000	14.000	14.605	2.455	0.300	-0.382
DU	1	263	12.000	12.000	11.297	2.301	-0.606	0.702
	2	76	11.000	11.000	11.211	2.253	-0.643	1.441
SK	1	263	18.000	17.000	16.707	3.422	-0.165	0.275
	2	76	15.000	17.500	17.500	3.842	-0.152	0.479
YO	1	263	12.000	12.000	11.452	2.504	-0.508	0.139
	2	76	12.000	12.000	11.566	2.317	-0.898	0.839
IZ	1	263	12.000	11.000	10.738	2.581	-0.150	-0.562
	2	76	12.000	12.000	11.066	2.724	-0.522	0.139
OS	1	263	67.000	65.000	64.304	11.046	-0.378	0.841
	2	76	72.000	67.000	65.947	11.536	-0.404	1.223

Tablo 36 incelendiğinde lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin her bir boyut ve tüm ölçekten alınan puanlarının tüm grupta olduğu gibi alt gruplarda da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise OO, SK, YO, IZ ve genel faktör olan OS için eğitim durumu lisansüstü, DU boyutunda ise eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin puanlarının

daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Grupların varyanslarının eşitliği Levene'in F testi ile incelenmiştir. İki grubun puanlarının varyansları istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmamaktadır. Gruplar arası farkı belirlemek için yapılan t-testi sonuçları ise Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlarının Karşılaştırılması

	t	**sd**	**p**
OO	-1.421	337	0.156
DU	0.289	337	0.773
SK	-1.729	337	0.085
YO	-0.353	337	0.724
IZ	-0.964	337	0.336
OS	-1.131	337	0.259

Tablo 37 incelendiğinde, Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin hem boyutlarında hem de genel faktöründen alınan puanlar karşılaştırıldığında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Gruplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
OO Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	14.000	15.000	14.960	2.294	0.009	-0.082
2	35	12.000	14.000	14.143	2.932	-0.023	-0.462
3	30	12.000	14.000	14.900	3.010	0.404	-1.132
4	46	14.000	14.000	14.500	2.803	0.554	-0.359
5	178	12.000	14.000	13.843	2.592	-0.173	1.144
DU Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	12.000	12.000	11.400	2.433	-1.339	1.422
2	35	12.000	12.000	11.429	2.883	-1.012	1.240
3	30	12.000	12.000	11.933	2.083	-0.371	-0.332
4	46	12.000	12.000	11.674	2.251	-0.110	-0.633
5	178	12.000	11.000	11.000	2.134	-0.420	0.676
SK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	20.000	18.000	17.380	3.200	-1.120	1.365
2	35	15.000	17.000	17.171	4.011	-0.220	-0.457
3	30	12.000	17.500	17.933	3.886	0.220	-0.735
4	46	16.000	17.500	17.826	3.629	0.374	-0.398
5	178	15.000	16.000	16.270	3.342	-0.232	0.295
YO Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	9.000	12.000	11.680	2.519	-0.747	1.246
2	35	9.000	11.000	11.086	2.594	-0.765	1.372
3	30	15.000	12.000	12.367	2.327	-0.285	-1.084
4	46	12.000	12.000	11.957	2.299	-0.506	-0.390
5	178	12.000	12.000	11.225	2.446	-0.568	0.340
IZ Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	11.000	11.000	10.600	2.407	-0.256	1.250
2	35	9.000	11.000	10.657	2.656	-0.279	0.046
3	30	12.000	12.000	11.967	2.399	-0.246	-1.024
4	46	15.000	11.500	10.913	3.299	-0.110	-1.121
5	178	12.000	11.000	10.680	2.471	-0.256	-0.580
OS Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	50	69.000	68.500	66.020	10.572	-1.497	1.464
2	35	55.000	64.000	64.486	12.687	-0.614	0.928
3	30	64.000	66.500	69.100	11.403	0.354	-0.845
4	46	65.000	65.000	66.870	11.947	0.060	-0.466
5	178	56.000	63.000	63.017	10.517	-0.425	0.900

Tablo 38 incelendiğinde OO boyutu için 1-5 yıl, DU, SK, YO, IZ ve genel faktör olan OS boyutu için 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının en yüksek olduğu söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise her bir boyut ve genel faktör için grupların ortalama puanlarının

normal dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir (Tabachnick vd., 2019). Gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmeden önce Levene'in F testi yapılmıştır.

Tablo 39. Levene'in Varyansların Eşitliği Testi (F)

	F	**sd**	**P**
OO	1.593	334	0.176
DU	1.118	334	0.316
SK	1.288	334	0.274
YO	0.158	334	0.960
IZ	3.440	334	0.009
OS	1.189	334	0.315

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye göre ortalama puanlarının varyansları yalnızca IZ boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda Welch düzeltmesi ile ANOVA gerçekleştirilecektir. Grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmayan boyutlar için bir düzeltme uygulanmamıştır. Tek yönlü ANOVA sonuçları ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenen boyutlar için Tukey'in HSD Post-Hoc testi sonuçları Tablo 40'da sunulmaktadır.

Tablo 40. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Alınan Puanlarının Karşılaştırılması

	Düzeltme	**F**	**sd**	**p**	**Fark olan Gruplar**
OO		2.495	4	0.043	-
DU		1.706	4	0.148	
SK		3.216	4	0.013	-
YO		2.223	4	0.066	
IZ	Welch	1.959	4	0.107	
OS		2.850	4	0.024	3-5

Tablo 40 incelendiğinde OO ve SK boyutları ile OS genel faktörü için gruplar arası anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$). Post-Hoc testleri sonucunda OO ve SK boyutları için herhangi bir grup ikilisi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmemiştir. Bu durum nispeten daha küçük grupların varyanslarının büyük grupların varyanslarından daha fazla olmasından kaynaklandığı

düşünülmektedir (Tabachnick vd., 2019). OO boyutu için n_3=30 ve σ_3^2=9.059, n_5=178 ve σ_5^2=6.721 bununla birlikte SK boyutu için n_3=30 ve σ_3^2=15.099, n_5=178 ve σ_5^2=11.170 olması tek yönlü ANOVA'nın 1.tip hata oranını artırmıştır. Bu nedenle gruplar arası farkların anlamsız olduğu daha güçlü bir tahmin olacaktır. OS genel faktörü için ise Post-Hoc testi sonucunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=69.100, σ = 11.403) ile 20-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=63.017, σ = 10.517) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir (p=0.044<0.05). Etki büyüklüğü ise Cohen's d = 0.551, büyük etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Gruplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
OO Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	14.000	15.000	15.115	2.272	0.008	-0.096
2	83	12.000	14.000	14.386	2.908	0.329	-0.501
3	92	14.000	14.000	14.424	2.739	0.366	-0.444
4	112	13.000	13.000	13.518	2.482	-0.633	1.429
DU Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	12.000	12.000	11.558	2.477	-1.320	1.282
2	83	12.000	12.000	11.627	2.346	-0.860	1.431
3	92	12.000	12.000	11.467	2.289	-0.274	-0.375
4	112	12.000	11.000	10.732	2.071	-0.520	1.195
SK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	20.000	18.000	17.538	3.214	-1.148	1.470
2	83	15.000	17.000	17.494	3.858	0.174	-0.398
3	92	17.000	17.000	17.011	3.421	-0.085	-0.009
4	112	18.000	16.000	16.027	3.373	-0.223	0.429
YO Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	15.000	12.000	11.750	2.527	-0.738	1.166
2	83	11.000	12.000	11.807	2.412	-0.650	0.756
3	92	12.000	12.000	11.587	2.428	-0.582	0.074
4	112	12.000	12.000	11.018	2.457	-0.518	0.421
IZ Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	11.000	11.000	10.731	2.498	-0.638	1.026
2	83	12.000	12.000	11.120	2.961	-0.343	-0.694
3	92	12.000	11.000	11.185	2.449	-0.210	-0.583
4	112	12.000	10.500	10.313	2.468	-0.067	-0.543
OS Genel Faktörüne İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	52	69.000	69.000	66.692	10.746	-1.466	1.184
2	83	65.000	65.000	66.434	12.123	-0.153	0.340
3	92	65.000	65.000	65.674	10.720	-0.094	0.177
4	112	56.000	61.000	61.607	10.440	-0.569	1.154

Tablo 41 incelendiğinde OO ve SK boyutunda 21-30 yaş; DU, YO ve IZ boyutu ile OS genel faktöründe 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanları en yüksek ortalama puanlardır. Çarpıklık ve basıklık değerleri, ortalama puanların normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Gruplar arası fark tek yönlü ANOVA ile incelenmiş, öncesinde Levene'in F testi ile varyansların eşitliği test edilmiştir. Levene'in F testine ilişkin bulgular Tablo 42'de sunulmaktadır.

Tablo 42. Levene'in Varyansların Eşitliği Testi (F)

	F	sd	P
OO	1.915	335	0.127
DU	0.525	335	0.665
SK	1.301	335	0.274
YO	0.108	335	0.955
IZ	2.692	335	0.046
OS	1.016	335	0.386

Tablo 42 incelendiğinde yalnızca IZ boyutu için gruplar arası varyansların eşit olmadığı söylenebilir ($p<0.05$). Bu nedenle varyansların eşit olmadığı IZ boyutu için Welch düzeltmesi ile ANOVA yapılmıştır. Tüm boyutlar ve genel faktör için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 43'te sunulmaktadır.

Tablo 43. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Alınan Puanlarının Karşılaştırılması

	Düzeltme	F	sd	p	Fark olan Gruplar
OO		4.951	3	0.002	1-4*
DU		3.305	3	0.020	2-4*
SK		3.752	3	0.011	1-4* 2-4*
YO		2.093	3	0.101	
IZ	Welch	2.528	3	0.059	
OS		4.451	3	0.004	1-4* 2-4* 3-4*

*Not. *Tukey'in HSD testi için p<0.05*

Tablo 43 incelendiğinde OO boyutu için gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Post-Hoc testi sonucunda ise 21-30 yaş grubundaki ($\bar{x}$=15.115, σ = 2.272) öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}$=13.518, σ = 2.482) varyansları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p=0.002<0.05$). Etki büyüklüğü incelendiğinde Cohen'in d = 0.607, büyük etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1988).

DU boyutu için ise 31-40 yaş grubundaki ($\bar{x}$=11.627, σ = 2.346) öğretmenler ile 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}$=10.732, σ = 2.071) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir ($p=0.20<0.05$). Etki

büyüklüğü incelendiğinde Cohen'in d = 0.395, büyük etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1988).

SK boyutu için 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{x}$=17.538, σ = 3.214) ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler ($\bar{x}$=16.027, σ = 3.373) arasında (p=0.020<0.05, Cohen'in d = 0.421), 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{x}$=17.011, σ = 3.421) ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler arasında ($\bar{x}$=16.027, σ = 3.373) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p=0.049<0.05, Cohen'in d = 0.433). Etki büyüklükleri sırasıyla büyük etkiye işaret etmektedir.

YO ve IZ boyutlarında gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. OS genel faktörü için ise gruplar arası istatistiksel farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir (p = 0.004). Post-Hoc testi sonucunda 50 yaş ve üzeri öğretmenler ($\bar{x}$=61.607, σ = 10.440) ile 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{x}$=66.692, σ = 10.746, p = 0.031, d = 0.463), 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{x}$= 66.434, σ = 12.123, p = 0.014, d = 0.439), 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{x}$=65.674, σ = 10.720, p = 0.044, d = 0.370) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Etki büyükleri incelendiğinde hepsinin büyük etkiye işaret ettiği yorumu yapılabilir.

Alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri çalıştıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Gruplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
OO Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	12.000	14.000	13.696	2.672	0.079	1.053
2	148	14.000	15.000	14.899	2.541	0.080	-0.513
DU Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	12.000	11.000	10.953	2.415	-0.578	0.520
2	148	12.000	12.000	11.696	2.043	-0.498	1.199
SK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	15.000	16.000	16.403	3.617	-0.070	0.171
2	148	18.000	18.000	17.507	3.325	-0.141	0.726
YO Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	12.000	11.000	11.094	2.534	-0.468	0.096
2	148	12.000	12.000	11.973	2.277	-0.710	1.142
IZ Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	12.000	11.000	10.534	2.641	-0.102	-0.604
2	148	12.000	11.000	11.169	2.541	-0.406	-0.006
OS Genel Faktörüne İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	191	63.000	62.000	62.681	11.541	-0.246	0.701
2	148	72.000	68.000	67.243	10.124	-0.462	1.485

Tablo 44 incelendiğinde tüm boyutlar ve OS genel faktörü için ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının ilkokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri puanların normal dağılım gösterdiğine işarettir. Bu doğrultuda gruplar arası fark t-testi ile incelenecektir. t-testi öncesinde grupların varyanslarının eşitliği Levene'in F testi ile incelenmiş ve grupların varyanslarının istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür. Gruplar arasındaki farklı belirlemek için gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur

Tablo 45. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlarının Karşılaştırılması

	t	**sd**	**p**	**d**
OO	-4.197	337	<0.001*	0.11
DU	-3.002	337	0.003*	0.11
SK	-2.885	337	0.004*	0.11
YO	-3.309	337	0.001*	0.11
IZ	-2.232	337	0.026*	0.11
OS	-3.806	337	<0.001*	0.11

*Not: *p<0.05*

Tablo 45 incelendiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin puanlarının ortaokulda çalışan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir ($p < 0.05$). Etki büyüklükleri ise orta düzeyde etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Alt araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri bulundukları kurumda çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar her bir alt boyut ve genel faktör için incelenmiş ve Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğretmenlerin Bulundukları Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
OO Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	14.000	14.000	14.372	2.464	0.294	-0.155
2	63	12.000	14.000	13.952	2.876	0.242	-0.428
3	68	13.000	13.500	13.897	3.101	-0.343	1.230
4	36	14.000	14.000	14.583	2.454	0.416	-0.223
DU Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	12.000	12.000	11.337	2.279	-0.555	0.533
2	63	12.000	12.000	11.365	2.484	-0.923	1.425
3	68	12.000	11.000	11.029	2.337	-0.564	1.312
4	36	12.000	11.500	11.306	1.895	-0.094	-0.274
SK Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	17.000	17.000	16.948	3.470	-0.165	0.422
2	63	15.000	17.000	16.937	3.893	-0.137	0.319
3	68	15.000	16.500	16.632	3.665	-0.021	0.429
4	36	17.000	17.000	16.972	2.971	-0.158	-0.719
YO Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	12.000	12.000	11.552	2.414	-0.364	-0.118
2	63	12.000	12.000	11.222	2.768	-0.979	1.412
3	68	12.000	12.000	11.426	2.529	-0.424	-0.564
4	36	12.000	12.000	11.667	2.000	-0.850	1.327
IZ Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	12.000	11.000	10.709	2.664	-0.282	-0.325
2	63	12.000	11.000	10.968	2.603	-0.469	-0.016
3	68	9.000	10.500	10.735	2.641	0.181	-0.887
4	36	12.000	12.000	11.167	2.384	-0.343	-0.500
OS Genel Faktörüne İlişkin Betimsel İstatistikler							
1	172	67.000	65.000	64.919	10.937	-0.342	0.687
2	63	61.000	65.000	64.444	11.903	-0.531	1.412
3	68	55.000	62.500	63.721	12.263	-0.297	0.908
4	36	56.000	65.500	65.694	8.756	0.090	-0.991

Tablo 46 incelendiğinde OO, SK, YO, IZ boyutunda ve OS genel faktöründe bulunduğu kurumda 21-30 yıl, DU boyutunda 6-10 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalama puanlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde her bir grubun puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Gruplar arası fark tek yönlü ANOVA ile incelenmiş, öncesinde ise varyansların eşitliği test edilmiştir. Hem boyutlar hem de genel faktör

için grupların varyansları istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmamaktadır. Gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 47'de sunulmaktadır.

Tablo 47. Öğretmenlerin Bulundukları Kurumda Geçirdikleri Süreye Göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nden Alınan Puanlarının Karşılaştırılması

Düzeltme	F	sd	p	Fark olan Gruplar
OO	0.944	3	0.420	-
DU	1.770	3	0.799	-
SK	0.145	3	0.933	-
YO	0.358	3	0.784	-
IZ	0.402	3	0.752	-
OS	0.300	3	0.825	-

Tablo 47 incelendiğinde hem boyutlar hem de genel faktörden alınan puanlar gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.5. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Beşinci araştırma sorusu olan *"Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilen korelasyon analizi bulguları Tablo 48'de yer almaktadır.

Tablo 48. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler		OS	RDZ
1. OS	Pearson's r	1	
	p		
2. RDZ	Pearson's r	0.090	1
	p	0.100	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 48'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0.05). Her iki ölçekte de yer alan alt boyutlara ilişkin korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Öğretmenlerin Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlar Arasındaki İlişki

Boyutlarr	**KDD**	**BDD**	**KDK**	**BDK**
OO	-0.031	0.047	0.092	0.157*
DU	-0.048	0.001	0.002	0.043
SK	-0.018	0.094	0.086	0.205*
YO	-0.032	0.094	-0.007	0.191
IZ	-0.024	0.068	-0.035	0.125*

*Not. * p< 0.05*

Boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nde yer alan BDK boyutu ile Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nde yer alan OO, DU, SK ve IZ boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir ($p<0.05$). İlişkiler pozitif yönlü olup, BDK boyutundaki puanın artışı OO, DU, SK ve IZ boyutlarından alınan puanlarında da artış olacağı anlamına gelmektedir. KDD, BDD ve KDK boyutları ile OO, DU, SK, YO ve IZ boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ algı düzeyleri ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların genel olarak "yüksek" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde; Doğan (2009), Yerli (2009), Toytok (2013), Erdem, İlğan ve Çelik (2013), Yancı ve Sağlam (2014), Kızıl (2014), Usta (2015), Sağlam (2018), Yılmaz ve Zembat (2019), İpek ve Erdem (2021), Özyavuz (2021), Balkır (2022) çeşitli kademelerde çalışan öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarda bu araştırmaya paralel olarak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada ele alınan demografik değişkenlerden cinsiyete bakıldığında, katılımcıların duygusal zekâ düzeyinin hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin tamamında cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol ve başkalarının duygularını kontrol becerileri erkek ve kadın öğretmenlerde benzerdir. Bu bulguya benzer şekilde Erdem, İlğan ve Çelik (2013) lise öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında duygusal zekânın cinsiyete göre farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca; Güney (2009), Akar Kayserili

ve Gündoğdu (2010), Ak Sütlü (2013), Adiloğulları (2013), Adsız (2016), Kabar (2017), Karamehmetoğlu (2017), Erkoç (2019), Çiçen (2021), Özyavuz (2021), İpek ve Erdem (2021), Mercan ve Günay (2023) cinsiyet değişkenin duygusal zekâ üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazına bakıldığında bu araştırmanın aksine cinsiyet değişkenin duygusal zekâyı etkilediği yönünde bulgulara ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Erdoğdu (2008), Kızıl (2014), Erdil (2018), Eranıl ve Özcan (2019), Balkır (2022) kadınların duygusal zekâ düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulguların farklılık göstermesinin nedenlerinin veri toplama araçlarının farklı olması, örneklem grubunun farklılaşması ve örneklem büyüklüğünün değişmesi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları arasında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği bulunmaktadır. Akgül (2011), Kızıl (2014), Ak Sütlü (2013) ve Adsız (2016), Sağlam (2018), Erkoç (2019), Sümer (2021) çalışmalarında öğrenim durumunun duygusal zekâyı etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Özyavuz (2021) ise araştırmasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin; lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre duygusal zekânın alt boyutlarından "iyi oluş" boyutunda daha yüksek puan aldıklarını belirtmiştir. Özyavuz, öğrenim düzeyi arttıkça duygusal zekâ düzeyinin de arttığını ifade etmiştir. Erdem, İlğan ve Çelik (2013) duygusal zekânın alt boyutlarından "kişisel farkındalık" boyutunda lisanüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunlarından daha yüksek puan aldıklarını ifade etmişlerdir. Kabar (2017) ise araştırmasında duygusal zekânın "duygusallık" alt boyutunda lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin lisans eğitimi düzeyindeki öğretmenlerden daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekânın diğer alt boyutlarından "iyi oluş", "öz kontrol", "sosyallik" ve "toplam duygusal zekâ" boyutuna ilişkin görüşlerinin ise öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuca paralel olarak Canbulat (2007), Güney (2009), Torun (2011), Erdem, İlğan ve Çelik (2013),

Adiloğulları (2013), Adsız (2016), Kabar (2017), Karamehmetoğlu (2017), Erdil (2018), Sağlam (2018), Erkoç (2019), Özyavuz (2021), İpek ve Erdem (2021), Otamış Sümer (2021) ve Balkır (2022) meslek kıdemi değişkeninin duygusal zekâyı etkilemediği bulgularına yer vermiştir. Bu durum günümüz öğretmen yeterliklerinden olan duygusal zekâ becerilerine sahip olma olgusunu destekler niteliktedir. Bunun yanında alanyazında araştırmamızın bulgularının aksi yönünde bulgular ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır. Kızıl (2014) Balıkesir ilindeki öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızıl (2014) bu durumu; meslekte geçirilen sürenin artması ile birlikte duyguların katılaşması ve kalıcı hale gelmesinin sonucu olabileceğini ifade etmiştir. Toytok (2013)'de kıdemi yüksek olan öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Toytok (2013) mesleki kıdem ile duygusal zekâ düzeyinin yüksekliği arasında paralel bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam (2018)'de araştırmasında öğretmenlerin yaşının duygusal zekâ düzeylerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sağlam (2018), duygusal zekâyı bireysel özelliklerle ilgili olması ve bireyin duygularını kontrol edip onlarla hareket etmesi olarak açıkladığı için bu sonucun olağan olduğunu vurgulamıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yüksek (2006), Akgül (2011), Ak Sütlü, (2013), Adiloğulları (2013), Adsız (2016), Kabar (2017), Erdil (2018), Yavuz (2018), Özyavuz (2021) çeşitli kademelerde çalışan öğretmen ve okul yöneticileri ile yürüttükleri çalışmalarında duygusal zekâ ve yaş arasında anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Bu bulguların tersine yaş değişkeni ile duygusal zekâ arasında anlamlı farklılık bulunduğunu ifade eden çalışmalarda bulunmaktadır. Kızıl (2014) öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yaş değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının, özellikle 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden yüksek olduğunu

ifade etmiştir. Duygusal zekânın alt boyutlarından olan duygulardan faydalanma boyutunda da 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek puana sahip olduğunu belirtmiştir. Kızıl (2014) bu sonucu, üniversiteden yeni mezun olan öğretmenlerin; daha iyimser, kendine güveni daha yüksek ve duygularını daha iyi açıklayabilen bireyler olması ile açıklamıştır. İpek ve Erdem (2021)'de çalışmalarında, duygulardan faydalanma alt boyutunda 28-33 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmnelere göre daha yüksek düzeyde puan aldıklarını ifade etmişlerdir. Doğan (2009) ise sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ele alınan demografik değişkenlerden bir diğeri ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesidir. Araştırmada ilkokul ve ortaokul kademesi olarak ele alınan okul kademesi ile öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arasında duygusal zekânın boyutlarından olan BDD boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık duygusal zekânın BDD boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek puana sahip olduğu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeklerin toplam puanında ise öğretmenlerin görev yaptığı kademe için anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu sonuca uygun olarak Güney (2009), Akgül (2014), Usta (2015), Otamış Sümer (2021), Özyavuz (2021), Balkır (2022) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Alanyazında bu bulguların tersi yönünde sonuca ulaşmış araştırmalarda bulunmaktadır. Kızıl (2014) öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin görev yaptıkları kademeye göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kızıl (2014) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin görev yaptıkları kurumda çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkoç (2019)'da ilkokul yöneticileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında ilkokul yöneticilerinin halen çalıştıkları okuldaki görev süresi ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Araştırmanın diğer kısmında yanıt aranan bir diğer soru ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin hangi düzeyde olduğudur. Bununla birlikle öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından da incelenmiştir Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç eğitim örgütünün temel unsurlarından olan öğretmenlerin, eğitim sürecinde gördükleri aksaklıkları, sorunları ya da önerilerini paylaşmadıklarını ifade etmektedir. Daha önce de üzerinde durulduğu gibi öğretmenlerin sessizlik düzeyinin yüksek olması eğitim-öğretim süreçlerinin başarısını ve okulların gelişerek kendilerini yenilemesinin önünde büyük bir engeldir. Gencer (2018), girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde; öğretmenlerin görüşlerini paylaşmamalarının eğitim-öğretim sürecini doğrudan olumsuz etkileyen hayati bir unsur olarak nitelendirmiştir. Örgütsel sessizliğin boyutlarında ise öğretmenlerin Okul ortamı boyutundaki puanları "yüksek", Duygu boyutundaki puanları "yüksek", Sessizliğin Kaynağı boyutundaki puanları "orta", Yönetici boyutundaki puanları "yüksek" ve İzolasyon boyutundaki puanları "yüksek" olarak belirlenmiştir. Bu bulguya benzer olarak Kahveci (2010), Kâhya (2013), Algın (2014), Xu, Loi ve Lam (2015), Uzman (2019), Varol Bilgin (2021), Işık (2022) öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğretmenlerin sessizlik düzeyleri ile ilgili farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Kalay, Oğrak, Bal ve Nişancı (2014), Acaray (2014), Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015), Çiçek Sağlam ve Yüksel (2015), Dönmez (2016), Ceviz (2017), Yıldırım ve Çarıkçı (2017), Uçar (2017), Gencer (2018), Kıranlı Güngör ve Potuk (2018), Demirtaş ve Nacar (2018), Çalıkoğlu (2019), Demirtaş ve Küçük (2019), Alagöz (2020), Gezer ve Cömert (2022), Bozaslan (2023) ve Karayel (2024) öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Özdemir (2015), Çitli (2015), Yenel (2016), Önder (2017), Sarıboğa (2019), Mantı (2020) ve Başar (2022) öğretmenler ve akademisyenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında sessizlik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Önder (2017) bu sonucun ortaya çıkmasında kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerin işlerini kaybetme ihtimallerinin düşük olmasının etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmekle birlikle örgütsel sessizlik düzeyinin genelde ve tüm alt boyutlarında kadınların ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Gencer (2018), öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmamasının iki nedenden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Bunlardan ilki mesleki rollerin aynı olması bir diğeri ise sessiz kalma kararı alma sürecinde benzer durumların göz önünde bulunduruluyor olması ihtimalidir. Alparslan (2010), Kolay (2012), Nartgün ve Demirer (2012), Algın (2014), Özdemir (2015), Çitli (2015), Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015), Uçar (2017), Ceviz (2017), Burulday (2018), Gencer (2018), Gülenç (2019), Uzman (2019), Sarıboğa (2019), Turaç Ergül (2020), Alagöz (2020), Işık (2022), Başar (2022), Bozaslan (2023), Karayel (2024) araştırma sonucuna benzer olarak sessizlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu ulaşmışlardır. Çalışmamızdaki bulguların tersi yönünde Kahveci ve Demirtaş (2013), Kâhya (2013), Sevgin (2015), Çiçek Sağlam ve Yüksel (2015), Mantı (2020), Varol Bilgin (2021) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla sessiz kaldıklarını tespit etmiştir. Tulunay Ateş ve Önder (2019) eğitimcilerin örgütsel sessizliklerinde cinsiyet ve medeni durumun etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında; cinsiyetin örgütsel sessizlik üzerinde genel etkisinin çok zayıf olduğunu tespit etmiş ve kadınların erkeklere oranla daha fazla sessizlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Tulunay Ateş ve Önder (2019) bu sonucun, toplumsal yapıya ve toplumsal cinsiyet algısına göre şekillediğini ifade etmiştir. Erkek egemen toplumlarda, kadına yönelik yetersizlik önyargısı ve kadınlara biçilen roller onların kendilerini ifade etme konusunda çekinmeleri ve ciddiye alınmayacakları yolunda düşüncelere sevk etmektedir. Taşkıran (2010), Aydın (2016) ise çalışmalarında erkeklerin kadınlara göre daha fazla sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada öğretmenlerin eğitim durumunlarının örgütsel sessizlik düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazına bakıldığında çalışmada elde edilen sonuca benzer sonuçlar elde eden çalışmalar olduğu görülmektedir. Özdemir (2015), Çitli (2015), Ceviz (2017), Deviren (2019), Uzman (2019), İpek (2020), Çetinkaya (2021), Tezeren (2022),

Başar (2022) öğrenim durumunun sessizlik ile ilişkili olmadığını saptamışlardır. Ancak bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak sessizlik düzeyinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda öğrenim düzeyi artarken sessizlik düzeyi de artmakta; bazı araştırmalarda da öğrenim düzeyi artarken sessizlik düzeyi azalmaktadır. Bozaslan (2023) lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin lisans düzeyindeki öğretmenlerden anlamlı olarak daha fazla sessiz kaldıklarını belirtmiştir. Bozaslan (2023) bu durumu lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin daha fazla olumsuz düşünceye sahip oldukları için sessiz kaldıkları ve içe kapanık davranmaları ile açıklamaktadır. Kalağan ve Güzeller (2010)'de bu sonuca uygun olarak lisanüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden daha fazla sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Kâhya (2013)'de benzer bir sonuca ulaşarak yüksekokul ve meslek yüksekokulu mezunu öğretmenlerin; lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden daha düşük sessizlik düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Işık (2022)'de çalışmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere nazaran daha fazla sessiz kaldıklarını ifade etmiştir. Yolcu (2021) ve Karayel (2024) ise bu bulguların tersi yönünde lisanüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden daha az sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada yanıt aranan sorulardan bir diğeri öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sessizlik düzeyleri meslekte geçirdikleri süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sessizlik düzeyleri 20-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeydedir. Alanyazında araştırmanın sonuçları ile örtüşen bulgulara ulaşan birçok araştırma görülmüştür. Aktan (2021) çalışmasında araştırmamızın sonucuna benzer olarak mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha düşük bulmuştur. Aktan (2021) bu sonucu meslekte uzun süre geçiren öğretmenlerin daha rahat olması, duygu ve düşüncelerini yöneticilere

aktarırken daha az kaygı duymaları ve kendilerini daha fazla güvende hissetmeleri ile açıklamıştır. Yolcu (2021), kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin, 1-10 yıl kıdeme sahip ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla sessiz kaldıklarını tespit etmiştir. Turaç Ergül (2020) ise kıdemin sadece örgütsel sessizliğin meslektaşlar alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Bu farklılaşma 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 20-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla sessiz kalmaları olarak belirtilmiştir. Uzman (2019)'da araştıma bulgularımızı destekleyecek şekilde, meslekte 10-20 yıl görev yapan öğretmenlerin 20-30 yıl görev yapan öğretmenlerden daha fazla sessiz kaldıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmalardan farklı bir sonuç tespit eden Bozaslan (2023) ise 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan ve 15 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin sessizlik düzeylerini daha yüksek olarak tespit etmiştir. Bozaslan (2023) meslekte geçirilen süre ile sessizliğin doğrusal olarak arttığını ve kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlere göre sessizlik düzeylerinin daha düşük olduklarını ifade etmiştir. Sarıboğa (2019) buna paralel olarak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sessiz kaldıklarını belirlemiştir. Bu bulgudan farklı olarak, Özdemir (2019) ise örgütsel sessizliğin genelinde ve alt boyutlarında 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin en yüksek olduğu ve 21 yıl üzerindeki öğretmenlerin ise en düşük seviyede sessizlik gösterdiklerini ifade etmiştir. Özdemir (2019) örgütsel sessizliğin meslekteki hizmet yılı arttıkça azaldığına dikkat çekmiştir. Gülenç (2019) bu bulguya benzer sonuçlara ulaşarak 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgularının aksine alanyazında örgütsel sessizlik ve kıdem arasında ilişki olmadığını tespit eden araştırmalarda bulunmaktadır. Kâhya (2013), Özdemir (2015), Çitli (2015), Dönmez (2016), Uçar (2017), Önder (2017), Ceviz (2017), Burulday (2018), Gencer (2018), Alagöz (2020), İpek (2020), Tokgöz (2021), Tezeren (2022), Işık (2022), Başar (2022) mesleki kıdem değişkeninin örgütsel sessizliğe anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Mesleki kıdemin sessizliği farklı açılardan etkileyebileceği görülmektedir. Bundan dolayı kıdem değişkeni çeşitli sebeplerden ötürü sessizliği her bir kurumda farklı olarak etkileyebilmektedir. Alanyazındaki araştırmaların bulgularının bu şekilde farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda kıdem değişkenin sessizlik üzerindeki etkisini genelleyebileceğimiz bir yorumun yapılması güç görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütset sessizliğin alt boyutlarından "Okul Ortamı" boyutunda; 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin sessizlik düzeyleri anlamlı olarak farklı bulunmuştur. "Okul Ortamı" boyutunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sessizlik düzeyleri 50 ve üzeri yaştaki öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Sessizliğin "Duygu" alt boyutunda ise 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenlere göre daha fazla sessiz kaldıkları tespit edilmiştir. "Sessizliğin Kaynağı" alt boyutunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 50 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha fazla sessiz kaldıkları; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerinde 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha fazla sessiz kaldıkları tespit edilmiştir. "Yönetici" ve "İzolasyon" alt boyutlarında ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Örgütsel sessizlik ölçeğinin genelinden alınan puanlara bakıldığında ise 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin; 21-30 yaş grubundaki, 31-40 yaş grubundaki ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha az sessiz kaldıkları ifade edilebilir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin yaş değişkeni ile ters orantılı bir ilişki içerisinde olduğunu ifade edebiliriz. Öğretmenlerin yaşları arttıkça sessiz kalma davranışlarında azalma görülmektedir.

Araştırmamızın sonuçlarını destekleyen benzer sonuçlara ulaşan Turaç Ergül (2020) örgüt kültürü alt boyutunda genç öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla sessizlik yaşadıklarını belirlemiştir. Alagöz (2020) ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin, 36-40 yaş grubundaki öğretmenlere oranla daha fazla sessiz

kaldıklarını belirtmiştir. Alagöz (2020) bu sonucun; genç öğretmenlerin konuştukları zaman dışlanma durumuyla karşı karşıya kalabilecekleri, yöneticilerle sorun yaşamaktan kaygı duymaları ve yerleşmiş korku ile memnuniyetsizlikten kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Uzman (2019) ise örgütsel sessizlik ölçeğinin genelinden ve diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşırken "yönetici" alt boyutunda 20-29 yaşında olan öğretmenlerin, yaşı 40 ve üzerinde olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha fazla sessizlik davranışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 30-39 yaşında olan öğretmenlerin de yaşı 40 ve üzerinde olan öğretmenlere göre "yönetici" alt boyutunda daha fazla sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalıkoğlu (2019) çalışmasında örgütsel sessizliğin "okul ortamı" ve "sessizliğin kaynağı" alt boyutlarında 40 yaş ve altındaki öğretmenlerin, 41 ve üzerindeki yaşta olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sessizliğe sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca "duygu" alt boyutunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri 31 ve üzerindeki yaşlarda olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha fazladır. Mantı (2020) akademisyenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında araştırmamızın bulgularına paralel olarak 25-29 yaş aralığındaki akademisyenlerin 40 yaşın üzerindeki akademisyenlere göre daha fazla sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgularının tersi yönünde yaş ve örgütsel sessizlik arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Kalağan ve Güzeller (2010), Kâhya (2013), Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015), Özdemir (2015), Çitli (2015), Ceviz (2017), Gülenç (2019), Deviren (2019), İpek (2020), Varol Bilgin (2021), Tokgöz (2021), Tezeren (2022) ve Canbaz (2022) yaş değişkeni ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre örgütsel sessizlik düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ilkokul öğretmenlerinin sessizlik düzeylerinin örgütsel sessizliğin genelinde ve tüm alt boyutlarında ortaokul öğretmenlerine göre daha anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla görüşlerini ve önerilerini dile getirip sorunlar hakkında konuşabilmektedir. Gülenç (2019) araştırmanın sonuçları ile

örtüşen sonuçlara ulaşmıştır. Gülenç (2019) ortoakulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla sessiz kaldıklarını ifade etmiştir. Karayel (2024) lisede çalışan öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha fazla sessiz kaldıklarını ifade etmiştir. Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015) örgütsel sessizlik alt boyutlarından olan "savunmacı sessizlik" boyutunda lise öğretmenlerinin sessizlik düzeylerinin ilkokul öğretmenlerinin sessizlik düzeylerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Korumacı sessizlik alt boyutunda ise ilkokul öğretmenlerinin sessizlik düzeylerinin lise öğretmenlerinin sessizlik düzeylerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kalağan ve Güzeller (2010) çalışılan okul türünün sessizliği etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Sessizliğin en çok kız meslek lisesi öğretmenlerinde görüldüğü, en az ise ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerde görüldüğünü belirtmişlerdir. Alanyazında araştırmanın bu sonucu ile örtüşmeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Çakal (2016) ve Varol Bilgin (2021) örgütsel sessizliğin alt boyutlarından "sessizliğin kaynağı" alt boyutu dışında anlamlı bir farka ulaşmamışlardır. Bu farkın kaynağı ise ilkokul öğretmenlerinin ortaokul sözel dersleri öğretmenlerinden sessizlik düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğudur. Tokgöz (2021) ise çalışılan okul türünün öğretmenlerin örgütsel sessizliği ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın cevap aradığı bir diğer soru ise öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma süresi ile örgütsel sessizlik düzeylerinin ilişkili olup olmadığıdır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma süresi ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırmanın sonuçları ile örtüşen sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Çitli (2015), Özdemir (2015), Dönmez (2016), Önder (2017), Gencer (2018), Tokgöz (2021), Varol Bilgin (2021), Tezeren (2022), Başar (2022) ve Karayel (2024) bulunulan okulda çalışma süreleri ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aktan (2019) ise sessizliğin alt boyutlarından olan "sessizliğin kaynağı" boyutu ile okuldaki çalışma yılı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulda 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin okuldaki çalışma yılı 6-10 yıl olan öğretmenlere göre sessizliğin

kaynağı boyutundaki puanları daha yüksek olarak belirlenmiştir. Aktan (2019) örgütsel sessizliğin genel faktöründe ve diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Uçar (2017) örgütsel sessizliğin genelinde, "kabullenici sessizlik" ve "korumacı sessizlik" boyutları ile kurumda çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşırken "savunmacı sessizlik" alt boyutunda 1 yıl ve daha az zaman çalışan öğretmenlerin 5 yıl ve daha uzun zaman çalışan öğretmenlere göre daha az sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ceviz (2017) ise örgütsel sessizliğin genelinde aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık tespit etmezken sadece "izolasyon" alt boyutunda 6 yıl ve daha fazla aynı okulda çalışan öğretmenlerin dışlanma korkusu yaşayarak ilk 5 yılını çalışmakta olan öğretmenlere göre daha fazla sessiz kaldıklarını ifade etmiştir. Çalıkoğlu (2019) örgütsel sessizliğin alt boyutlarından "okul ortamı" ve "yönetici" alt boyutları ile çalışılan okuldaki kıdem arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre aynı okulda 11 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerin 1-10 yıl aynı okulda çalışan öğretmenlere göre okul ortamından kaynaklı sessizlik düzeyleri daha düşüktür. Yönetici kaynaklı sesizlikte ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre sessizlik düzeyleri daha yüksektir. Yolcu (2021) ise öğretmenlerin kurumda çalışma süreleri arttıkça sessizlik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın son aşamasında "öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruyu cevaplamak için yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde RDZ ölçeğinde yer alan "Başkalarının Duygularını Kontrol" alt boyutu ile OS ölçeğinde yer alan "Okul Ortamı", "Duygu", "Sessizliğin Kaynağı", "İzolasyon" alt boyutları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bu ilişkinin pozitif yönlü olduğu BDK boyutundaki puan artışının OO, DU, SK ve IZ boyutlarından alınan puanlarda da artış olacağı anlamına gelmektedir. RDZ ölçeğinin diğer boyutları olan "KDD", "BDD" ve "KDK" boyutları ile OS ölçeğinin "OO", "DU", "SK", "YO" ve "IZ" boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Alanyazında araştırmanın sonuçları ile örtüşmeyen araştırmaların bulunduğu görülmüştür. Özdemir (2019) okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeylerinin ilişkisini incelediği araştırmasında; duygusal zekâ ve sessizlik arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu ilişkinin duygusal zekâ ve örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarında da olduğunu belirtmiştir. Özdemir (2019) genele bakıldığında ise duygusal zekâ ve örgüsel sessizlik arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Pelit ve Ayana (2016) ise otel işletmeleri işgörenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalarında; duygusal zekâ düzeyi ile örgütsel sessizlik düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Bu sonuca göre otel işletmeleri işgörenlerinin duygusal zekâ düzeylerindeki artış örgütsel sessizlik düzeylerinde azalmaya neden olmaktadır. Taslak ve Tunçel (2017) ise sigorta şirketi çalışanları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında; duygusal zekâ düzeyinin örgütsel sessizliği negatif yönde etkilediği ve iletişim konusunda olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Düzgün (2022) turizm sektöründe çalışanlar ile gerçekleştiridiği araştırmasında; örgütün yararına olarak tanımlanabilecek prososyal sessizlik ile duygusal zekâ boyutlarından başkalarının duygularını değerlendirme boyutu arasında pozitif yönlü ilişkiler elde etmiştir. Ayrıca duygusal zekânın boyutlarından duyguların kullanılması ile duyguların düzenlenmesi ile kabullenici sessizlik ve duyguların kullanılması ile savunmacı sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişkiler tespit etmiştir. Yılmaz (2023) ise Erzurum Atatürk Araştırma Hastanesinde görev yapmakta olan hemşireler ile gerçekleştirdiği araştırmasında duygusal zekânın örgütsel sessizlik üzerinde olumsuz yönde anlamlı etkisi olduğunu belirlemiştir. Duygusal zekâ arttıkça örgütsel sessizlik davranışı azalmaktadır.

Mevcut çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ ve örgütsel sessizlik arasında sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda genellikle duygusal zekâ ve örgütsel sessizlik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonucun bu çalışmalardan farklılaşmasının nedeni araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubunun farklı olması, öğretmenler üzerinde çalışılan araştırmaların yok denecek kadar az olması,

kullanılan ölçeklerin farklılaşması, araştırma evreninin farklı olması ve örneklem gruplarının sayılarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere duygusal zekâ kavramının tanılması, öğretmen adaylarına üniversite eğitimi esnasında bu yeterlilik alanının geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının tasarlanması ve uygulanmasının eğitim-öğretim süreçlerine katkısının olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlere hizmetiçi eğitim olarak duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Duygusal zekâ yetenek alanının geliştirilmesi için mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yönelik olarak daha tecrübeli öğretmenler ve yöneticiler tarafından mentörlük sağlanabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna yönelik olarak öğretmenlerin sessiz kalmalarının nedenleri araştırılarak önlemler alınmalıdır. Örgütsel sessizlik kavramının öğretmenlere tanıtılması sağlanarak, farkında olarak ya da olmayarak sessiz kalan öğretmenlerin farkındalık kazanması sağlanabilir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sessizliğin olumsuz ve yıkıcı sonuçlarını öğrenebileceği seminerler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin alt boyutlardan en çok "yönetici" boyutundan yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında yöneticilere olan güven duygusunun sağlanamaması ve yöneticilerin "en iyi ben bilirim" anlayışının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticileri örgütsel sessizlik konusunda farkındalık kazanmalı ve liderlik becerilerini geliştirmek durumundadırlar. Okul yöneticileri, öğretmenlerin kaygı duymadan rahatça fikirlerini ve önerilerini sunabilecekleri bir ortam hazırlamak için sorumluluklarını yerine getirmelidirler. Bunun yanında okul yöneticilerinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim almasının etkili olacağı düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik boyutlarından "sessizliğin kaynağı" hariç geriye kalan boyutlardan yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu durum sadece bireysel olarak öğretmenleri değil öğrencileri, velileri ve yöneticileri de olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun için öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri, karar alma süreçlerine dâhil oldukları olumlu bir okul iklimi hazırlanmalıdır.
- Araştırmanın sonuçlarına göre genç yaştaki öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla sessiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna yönelik olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin fikirlerine değer verildiğinin hissettirilerek yönetim ve karar alma süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Genç yaştaki öğretmenler dışlanabilecekleri ya da olumuz durumlarla karşılaşabilecekleri kaygısı ile sessiz kalabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için kabullenici ve anlayışlı bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin eğitim-öğretim sürecine önemli etkisine dikkat çeken bu araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmış olsa bile duygusal zekânın öğretmenler için gözardı edilemeyecek bir yeterlilik alanı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda özellikle eğitim kurumlarında bu iki değişkenin birlikte ele alındığı çalışmaların yok denecek kadar az olması bir eksiklik olarak görülmektedir. Araştırmacılar tarafından bu iki kavramın eğitim örgütleri ekseninde ele alınması aralarındaki ilişkiyi belirlemek için önem kazanmaktadır.
- Araştırmada nicel veriler tercih edilmiştir. Yapılacak olan araştırmalara nitel yöntem de dâhil edilerek karma yöntemle bu araştırma tekrar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada Ankara ilinin Etimesgut ilçesindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Farklı il ve kültürlerde çalışmanın araştırmanın sonuçlarını değiştirebileceği tahmin

edilmektedir. Ayrıca araştırmaya özel okullardaki öğretmenler ve farklı kademelerde çalışan öğretmenlerde dâhil edilebilir.

- Araştırmada ele alınan değişkenlerden farklı olarak "öğretmenlerin medeni durumu", "okuldaki öğretmen sayısı", "öğretmenlerin alanı/branşı" vb. değişkenler sonraki araştırmalarda ele alınabilir.
- Çalışmanın örneklem grubu ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Sonraki çalışmalara okul yöneticileri de dâhil edilebilir.
- Farklı ülkelerde gerçekleştirilen öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel sessizlik düzeylerini inceleyen araştırmaların bulguları ülkemizde gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek araştırma konusu olarak ele alınabilir.

KAYNAKÇA

Acar, E. (2007). İşletme yönetiminde duygusal zekânın yeri ve önemi üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Acaray, A. (2014). Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Adiloğulları, G. E. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Afşar, L. (2013). Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: Konuya ilişkin bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Afzal, J., Munir, M., Naz, S., Qayum, M. and Noman, M. (2022). Relationship between organizational silence and commitment of employees at university level. *Siazga Research Journal*, 1(2), 58-65.

Ahmed, S. (2014*). Duyguların Kültürel Politikası.* (Çev: S. Komut). İstanbul: Sel Yayınları.

Ak Sütlü, S. (2013). Sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akar Kayserili, T. ve Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 39*(187), 104-121.

Akdeniz, S. (2014). Farklı merhamet düzeylerine sahip öğrencilerde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekânın incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tez*i. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akgül, G. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Akran, S. K. ve Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (75), 157-173.

Aktan, V. (2021). İlkokullarda okul iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Alagöz, E. (2020). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Alam, A. ve Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies,* 12(1), 31-43.

Alemdar, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri 156 düzeylerinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü, Eskişehir.

Alemdar, M. (2019). Sosyal sermayenin eğitim öğretim süreçlerine yansıması: duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Algın, İ. (2014). Üniversitelerde örgütsel sessizlik. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alparslan, A. M. (2010). Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Alparslan, A. M. ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: Sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6, 136-147.

Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, 69-84.

Arslan, M., ve Güven, Y. (2015). Duygusal zekâ eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisi. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives, 3*(1), 13-26.

Aslan, Ş. (2009). *Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü, Etkileşimci Liderlik.* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Assche, K., V. ve Costaglioli, F. (2011). Silent places, silent plans: Silent signification and the study of place transformation. *Planning Theory*, 11 (2) 128–147.

Atalay, B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aydın, F. (2016). Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Aydın, Ş. (2023). Ergenlerin duygusal zekâ düzeyi, sosyal medya bozukluğu ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. F*ırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 189-217.

Balkır, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory *(EQ-I): Technical manual. Toronto*: Multi-Health Systems, Inc

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) *1*. *Psicothema*, 13- 25.

Baron, R. A. (1995). *Psychology*. Pearson Educación.

Başar, S. (2022). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Başaran, İ., E. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bayın, G. ve Yeşilaydın, G. (2015). Türkiye'de örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan araştırmalara yönelik literatür incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 15 Sayı: 4, 103 – 120.

Bayın, G., Yeşilaydın, G. ve Esatoğlu, A. E. (2015). Hemşirelerde örgütsel sessizlik nedenlerinin belirlenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 7(1),* 248-266.

Bayram, T. Y. (2010). Üniversitelerde örgütsel sessizlik. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bildik, B. (2009). Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze, Kocaeli.

Bircan, S. (2004). Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bowen, F. ve Blackman, K.(2003). Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. *Journal of Management Studies*, Cilt 40, Sayı 6, September s. 1393-1417.

Bozaslan, B. (2023). Örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Börekçi, A. G. (2002). Çalışma ortamlarında duygusal zekâ, uygulamadan bir örnek. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Brinsfield, C. T., Edwards, M. E. and Greenberg, J. (2009). Voice and silence in organizations: Historical review and current conceptualizations. *Emerald Group Publishing Limited*, 3-33.

Burulday, V. (2018). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bümen, T. N. (2005). Okulda Çoklu Zeka Kuramı. (3. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Canbaz, S. (2022). İlkokul ve ortaokullarda çalışan ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Canbulat S. (2007). Duygusal zekâ'nın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. 2007.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal Of Managerial Psychology*, 18(89), 788–813.

Ceviz, T. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme İle Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü, Ankara.

Cevizci, A. (1994). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (1 bs). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587.

Cooper K. R. ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration and Leadership*. 35 (4), 521-534.

Çakal, G. (2016). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(3), 23-48.

Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik, sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.

Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde İşgören Sessizliği, Neden Sessiz Kalmayı Tercih Ediyoruz?*. Detay Yayıncılık, Ankara.

Çakır, Ö., Tanğ, Y. ve Gülay, E. (2021). Demografik Değişkenler Bağlamında Çalışanların Örgütsel Sessizlik Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Meta Analiz Çalışması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 21(2), 271-296.

Çalıkoğlu, U. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, B. (2018). Öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Çetinkaya, U. (2021). Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi: Sandıklı ilçesi örneklemi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Çiçek Sağlam, A. Ç. ve Yüksel, A. (2015). Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages,10(7),* 317-332.

Çiçen İ. Y. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.

Çitli, İ. İ. (2015). Örgütsel sessizlik ile tükenmişlik arasındaki ilişki ve bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çoruk A. (2012). Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Dal, H. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davenport, N., Schwartz, R. D., ve Elliott, G. P. (2003), *"Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz"*. (Çev: O. C. Önertoy) Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Demir, E. ve Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:49*, 148-165.

Demirel, Ö, Başbay A., ve Erdem E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ: Kuram ve Uygulama.* Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Demirtaş, Z ve Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1-18.

Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. Eğitim Yansımaları, 2(1), 13-23.

Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38(*169).

Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler için Önemine Kavramsal Bir Bakış*". Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1)

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

Dolev, N. and Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.

Dönmez, E. (2016). Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Dönmez, E. (2016). Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Durak, İ. (2018*). Korku Kültürü Ve Örgütsel Sessizlik.*(2. Baskı). Bursa: Ekin Yayıncılık.

Düzgün, A. (2022). Turizm sektöründe duygusal zekâ ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Antalya örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 296-310.

Dyne, L. V., Ang, S. and Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of management studies*, *40*(6), 1359-1392.

Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces And Feelings To İmprove Communication And Emotional Life*. New York: Owl.

Eranıl, A. K. ve Özcan, M. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin incelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 100-118.

Erdem, M., İlğan, A. ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12): 509-532.

Erdemir, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldırma (mobbıng) arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Erdil, R. (2018). İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.7, S.23,62–76.

Ergül, P. T. (2020), Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erigüç, G., Özer, Ö., Songur, C. ve Turaç, İ. S. (2014). Bir devlet hastanesinde hemşirelerde örgütsel sessizlik üzerine bir araştırma, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 4(2). 61-84.

Erkoç, N. (2019). İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zekâ ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Eroğlu, A. H., Adigüzel, O. ve Öztürk, U. C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: işgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 97-124.

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *1*(1), 1-22.

Etzioni, A. (1964) Modern Organizations. *Prentice Hall*, Englewood.

Festinger, L. (1962) *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press, 2-3.

Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A. and Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A Monte Carlo Study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *16*(4), 625-641. https://doi.org/10.1080/10705510903203573.

Gencer, M. (2018). Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Gerber, C. (2004). The relationship between emotional ıntelligence and success in school for a simple of eight grade student U.S.A (MSc thesis). *Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.* (UMI No: 3136264).

Gezer, B.ve Cömert, M. (2022). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve liderlik stilleri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(3), 1528-1554.

Ginsburg, H. and Opper, S. (1969). Piaget's theory of intellectual development. New Jersey:Prentice Hall Inc.

Goleman, D. (2011). The Brain and Emotional İntelligence: New insights. *Regional Business*, 94.

Goleman, Daniel (2016*). Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* çev. Banu S. Yüksel. 34. bs. İstanbul. Varlık Yayınları.

Gökalp, N. (2019). Duygu Felsefesi. Ankara: Atlas Kitap.

Gökçe, N. (2013). Lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri (Maltepe ilçesi örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 107-134.

Gülenç, E. (2019). Temel eğitim ve orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri ile örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bunların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güney F. (2009). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11):336-356.

Harvey, C. R. (1988). The real term structure and consumption growth. *Journal of financial Economics*, *22*(2), 305-333.

Hellriegel, D., Slocum J. W. and Woodman R. W. (1995), *Organizational Behavior*. West Publishing Co., Usa, l995.

Herece, F. G. ve Şener, İ. (2017). Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki: kamu sektöründe bir uygulama. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, *3*(3), 38-54.

Holgado–Tello, F. P., Chacón–Moscoso, S., Barbero–García, I. and Vila–Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, *44*(1), 153-166. https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y.

Hu, L., and Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*(4), 424-453. https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424

Huang, X., Vliert E. V. and der Vegt, G. V. (2005). Breaking the silence culture: Stimulation of participation and employee opinion withholding cross-nationaly. *Management and Organization Review*, 2005: 459-482.

Işık, C. (2022). Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Işık, C. (2022). Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

İnan, A. S. (2022). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

İpek, M. B. (2020). Öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

İpek, Z. H., ve Erdem, M. (2021). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(1), 321-368.

Jafarguliyeva N. (2020). Beyaz yakalı çalışanların örgütsel sessizlik tutumlarına göre sınıflandırılması ve örgütsel sessizliğin örgütsel sinizm üzerinde etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, .osyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.

Kabar, M. (2017). Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kahveci, G. (2010). İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-6.

Kahya, C. (2013). Dönüştürücü ve etkileşimci liderlik anlayışları ile örgütsel sessizlik arasındaki örgütsel güvenin rolü. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(27), s.83-97.

Kalay, F., Oğrak, A., Bal, V. ve Nişancı, Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: örnek bir uygulama. *Sakarya İktisat Dergisi, 3*(2), 1-18.

Kaplan, D. (Ed.). (2004). *The SAGE handbook of quantitative methodology for the social sciences*. SAGE.

Kaplan, M. (2007). Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karamehmetoğlu, M. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karayel, O. (2024). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karayılmaz, D. (2008). Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kengil, R. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamuş Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Khalid J. ve Ahmed J. (2016). Perceived organizational politics and employee silence: Supervisor trust as a moderator. *Journal of the Asia Pacific Economy, 21* (2), 174-195.

Kılıç, Ö. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İSZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 175-193.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, *3*(1), 44-6.

Kılıçlar, A. ve Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 328-346.

Kıranlı Güngör, S. ve Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(3), 723-742.

Kizil, Ş. (2014). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (Fifth edition). The Guilford Press.

Knoll, M. and Dick, R. (2013). "Do I Hear the Whistle…? A First Attempt to Measure Four Forms of Employee Silence and Their Correlates". *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349-362.

Koçdaş, Z. (2020). Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma çözme düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kolay, A. (2012). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köse, S. (2018). Örgütsel adaletsizlik ve sessizlik ilişkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü. *Doktora Tezi*. Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya.

Kurt, Ş. K. (2021). Duyguların tarihsel serüveni ve tarihte duygular. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(40), 2821-2852.

Kutlay, Y. (2012). Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve özyeterliliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Lee, J. J. and Ok, C. (2012). Reducing burnout and enhancing job satisfaction: Critical role of hotel employees' emotional intelligence and emotionallabor. *International Journal of hospitality management*, 31(4), 1101-1112.

Lepine, J. A. and L. Van Dyne, *Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability*. Journal of Applied Psychology, Cilt 86, Sayı 2, s. 326-336, 2001.

Macit, G. ve Erdem, R. (2020). Örgütsel sessizliğe dair kavramsal bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(2), 93-114.

Mantı, M. (2020). Akademisyenlerde örgütsel stres ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Martyniak, M. and Pellitteri, J. (2020). The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in Poland. *Psihologijske teme, 29*(1), 85-94.

Matthews, G., Zeidner, M. and Roberts, R. D. (2002). *Emotional İntelligence: Science And Myth*. MIT Press. Cambridge.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. and Salovey, P. (2001). *Roeper Review,* 23(3), 131-137.

Mayer, J.D. , Caruso, D.R. and Sitarenios, G. (2001) Emotional Intelligence as a Standart Intelligence. *Emotion*,1(3):232-242.

Mayer, J.D., (2000).*Models of Emotional Intelligence,* Chapter 18, In R. Sternberg, Handbook Of Intelligence. Cambridge University Press , Cambridge, UK.

Mercan, Ç. Y. ve Günay, G. Y. (2023). Duygusal zekâ ile çalışma iradesi arasındaki ilişki: aşçılara yönelik bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *25*(Özel Sayı), 321-340.

Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ev örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Harran Education Journal, 3*(1), 52-70.

Morrison, E.W. and Milliken, F.J. (2000). Organizational silence: A Barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25 (4), 706- 725.

Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar-on duygusal zekâ testi'nin türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Muratoğlu, M. (2023). Duygusal zekânın iş performansı üzerindeki etkisinde, algılanan örgütsel destek ve duygusal emeğin rolü: sigortacılık sektörü çalışanları üzerine bir uygulama. *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Muthén, L. K. and Muthén, B. O. (2012). *Mplus statistical modeling software: Release 7.0.* [Software].

Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 139-156.

Nartgün, Ş. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 2*(2), 47-67.

Otamış Sümer S. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâları, pozitif psikolojik sermayeleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Ögel, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Şırnak ili örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Şırnak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şırnak.

Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(2), 669-686.

Özcalık, F. (2017). Pozitif ve negatif duygusallığın örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin rolü. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Özdemir N. (2019). İlk ve ortaokullardaki yöneticilerin duygusal zekâ seviyeleri öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik seviyeleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Özdemir, F. (2006). Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özdemir, M. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özdemir, Ş. (2015). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili- Ümraniye ilçesi örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özden, B. (2015). Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgan, H., ve Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelerine etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 33-49.

Özkan, P. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Öztürk, A. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özyavuz, V. M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Panahia, B., Veiseh, S.M., Divkharc, S. and Kamarid, F. (2012). An empirical analysis of the influence factors on organizational silence and its relationship with employee's organizational commitment. *Management Science Letters 2*, 735-744.

Pekaar, K. A., Bakker, A.B., Linden, D. and Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the rotterdam emotional ıntelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120 (2018), 222-233.

Pektaş, S. (2013). Güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

Pelit, E. ve Ayana, Ç. (2016). Duygusal zekânın örgütsel sinizme etkisi: Otel işletmeleri işgörenleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 45-76.

Perlow, L. And Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Ieee Engineering Management Review*, 31(4), 18-23.

Petrides, K., Frunham, A. and Martin, N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *The Journal of Social Psychology,* 144(2), 149-162.

Pinder, C. C. and Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Personnel and Human Resources Management, 20,* 331-369.

Plotnik, R. (1996). *Introduction to Psychology*, USA: Brook/Cole Publishing Comp.

Premeaux, S. F. and Bedeian, A. G. (2003). Breaking the silence: the moderating effects of self-monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of Management Studies,* 40(6), 1537–1562.

Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2015). *Örgütsel Davranış.* (Çev: İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Rosen, S. and Tesser, A. (1970). On Reluctance to Communicate Undesirable Information: The MUM Effect. *Sociometry*, Vol: 33, No: 3, 253-263.

Ryan, K. D. and Oestreich, D. K. (1991). *Driving fear out of the workplace: How to overcome the invisible barriers to quality, productivity, and innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sağlam, H. (2018). Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Master's thesis*, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Salovey, P. and Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, Vol: 9(3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. and Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*. *15*(3), 197-215.

Sarıboğa, V. (2019). Örgütsel sessizlik ve birey-örgüt uyumu ilişkisi: Sınıf öğretmenleri üzerinde bir araştırma istanbul Bağcılar ilçesi örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Sarısoy, B. (2017). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schultz, D. P. ve Schultz S. E. (2001). *Modern Psikoloji Tarihi.* (Çev: Y. Aslay). Ankara: Kaktüs Psikoloji.

Sevgin, A. (2015). Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması: Eyüp ilçe örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Seyis, S. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekâları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Slade M. R., (2008). The Adaptive Nature of Organizational Silence: A Cybernetic Exploration of the Hidden Factory, *Yayınlanmış Doktora Tezi*, George Washington Üniversitesi.

Solomon, R. C. (1993). The philosophy of emotions. *M. Lewic & Haviland, The Handbook of emotions*, 3.

Somuncuoğlu, D. (2005). *Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 270-293.

Soycan, Ş. H. (2010). Bankalarda birleşme sonrası örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sudak, M. K. ve Zehir, C. (2013). Kişilik Tipleri, Duygusal Zekâ, İş Tatmini İlişkisi Üzerine Yapılan Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 141-165.

Sun, P., Wang, S. and Kong, F. (2014). Core self-evaluation as mediator and moderator of the relationship between emotional intelligence and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 118(1), 173-180.

Szczygiel, D. D. and Mikolajczak, M. (2018). Emotional intelligence buffers the effects of negative emotions on job burnout in nursing. *Frontiers in psychology*, *9*, 2649.

Şahin, G. ve Ayık, A. (2020). The effect of emotional intelligence levels of school principals and school culture on organizational citizenship behavior according

to teachers perceptions. *Journal of Current Researches on 99 Social Sciences,*10(3), 547-568.

Şahinkaya, B. (2006). Yöneticilik ve liderlikte duygusal zekâ, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Şenol, S. (2019). Örgütsel sessizlik ve kişilik özelliklerinin duygusal emek üzerindeki etkisi: kabin ekipleri üzerinde bir araştırma. *Yayınlanmamuş Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. and Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). Pearson.

Taliadorou, N. and Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and thair effects to teachers job satisfaction. *Journal of Educational Administration,* 53(5), 642-666.

Tangirala, S. and Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel psychology*, *61*(1), 37-68.

Taslak, S. ve Tunçel, Ö. (2017). Sigorta şirketlerindeki çalışanların duygusal zekâ becerilerinin örgütsel sessizlik davranışları üzerine etkisi: ampirik bir araştırma-the effects of emotıonal ıntellıgence skılls on organızatıonal sılence behavıours of employees ın the ınsurance companıes: an empırıcal research. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 236-264.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(33), 283-298.

Taşkıran, E. (2010). Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tatar, H. (2019). Örgüt iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tayfun, A. ve Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 114-134.

Tezeren, S. (2022). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik durumlarının belirlenmesi: Başakşehir örneği, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Tok E. ve Sevinç M. (2010). Başarılı zekâ kuramına dayalı eğitim uygulamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010, 9.32: 63-74.

Tokgöz, B. (2021). Lise öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Topçu, D. (2006). İnsan kaynakları uygulamaları, örgüt iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkiler: bankacılık sektöründe bir uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Torun, N. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Toytok, E. (2013). Öğretmenlerin duygusalzekâ yeterliklerini sınıf yönetimi Sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi,* 1(1): 27-43.

Tulunay Ateş, Ö. ve Önder, E. (2019). Eğitimcilerin örgütsel sessizliklerinde cinsiyetin ve medenî durumun etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 786-803. doi: 10.16986/HUJE.2018041735.

Uçar, A. (2017). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uçar, R. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 209-232.

Uğuz, B. (2023). Etik iş iklimi, duygusal zekâ ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine nicel bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Usta, Ç. Y. (2015). İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uysal, İ. ve Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi. Anadolu Journal of EducationalSciences International, 12(1), 220-248. https://doi.org/10.18039/ajesi.962653.

Uzan, M. F. (2018). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin duygusal algı becerisi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Uzman, Z. (2019). İlkokul yöneticilerinin algılanan iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A. ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.

Vakola, M. and Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: An empirical investigation. *Employee Relations, 27*(5), 441-458.

Varol Bilgin, K. (2021). Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Wagner, R. K. and Sternberg, R. J. (1984). Alternative conceptions of intelligence and their implications for education. *Review of Educational Research*, 54(2), 179-223.

Xu, A. J., Loi, R. and Lam, L. W. (2015). The bad bosstakes it all: How abusivesupervision and leader–member exchange interact to influence employee silence. *The Leadership Quarterly, 26(5),* 763-774.

Yalçınsoy, A., Işıldak, M. S., ve Bilen, A.(2017). Örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ev İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(13), 132-146.

Yancı, F. ve Sağlam, A. (2014). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1): 298-313.

Yanık, C. (2012). Örgütsel sessizlik ile güven arasında ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yao, J. H., Xiang, X. T. and Shen, L. (2022). The impact of teachers' organizational silence on job performance: A serial mediation effect of psychological empowerment and organizational affective commitment. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-19.

Yavuz K. F. (2009). Duygusal şemalar ve leahy Duygusal Şema Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği. *Uzmanlık Tezi*. S.B. Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi 2.Psikiyatri Kliniği. Ankara.

Yavuz, S. (2018). Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yenel, K. (2016). İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yerli, S. (2009). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki "İstanbul Anadolu Yakası Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(25), 139-146.

Yıldırım, A. ve Çarıkçı, O. (2017). Meslekî ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 8(*19), 33-43.

Yılmaz, A. (2023). Hemşirelerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkisi: Erzurum Atatürk Üniversitesi Araştırma Hastanesi örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.

Yılmaz, G. Ç. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, H. ve Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 118-136.

Yılmaz, O. ve Aytaç, T. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının kıdem değişkeni açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 408-425.

Yolcu, M. A. (2021). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Yüksel, M. (2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi bir uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yüksel, R. F. (2015). Okul çalışanlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1. Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih Sayısı: 26.05.2023-456726

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.03.04-456726 26.05.2023
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kenan ÖZDİL

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Furkan Can ÇAVDAR tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 24.05.2023 tarihli toplantısında alınan 05/15 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSA88T641H Pin Kodu :20042 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys
Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr
Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

EK 2. Ölçeklerin Okullarda Uygulanmasına Yönelik Valilik Onayı

Trakya Üniversitesi Gelen Evrak Tarih Sayısı: 01.11.2023-542906

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-88513646 31.10.2023
Konu : Araştırma İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 13.10.2023 tarihli ve 524418 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Furkan Can ÇAVDAR'ın **"Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tezi kapsamında ilkokul ve ortaokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup, çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (2 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Trakya Üniversitesi
Bilgi:
Etimesgut İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Emine Konuk
Unvan : Şef
Telefon No : 0 (312) 306 89 30
E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr
İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr
Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c117-1756-31dc-adba-0d17 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgi Formu

Kıymetli Katılımcı,

Bu anket formu "Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" araştırmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Gönderilecek cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve elde edilen sonuçlar kişi veya kurum adı belirtmeksizin genel ve ortalama özellikler çerçevesinde değerlendirilecektir.

Anketimiz III bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm Kişisel Bilgi Formu, II. Bölüm Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği, III. Bölüm Örgütsel Sessizlik Ölçeğidir. Ölçeklerde toplam 53 madde bulunduğundan uygulama süresi yaklaşık olarak 5-10 dakika sürecektir.

Lütfen ölçeklerde size en uygun olan bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Vereceğiniz cevapların samimi ve içten olması ilgili araştırmanın doğru sonuçlar vermesi açısından oldukça önemlidir. Şimdiden çok değerli ve anlamlı vaktinizi ayırdığınız için sizlere teşekkürlerimizi sunarız.

Furkan Can ÇAVDAR

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Kişisel Bilgi Formu

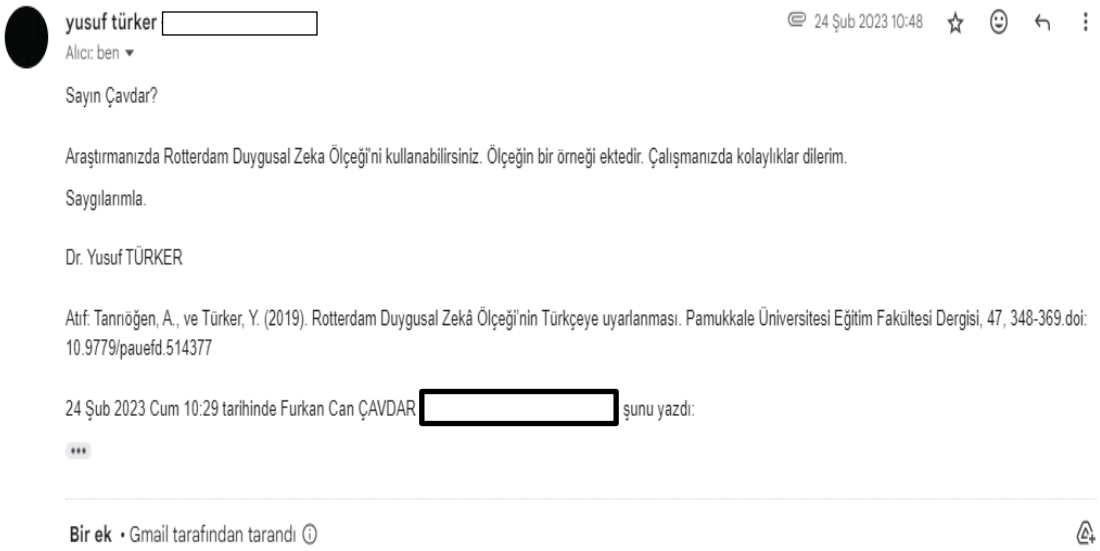
Cinsiyetiniz:	Kadın ( )	Erkek ( )		
Eğitim Durumunuz:	Lisans ( )	Yüksek Lisans ( )	Doktora ( )	
Mesleki Kariyeriniz:	1-5 YIL ( )	6-10 YIL ( )	11-15 YIL ( )	15-20 YIL ( ) 20-30 YIL ( )
Yaşınız:	21-30 ( )	31-40 ( )	41-50 ( )	51 ve Üzeri ( )
Çalıştığınız Okul:	İlkokul ( )	Ortaokul ( )		
Kurumda Çalışma Süresi:	1-5 YIL ( )	6-10 YIL ( )	11-20 YIL ( )	21-30 YIL ( )

EK 4. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Kullanım İzni

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği

Lütfen aşağıdaki maddelerin sizin özelliklerinizi ne derecede yansıttığını ilgili yerlere "X" işareti koyarak belirtiniz.	**HİÇ KATILMAM (1)**	**AZ KATILIRIM (2)**	**ORTA DERECEDE KATILIRIM (3)**	**ÇOK KATILIRIM (4)**	**TAM KATILIRIM(5)**
1. Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Kendi duygularımı çok iyi ayırt edebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Kendi duygularımın farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Neden öyle hissettiğimi anlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Hangi duyguları yaşadığımı bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Çoğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Beni duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Çevremdeki insanların duygularının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Başkalarının hangi duygular içerisinde olduğunu bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Diğer insanlara baktığımda onların neler hissettiklerini anlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Diğer insanların neden öyle hissettiklerini anlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Diğer insanların duygularını çok iyi ayırt edebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Başkalarını duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Kendi duygularımı kontrol edebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Duygularımı kolayca bastırabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Duygularımın beni kontrol etmesine izin vermem.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Duygularımı sadece durum uygun olduğunda dışa vururum.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Öfkeli olsam bile, sakin kalabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Eğer istersem, duygularımı kimseye belli etmem.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Gerekli olduğunda duygularımı içinde bulunduğum koşullara uygun hale getirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Başka birinin farklı hissetmesini sağlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )

23. Başka bir insanın ruh halini değiştirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Başkalarının duygularını coşturabilir veya yatıştırabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Başkalarının hisleri üzerindeki etkim büyüktür.	( )	( )	( )	( )	( )
26. İnsanların duygusal durumlarını iyileştirmek için ne yapılması gerektiğini biliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
27. İnsanları nasıl etkileyeceğimi biliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Başkalarını sakinleştirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )



yusuf türker [redacted]
Alıcı: ben

24 Şub 2023 10:48

Sayın Çavdar?

Araştırmanızda Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'ni kullanabilirsiniz. Ölçeğin bir örneği ektedir. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla.

Dr. Yusuf TÜRKER

Atıf: Tanrıöğen, A., ve Türker, Y. (2019). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 348-369.doi: 10.9779/pauefd.514377

24 Şub 2023 Cum 10:29 tarihinde Furkan Can ÇAVDAR [redacted] şunu yazdı:

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

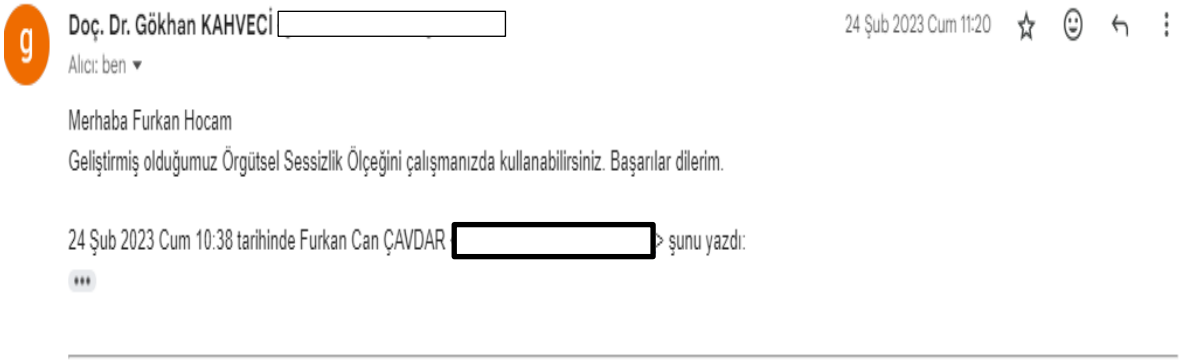
EK 5. Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Kullanım İzni

Örgütsel Sessizlik Ölçeği

	Örgütsel Sesizlik Ölçeği	1	2	3	4	5
1	Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.					
2	Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.					
3	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.					
4	Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.					
5	Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.					
6	Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.					
7	Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.					
8	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.					
9	Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.					
10	Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.					
11	Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.					
12	Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.					
13	Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.					
14	Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.					
15	Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.					
16	Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.					
17	Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.					
18	Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.					

Derecelendirme

(1) Hiç Katılmıyorum
(2) Katılmıyorum
(3) Orta Düzeyde Katılıyorum
(4) Katılıyorum
(5) Tamamen Katılıyorum



Doç. Dr. Gökhan KAHVECİ [redacted]

24 Şub 2023 Cum 11:20

Alıcı: ben

Merhaba Furkan Hocam

Geliştirmiş olduğumuz Örgütsel Sessizlik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

24 Şub 2023 Cum 10:38 tarihinde Furkan Can ÇAVDAR [redacted] şunu yazdı:

...