T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN İŞE BAĞLILIK DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Miray KABAR

İstanbul

Mayıs, 2017

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN İŞE BAĞLILIK DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Miray KABAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Demet Zafer GÜNEŞ

İstanbul

Mayıs, 2017

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan tezli yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ (Danışman) .....

Üye Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA .....

Üye Doç. Dr. Ebru OĞUZ .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

ETİK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Lise Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın, bilimsel ahlak ve değerlere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 24.05.2017

Miray KABAR

ÖNSÖZ

Toplumun geleceğini yetiştiren eğitim örgütlerinde, belirlenen amaç ve hedeflere ulaşılması, ülkemizi geleceğe taşıyacak başarılı öğrenciler yetiştirilmesi, sorumluluk sahibi, sevgi ve saygıya önem veren birer birey olmalarına katkı sağlamaları açısından öğretmenlerin önemli bir yeri ve sorumluluğu vardır. Bu açıdan öğretmenlerin işe bağlılıkları ve duygusal zekaya sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle bu araştırma ile "Lise Öğretmenlerinin İşe Bağlılık Düzeyleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki"nin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın eğitim sistemine ve bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez çalışmam süresince benden yardım ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Demet Zafer GÜNEŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen değerli hocamalarıma saygı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım her döneminde hep yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Miray KABAR

ÖZET

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN İŞE BAĞLILIK DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Miray KABAR

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Demet Zafer GÜNEŞ

2017, xiv-101 sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı resmi liselerde görev yapan 199 kadın, 154 erkek olmak üzere toplam 353 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak (UWES-TR) işe bağlılık ölçeği ve duygusal zeka özelliği ölçeği- kısa formu (DZÖÖ-KF) kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe bağlılık ve duygusal zeka düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında istatiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekanın, işe bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşe Bağlılık, Duygusal Zeka, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

CORRELATIONS BETWEEN WORK ENGAGEMENT LEVELS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF HIGH SCHOOL TEACHERS

Miray KABAR

Master's Thesis, Educational Administration and Supervision

Supervisor: Assist. Doç. Dr. Demet Zafer GÜNEŞ

2017-Page: xiv-101

The aim of this research study is to find out the relationship between emotional intelligence and work engagement. In the study, relational screening model which has a descriptive feature was used as a screening model. The sample of the study consists of 353 teachers, 199 female, and 154 male, who worked in state schools located in Küçükçekmece district of Istanbul in 2015-2016 academic year. As data collection tools, UWES-TR work engagement scale and a short form of Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQ) were used. During the data analysis, frequency, percentage, average, standard deviation, t-test, one-way analysis of variance, correlation and linear regression analyses were carried out. The findings of the study revealed that the level of work engagement and emotional intelligence of the teachers is above the average. Teachers work engagement is not related with gender, professional seniority, marital status, type of school, educational background variables; but age variable. It was also found that there is not a significant relationship between the level of teachers' emotional intelligence and gender, age, professional seniority, marital status, type of school, educational background variables. Furthermore, a positive significant relationship was found between the teachers' work engagement and emotional intelligence. It is also the result that emotional intelligence is a significant predictor of work engagement.

Key words: Work Engagement, Emotional Intelligence (EQ), Teachers' Views

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI i
ETİK BEYANI ii
ÖNSÖZ iii
ÖZET iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
SİMGELER LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x
TABLOLAR LİSTESİ xi
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
BÖLÜM I. 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 5
1.2. Problem Cümlesi 7
1.3. Alt Problem 7
1.4. Araştırmanın Amacı 8
1.5. Önem 8
1.6. Varsayımlar 9
1.7. Sınırlılıklar 9
1.8. Tanımlar 9
BÖLÜM II. 10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 10
2.1. İşe Bağlılık 10
2.1.1. İşe Bağlılığın Üç Boyutu 12
2.1.2. İşe Bağlılığın Benzer Kavramlarla ilişkisi 12
2.1.2.1. İşe Bağlılık ve Örgüte Bağlılık 13
2.1.2.2. İşe Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık 14
2.1.2.3. İşe Bağlılık ve Çalışmaya Bağlılık 15
2.1.3. İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler 15

2.2. Zeka 17
2.3. Duygu 19
2.4. Duygusal Zekanın Ortaya Çıkışı 21
2.5. Duygusal Zeka Modelleri 21
2.5.1. Yetenek Modeli 22
2.5.2. Karma Model 23
2.5.2.1. Bar-On'un Duygusal Zeka Modeli 23
2.5.2.2. Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli 25
2.5.2.3. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli 26
2.6. Duygusal Zekanın Dört Boyutu 28
2.7. Eğitimde Duygusal Zeka 29
2.8. İlgili Araştırmalar 31
2.8.1. İşe Bağlılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 31
2.8.2. İşe Bağlılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 32
2.8.3. Duygusal Zeka ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 33
2.8.4. Duygusal Zeka ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 39
BÖLÜM III. 42
YÖNTEM 42
3.1. Araştırmanın Modeli 42
3.2. Evren ve Örneklem 42
3.3. Veri Toplama Teknikleri 44
3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 45
BÖLÜM IV. 47
BULGULAR VE YORUMLAR 47
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 47
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 51
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 57
4.3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 57
4.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 58

4.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi 60
4.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi 63
4.3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi 64
4.3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi 65
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 65
4.4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 66
4.4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 67
4.4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi 69
4.4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi 73
4.4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi 74
4.4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi 74
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 76
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 78
BÖLÜM V. 79
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 79
KAYNAKÇA 85
EKLER 96
ÖZGEÇMİŞ 101

SİMGELER LİSTESİ

N	**:**	Evren sayısı
f	**:**	Frekans
$\overline{X}$	**:**	Aritmetik ortalama
SS	**:**	Standart sapma
sd	**:**	Serbestlik derecesi
%	**:**	Yüzde
p	**:**	Anlamlılık düzeyi
t	**:**	t testi
r	**:**	Korelasyon
β	**:**	Regresyon katsayısı (standardize beta)

KISALTMALAR

EQ	**:**	Duygusal zeka
IQ	**:**	Bilişsel zeka
TDK	**:**	Türk Dil Kurumu
UWES-TR	**:**	Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği Türkçe Formu
DZÖÖ-KF	**:**	Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu
Çev.	**:**	Çeviren
Akt.	**:**	Aktaran
ANOVA	**:**	Analysis of variance

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. İşe Bağlılık ile İlgili Bazı Tanımlar 11
Tablo 2.2. Bar-On Duygusal Zeka Modelinin Boyutları ve Yeterlikleri 23
Tablo 2.3. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli 25
Tablo 2.4. Goleman, Boyatzis ve Mckee'nin Duygusal Zeka ve Liderlik Yeterlilikleri 26
Tablo 2.5. Cooper & Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli boyutları ve Yeterlilikleri 27
Tablo 3.1. Ölçek Uygulanan Okullar 43
Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri 43
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeyleri 47
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Madde Puanlarına Göre İşe Bağlılık Düzeyleri 48
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri 52
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Madde Puanlarına Göre Duygusal Zeka Düzeyleri 53
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe Bağlılık Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları 57
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İşe İstek Duyma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 58
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İşe Adanma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 59
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İşe Yoğunlaşma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 59
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İşe Bağlılık Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 60
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İşe İstek Duyma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 61
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İşe Adanma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 61

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İşe Yoğunlaşma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 62
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İşe Bağlılık Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 62
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine göre İşe Bağlılık Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları 63
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre İşe Bağlılık Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları 64
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İşe Bağlılık Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları 65
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zeka Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları 66
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İyi Oluş Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 67
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre Öz Kontrol Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 67
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre Duygusallık Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 68
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre Sosyallik Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 68
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre Duygusal Zeka Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 69
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İyi Oluş Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 70
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Öz Kontrol Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 70

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Duygusallık Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 71
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Sosyallik Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 72
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Duygusal Zeka Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları 72
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zeka Boyutu Ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları 73
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Duygusal Zeka Boyutu Ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları 74
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zeka Boyutu Ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları 75
Tablo 4.31. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları 76
Tablo 4.32. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Alt Boyutları ile Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları..... 76
Tablo 4.33. Duygusal Zekanın İşe Bağlılığa Etkisini Gösteren Regresyon Analizi ... 78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Çalışma Yaşamında işe Bağlılık ile İlişkili Diğer Bağlılık Türleri 13
Şekil 2.2. İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler ve İşe Bağlılığa ilişkin Göstergeler 16

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın hayatında çalışma yaşamı, gerek maddi gerek manevi boyutta önemli bir yere sahiptir. Yönetimin de iş yaşamında önemli bir yeri vardır. Gelişimi 1880'li yıllarda başlayan yönetim kavramı çeşitli kuramlarla ele alınmıştır. Klasik (geleneksel) yaklaşım, Neoklasik (davranışsal) yaklaşım, Modern yaklaşım ve Postmodern yaklaşım olarak gelişimini sürdüren yönetim kuramları önceleri örgütlerde verimliliği artırmak için insanın sosyal ve psikolojik gereksinimlerini göz ardı ederek insanı bir makine gibi görmüştür. Sonraları insan örgütün bir parçası olarak görülmüş ve verimliliğin artırılmasında insanın sosyal ve psikolojik gereksinimlerinin de karşılanmasının önemi kavranmaya başlanmıştır. Böylece psikologlar ve yönetim kuramcılar insanın iş yaşamına etkilerini inceleyip geliştirmeye başlamışlardır (Titrek, 2013).

21. yüzyılın başlarında gelişen, insanın olumlu özelliklerini geliştirmeyi, dayanıklılıklarını artırmayı, güçlendirmeyi, negatif davranışlara yönelmelerinin önüne geçmeyi amaçlayan pozitif psikoloji örgütsel alana pozitif örgütsel davranış (PÖD) olarak yansımıştır (Keser ve Yılmaz, 2009). Luthans (2002)'e göre pozitif örgütsel davranış, "günümüz iş hayatının gelişimi için ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkin bir biçimde yönetilebilir pozitif yönelimli insan kaynaklarına ilişkin güçlü yönler ve psikolojik kapasite ile ilgili yapılan çalışma ve uygulamalar" olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 2002: s.59; Akt: Çalışkan, 2014). Geleneksel psikolojide iş yaşamındaki olumsuz durumlar incelenip araştırmalara konu olurken, Pozitif Örgütsel Davranış çalışmalarında bu olumsuz durumların karşıtları incelenmiştir (Keser ve Yılmaz, 2009). Toplumun geleceğini yetiştiren eğitim örgütlerinde olumlu özelliklerin geliştirilmesi, güçlendirilmesi, negatif davranışların önüne geçilmesi, bireylerin sahip oldukları potansiyelin açığa çıkarılması ve geliştirilmesinin önem ve gerekliliği kaçınılmazdır. Bu açıdan eğitim örgütlerinde öğretmenlerin önemli derecede sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri çeşitli faktörlere bağlıdır (Özdemir, 2016). İşe bağlılık ve duygusal zekanın da bu faktörlerden olduğu söylenebilir.

Alan yazında ilk olarak Lodahl ve Kejner (1965) tarafından kazandırıldığı görülen işe bağlılık kavramı daha önce Allport (1947), Vroom (1962) ve French ve Kahn (1962) tarafından ego bağlılığı olarak, Guino (1958) tarafından, moral tanımı olarak ifade edilmiştir. Lodahl ve Kejner ise "moral" ve "ego bağlılığı" kavramlarını birleştirerek işe bağlılık kavramından söz etmişlerdir (Akt: Kartal, 2015, s.50). Lodahl ve Kejner (1965)'in tanımına göre işe bağlılık, bireyin çalışmasıyla özdeşleşme derecesi veya çalışmanın bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olmasıdır (Karacaoğlu, 2005,s.56).

İşe bağlılık temelde bireylerin yaptığı işe ve çalışma eylemine karşı olumlu tutumuyla ilgili bir kavramdır. Bu tutuma sahip bireyler çalışırken kendilerini enerjik hissederler, yaptıkları işle gurur duyarlar ve çalışırken mutlu olurlar (Gül, 2015, s.1). İşe bağlılık bireylerin işlerini yaparken kendilerini dinç hissetmeleri, kendilerini işlerine adamaları ya da işlerinden doyum almaları ve işlerine yoğunlaşmaları anlamına gelmektedir. İşe bağlılıkta süreklilik vardır. Belli bir nesneye, olaya ya da kişiye bağlı değildir. Duygusal ve bilişsel bir durumu ifade etmektedir. Üç önemli boyuttan oluşmaktadır. İşe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma. İşe istek duyma; çalışırken yüksek enerjili, işe karşı hevesli ve ruhsal olarak dayanıklı olma anlamına gelmektedir. İşe adanma; işi yaparken, işi bir anlam ve amaca hizmet ediyor olarak görme, şevk ve ilham verici olarak algılama, işle gurur duyma ve işi özel olarak değerlendirme anlamına gelmektedir. İşe yoğunlaşma ise; çalışırken işe tam anlamıyla konsantre olma, zamanın nasıl geçtiğinin farkında olmama, yalnızca yapılan işin düşünülmesi ve çalışırken çok mutlu olma anlamına gelmektedir (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Eryılmaz ve Doğan, 2012).

İşe bağlılık kavramının çalışmaya bağlılık, örgüte bağlılık, mesleğe bağlılık gibi benzer kavramlarla da ilişkili olduğu ve doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli faktörlerden etkilendiği söylenebilir. İşe bağlılık bireysel bazı farklılıklara göre değişebilir. Bireyin çalışma koşulları, yönetici-çalışan ilişkisi gibi durumsal özellikler de bireyin kariyerini etkileyebilir. Bu nedenle bireyin iş ile ilgili davranışlarının hem bireysel hem de durumsal değişkenlerden etkilendiği söylenebilir. Bunların dışında başka faktörlerde vardır. Örgütte çalışma yılı, meslek alanı, işin özelliği ve çalışılan örgütte işe bağlılığı etkileyebilir. Görüldüğü gibi işe bağlılık tutumunda çeşitli faktörlerin etkili olduğu söylenebilir (Kurt, 2013). Bağlılık duygusal bir durumu ifade

etmektedir. Bu nedenle işe bağlılıkta da duyguların önemli bir yeri vardır. İşe bağlılık, Chusmir (1982)'e göre, yapılan işe dair olan ve kişinin işe aidiyetini de ortaya koyan bir tutum veya yönelimdir ve kişinin kendisini yaptığı işe ait hissedip hissetmemesi ön plandadır. İşyerinde gösterilen veya yönetilen duyguların da bu hissetme üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Akt: Gülova ve ark., 2013).

Öğretmenlerin, kendi kişilik özellikleri, daha önceki yıllarda karşılaştığı ve karşılaşmaya devam ettiği mesleki problemler, başa çıkmak zorunda olduğu sorunlar, meslektaşları ve yöneticileri ile olan ilişkileri, çevre faktörü, karşılaştığı öğrenci profili vb. gibi etmenler, öğretmenlerin bu faktörleri algılama biçimleri ve bunlarla baş edebilme becerileri, duyuşsal özellikleriyle ilişkilidir (Akt: Önen, 2012). Otluoğlu (2002)'na göre duyuş; bilinenler, yaşanılanlar, öğrenilenler kısaca olaylar ve durumlar sırasında ve sonrasında anlık ve o duruma uygun olarak görülen, yaşanan duygu durumlarıdır. Duyuşlar duyguları oluşturur. Duyuşsal davranışlar içerisinde Shapiro (1999)'a göre; empati, duyguları ifade etme ve anlama, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişilerarası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket, saygı gibi duygusal nitelikler yer almaktadır (Akt: Otluoğlu, 2002). Alan yazın incelemesi doğrultusunda empati, duyguları ifade etme, anlama gibi niteliklerin son yıllarda daha fazla önem verilmeye başlanan IQ zekasının dışında yeni bir zeka türü olarak kabul edilen duygusal zekanın konu alanıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Alan yazında temellerinin Psikolog Edward L. Thorndike'ın ortaya atmış olduğu "sosyal zeka" kavramına dayandığı görülen duygusal zeka kavramı 1980'li yıllardan bu yana ülkelerin çeşitli alanlarda kaliteyi artırma arayışları nedeniyle birçok akademik araştırmada yerini almıştır. Günümüzde duygusal zeka kavramına ayrı ayrı katkıları olan üç ekol vardır. Bunlar; Daniel Goleman ve arkadaşlarının temsil ettiği Duygusal ve Sosyal Zeka ekolu, John D. Mayer ve Peter Salovey'in öncülük ettiği ekol ve Reuven Bar-On ekoludur. Goleman, duygusal zeka kavramını dünyaya tanıtan araştırmacı; Bar-On ilk bilimsel duygusal zeka testini üreten ve akademik alanda kullanan kişi; Mayer ve Salovey ise duygusal zekayı alan yazına sokup bilimsel arenada incelenmesini sağlayan uzmanlar olarak tanınmaktadırlar (Akt: Delice, Günbeyi, 2013).

İlk olarak tanımı 1990 yılında Yale Üniversitesinin psikoloji bölümünden Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesinden John D. Mayer tarafından yapılan duygusal zeka kavramı onlara göre "İnsanın kendinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi kendi düşünce ve eylemlerinde kullanabilme, yararlanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekanın alt formudur" (Akt: Kızıl, 2014, s.20).

Goleman'ın 1995 yılında yayınladığı "Duygusal Zeka" adlı kitap ile beraber daha da yaygınlaşıp, popüler hale gelen duygusal zeka, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmeyi, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama ve işe etkin bir biçimde yansıtarak, onlara uygun tepkiler vermeyi sağlar (Titrek, 2013). Haifan Üniversitesinden Psikolog Dr. Reuven Bar-On 1980'lerde duygusal zekayı, "bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünü" şeklinde tanımlamıştır (Akt: Aslan, 2009, s.36). Reuven Bar-On 1997'de kendini rapor etme testiyle duygusal zekayı ölçen ilk yayını tanıtmıştır. Bar-On duygusal zekanın popülerlik kazanmasına da katkıda bulunmuştur (Akt: Doğan, Şahin, 2007, s.235).

Duygusal zeka, bireylerin gerek sosyal hayatlarında gerekse iş hayatlarında başarı ve mutluluğu yakalayabilmeleri için önemlidir. Yapılan araştırmalar duygusal zekası yüksek bireylerin aile ve sosyal yaşamlarında olumlu ilişkiler kurabilen, başarıyı daha kolay elde edebilen, üretken, iş hayatlarında ast ve üstlerince sevilip sayılan ve kariyerlerinde hızlı yükselebilen kişiler olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüz iş yaşamında duygularının farkında olan, duygularını kontrol edebilen, başkalarının duygularını da anlayabilen duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Duygusal zekası yüksek çalışanların olduğu kurumlarda iletişim ve ilişkiler daha olumlu ve etkin olacaktır. Böylece bu kurumlarda takım ruhu oluşturularak performans artırılabilecek, mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamıyla birlikte başarı sağlanarak çalışanların bağlılığı da olumlu yönde etkilenecektir (Doğan, Demiral, 2007).

Bu bilgiler doğrultusunda eğitim kurumlarında öğretmenlerin işe bağlılığının ve duygusal zekaya sahip olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde geleceği şekillendirecek öğretmenlerin işe bağlılıklarının ve duygusal zekaya sahip

olmalarının önemi dolayısıyla öğretmenlerin işe bağlılık ve duygusal zeka durumlarının incelenmesi gerekliliği bu araştırmaya yön vermiştir.

1.1. Problem Durumu

Psikologların ve felsefecilerin üzerinde tartıştıkları duygu terimi Oxford İngilizce Sözlüğünde, ”herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlanmaktadır. Titrek (2013)’e göre duygu, farkına varılan bir hissin kuvvetlenerek, bilinçte ve bedende genel bir uyarılmışlık hali (Arousal) oluşturması olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalara göre duygular geçmişi, deneyimleri, anlayış yeteneğini ve hayatın her aşamasındaki insan ilişkilerini kapsar. Duygular kimliği oluştururlar ve içimize ışık saçan ve yankılanan bir enerji kaynağı olarak dağılırlar. Bu enerji duygu, düşünce ve etkileşimin ileticisi ve kanıtlayıcısıdır. Bu kesintisiz ilişkiler hem günlük yaşamı hem de işyaşamını ve örgüt içi ilişkileri de yoğun biçimde etkilemektedir. İşyaşamı ve örgüt içi ilişkiler ağının sağlıklı olup olmamasının da örgütte çalışan personelin performansını ve örgütün verimlilik düzeyini etkilediğini belirtmek olasıdır (Akt: Titrek, 2013, s.71). Bu doğrultuda duygusal bir vasıf taşıyan bağlılık kavramının işyaşamında, çalışanların performansını ve verimliliğini etkileyeceği söyleyebilir. Genel olarak bağlılık en yüksek derecede bir duygudur; başkalarına ya da bir düşünceye, kendimizden daha büyük bir şeye karşı bağlılığı, yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır. Toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatımı olarak da ifade edilen bağlılık toplum duygusunun bulunduğu her yerde bulunur (Ergun, 1975, s.98-99). Bağlılık görüldüğü üzere kişilere, kurumlara, yapılan işe vb. olabilir.

Lodahl ve Kejner (1965)’ e göre işe bağlılık, bir kişinin iş performansının, kendi gururunu etkilediği derece olarak tanımlamıştır (Akt: Başıbüyük, 2012). Dubin (1956) ‘e göre işe bağlılık, çalışanın işinin veya işiyle ilgili her şeyin ne ölçüde hayatının merkezinde olduğudur (Akt: Kartal, 2015). İşe bağlılık bireyin benlik imajı için önemlidir ve bu kimlik tanımlaması bireyin işini önemsemesine neden olmaktadır. Örneğin, işin kendisi bireyin içsel gelişim ihtiyacını karşılayabilir, bu bağlamda işe bağlılık bireyin algıladığı performans düzeyinin kendisini değerli hissetmesi veya kendisine saygı duymasını etkileme derecesidir (Blau ve Boel,1987:290, akt: Arı, Bal, Bal, 2010, s.147).

Bireylerin hayatında iş yaşamının önemli bir yeri vardır. İnsanlar zamanlarının çoğunu işlerine ayırmaktadırlar. Bu nedenle iş yaşamındaki olumlu veya olumsuz her durum bireyin iş dışındaki hayatına da yansıyabilir. İş dışındaki yaşamda aynı şekilde insanların iş hayatını etkileyebilir (Doğan ve ark., 2014). Toplumun geleceğini yetiştiren eğitim örgütlerinde öğretmenlerin üzerine düşen görev ve sorumluluklar oldukça fazladır. Öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarından sonlarına kadar moralle, motivasyonla çalışabilmeleri, kendilerini değerli ve önemli hissetmeleri, kendilerine saygı duymaları eğitimin verim ve kalitesinin artırılması için oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin işe bağlılıklarının araştırılıp sorunlarının çözülmesi gereklidir. Öğretmenlerin gerek özel hayatlarında gerekse mesleki hayatlarında mutlu ve başarılı olmalarında bir diğer etken ise sahip oldukları duygusal zeka düzeyidir.

Akademik zeka olarak bilinen IQ 'nun yanı sıra son yıllarda yeni ve gelişen bir kavram olan duygusal zeka EQ ortaya çıkmıştır. Bu kavramı ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından kullanılmıştır. Salovey ve Mayer duygusal zekayı sosyal zekanın bir türü olarak, kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme, bunları ayırt edebilme ve bu bilgiyi, kişinin düşünce ve hareketlerinde kullanabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt: Aslan, 2009, s.35). Goleman'a göre ise "duygusal zeka; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme…" olarak tanımlanmıştır (Goleman, 1999, s.50).

Duygusal zeka, davranışların temeli olan duyguları yönetme yeterliliği olarak da tanımlanabilir. Duygular insanı harekete geçirerek davranışları yönlendirebilir. Örgütlerde işgörenlerin duygularını anlaması, örgütün amaçları doğrultusunda duygularını yönlendirerek harekete geçirmesi beklenir. Ayrıca işgörenlerin diğer işgörenlerle, arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kurup ilişkilerinde empati becerilerini etkin kullanması gereklidir. Bu nedenle işyaşamında işgörenlerin duygugal zeka yeterliliklerini etkin olarak kullanması oldukça önemlidir. Özellikle günümüzün gittikçe karmaşıklaşan iş ve örgüt yaşamında, duygusal zeka yeterliliklerinin eğitimle kazandırılıp geliştirilmesi gittikçe önem kazanmaktadır (Titrek, 2013, s.140). Uzmanlara göre, duygusal zeka düzeyi kalıtımsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmez. Genel bir kanı olarak,

13-19 arasındaki yaşlardan sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ'nın tersine, duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeye ulaşabilir (Yeşilyaprak, 2001, s.142).

Öğretmenlerin gerek sosyal hayatta gerek iş hayatında başarıyı yakalayabilmeleri, etkili çözümlerle sorunların üstesinden gelebilmeleri, kendilerinin ve başkalarının duygularının farkında olup gerektiği zaman onlardan yararlanabilme becerisine sahip olmaları duygusal zeka becerisi ile ilgili olduğu söylenebilir. Günümüzde örgütlerin etkililiği ve verimliliği için işgören nitelikleri ve bunların geliştirilmesi önem kazanmıştır. Toplumun geleceği açısından en önemli örgüt olan eğitim örgütlerinde eğitim işgöreni olan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin belirlenip bu konuda eğitilmeleri dolaylı olarak öğrencilerinin duygusal zeka gelişimine de katkıda bulunmalarına yardımcı olacağından önemli ve gereklidir.

Bu araştırmanın problemini, kamu liselerinde çalışan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Bununla birlikte bazı demografik değişkenlere göre öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ve duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi araştırmanın alt problemidir.

1.2. Problem Cümlesi

Kamu liselerinde çalışan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.3. Alt Problem

Yukarıda belirtilen temel problem doğrultusunda, bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
6. Öğretmenlerin duygusal zekaları, işe bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın alt amacı ise öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri ile yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, okul türü ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Önem

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde önemli bir yeri ve sorumluluğu olan öğretmenlerin, belirlenen amaç ve hedeflere ulaşılması, ülkemizi geleceğe taşıyacak başarılı öğrenciler yetiştirilmesi, öğrencilerle tek tek ilgilenip olumlu davranışlar geliştirmelerine, bilinçli, sorumluluk sahibi, sevgi ve saygıya önem veren birer birey olmalarına katkı sağlamaları için kendilerinin ve çevresindekilerin duygularının farkında olabilme, onlarla iyi ilişkiler kurabilme, empati yapabilme, dürtülerini kontrol edebilme, karşılaştıkları stres ve çatışma durumlarını etkili olarak yönetebilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri önemlidir. Öğretmenlerin işlerini daha iyi yapabilmeleri ve hedeflenen amaçlara ulaşılabilmeleri için önemli bir diğer faktörde onların işe bağlılık düzeyleridir. Öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zeka düzeyinin onarın işe bağlılıklarını da etkileyeceği düşülmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında liselerde görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte bazı demografik değişkenlere göre liselerde görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma, yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlaması ayrıca; öğretmenlerin işe bağlılık ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki belirlenerek işe bağlılığı ve duygusal zeka düzeyini artırıcı tedbirlerin alınmasının sağlanması böylece eğitim örgütlerinde verimliliğin artırılması, öğretmen seçimi ile ilgili yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitimleri ile ilgili çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli görülebilir.

1.6. Varsayımlar

1. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının, katılımcılar tarafında nesnel bir şekilde ve içtenlikle doldurulduğu varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2015/2016 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece İlçesinde bulunan kamu liselerindeki öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

- **İşe Bağlılık:** Kanungo (1982)'ya göre işe bağlılık, " bireyin psikolojik olarak işiyle özdeşleşmesi ile ilgili bilişsel durumudur" (Akt: Karacaoğlu, 2005, s.56).
- **Duygu:** 1. Duygularla algılama, 2. Belirli nesne, olay ya da bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim 3. Önsezi, 4. Nesneleri ya da olayları ahlaki yönden değerlendirme yetisi, 5. Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik (http://www.tdk.gov.tr, 2017).
- **Zeka:** Soyut düşünme, anlama, kavrama, problem çözme, bildiklerini transfer etme, akıl yürütme, tecrübe edinme gibi zihinsel yetilerin toplamıdır (Budak, 2003, s.821).
- **Duygusal Zeka:** Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut beslemedir (Goleman, 1999, s.50).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde işe bağlılık, işe bağlılığın benzer kavramlarla ilişkisi, işe bağlılığı etkileyen faktörler, zeka, duygu, duygusal zekanın ortaya çıkışı, duygusal zeka modelleri, eğitimde duygusal zeka ile ilgili alan yazın taraması ve bunlarla ilgili yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İşe Bağlılık

Alan yazına ilk olarak Lodahl ve Kejner (1965)'in kazandırdığı, "moral" ve "ego bağlılığı" kavramlarının birleştirilmesiyle oluşturulan "işe bağlılık" teriminin hem deneysel hem de alan çalışmalarında kullanıldığı ve farklı farklı tanımlarının yapıldığı görülmüştür. Lodahl ve Kejner (1965) işe bağlılığı, bireyin çalışmasıyla özdeşleşme derecesi veya çalışmanın yaşamında önemli bir yere sahip olması olarak tanımlamıştır (Akt: Karacaoğlu, 2005, s.56).

Lodahl ve Kejner (1965)'in tanımlamasından daha önce işe bağlılık, Allport (1947), Vroom (1962) ve French ve Kahn (1962) tarafından ego bağlılığı olarak, Guino (1958) tarafından, moral tanımı olarak ifade edilmiştir. Lodahl ve Kejner ise "moral" ve "ego bağlılığı" kavramlarını birleştirerek işe bağlılık kavramından söz etmişlerdir (Kartal, 2015). Allport (1945), konuya ‘‘benlik bağlılığı ’’ şeklinde yaklaşmıştır. Allport (1945)'a göre işe benlik bağlılığı bireylerin özsaygılarının işlerindeki başarılarından etkilenmesiyle oluşmaktadır. Vroom (1962)'a göre işe benlik bağlılığı, bireyin performans düzeyinin öz saygısını etkilediği ölçüde artan bir olgudur (Akt: Çakır, 2001, s.54). Kanungo (1982)'ya göre işe bağlılık, " bireyin psikolojik olarak işiyle özdeşleşmesi ile ilgili bilişsel durumudur" şeklinde tanımlanmaktadır (Akt: Karacaoğlu, 2005, s.56).

Tablo 2.1. İşe bağlılık ile ilgili bazı tanımlar

Dubin (1956)	Çalışanın işinin veya işiyle ilgili her şeyin ne ölçüde hayatının merkezinde olduğudur.
Guian (1958)	Çalışanın işiyle ilgili "çok önemli" şeklinde algısıdır.
Lodhal ve Kejner (1965)	Çalışanın işiyle özdeşleşmesi ve işini hayatının merkezine koymasıdır
Lawler ve Hall (1970)	Çalışanın işini beklentilerini karşıladığı için hayatının önemli bir parçası olarak görmesidir.
Kanungo (1982)	Bireyin bilişsel düzeyde işiyle özdeşleşmesidir.
Jewell (1984)	Kişinin kendini işine adamasıdır.
Dubinsky ve arkadaşları (1986)	Çalışanın işiyle bütünleşmesi ve işine kendini adama derecesidir.
Ingram ve arkadaşları (1991)	Çalışanların kendilerini işleriyle psikolojik olarak özleştirmesidir.
Elloy ve arkadaşları (1991)	Çalışanların işleriyle ilgili beklentilerinin karşılanması sonucu elde ettikleri tatmin düzeyidir.
Igbaria ve Siegel (1992)	Kişinin işiyle psikolojik olarak kendini tanımlamasıdır.
Igbaria ve arkadaşları (1994)	Bireyin işiyle psikolojik olarak özdeşleşmesinin bilişsel bir durumudur.
Fletcher (1998)	İşe bağlılık, bireyin çalışmakta olduğu işi ile ilgili ilişkilerini ifade eden inancıdır.
Rotenberry ve Moberg (2007)	İşe bağlılık, bireyin işini yaşamının önemli bir parçası ve kimliğinin merkezinde olarak algılama derecesidir.

Kaynak: Ramsey, R.(1995). A Critical Evaluation Of A Measure Of Job Involvement: The Use Of Lodahl And Kejner(1965) Scale With Salespeople, Journal Of Personal Sellings&Sales Management.15,3,67 (Akt: Kartal, 2015,s.51)

Chusmir (1982)'e göre işe bağlılık bireyin işine yönelik tutumu, bireyin benliğinin işi ile bütünleşmesi veya bağlantısı olarak açıklanmaktadır (Akt: Arı, Bal, Bal, 2010, s.147). Lodahl ve Kejner (1965)' e göre işlerine çok ilgi gösteren bireyler, işlerini yaşamlarının çok önemli bir parçası olarak algılarlar ve kendilerini iyi hissedip

hissetmedikleri, işlerinde başarılı olup olmamalarıyla yakından ilgilidir. Kanungo (1982)'ya göre böyle kişiler işleriyle gerçekten ilgilidirler ve onlar için işleri çok önemlidir (Akt: Başıbüyük, 2012, s.15).

2.1.1. İşe Bağlılığın Üç Boyutu

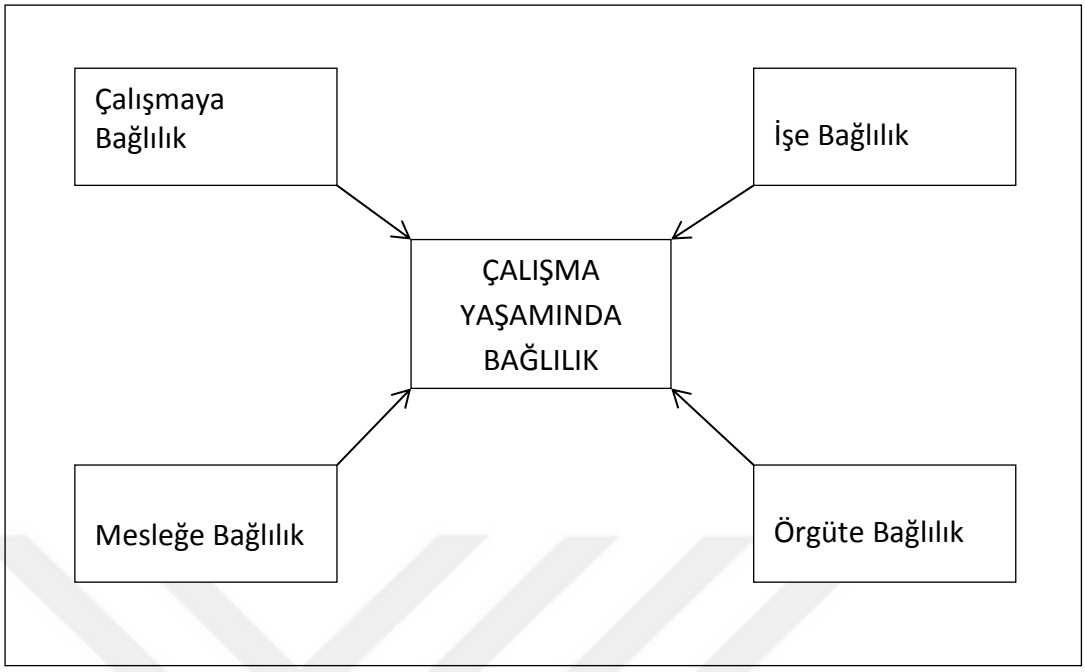
Schaufeli ve Bakker (2001)'a göre işe bağlılık, bireylerin işe ilişkin faaliyetleri gerçekleştirirken, enerjik ve etkili olmaları ve işin bireylerden istediği talepleri yerine getirebilmeleri olarak tanımlanmaktadır. (Akt: Eryılmaz, Doğan, 2012). Ayrıca işe bağlılık bireylerin işlerini yaparken kendilerini dinç hissetmeleri, kendilerini işlerine adamaları ya da işlerinden doyum almaları ve işlerine yoğunlaşmaları anlamına da gelmektedir. Salanova ve ark. (2001)'na göre işe bağlılıkta geçişi değil sürekli olan ve belli bir nesneye, olaya ya da kişiye bağlı olmayan olumlu duygusal ve bilişsel bir durumdur. Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006)'ye göre işe bağlılık; işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma olmak üzere üç önemli boyuttan oluşmaktadır.

- **İşe istek duyma;** çalışırken yüksek enerjili, işe karşı hevesli ve ruhsal olarak dayanıklı olma anlamına gelmektedir.
- **İşe adanma;** işi yaparken, işi bir anlam ve amaca hizmet ediyor olarak görme, şevk ve ilham verici olarak algılama, işle gurur duyma ve işi özel olarak değerlendirme anlamına gelmektedir.
- **İşe yoğunlaşma;** çalışırken işe tam anlamıyla konsantre olma, zamanın nasıl geçtiğinin farkında olmama, yalnızca yapılan işin düşünülmesi ve çalışırken çok mutlu olma anlamına gelmektedir (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Eryılmaz ve Doğan, 2012).

2.1.2. İşe Bağlılığın Benzer Kavramlarla İlişkisi

İşe bağlılık kavramına yakın bazı kavramlar da vardır. Bunlar birbirine yakın fakat farklı kavramlardır. Morrow (1993), bağlılık türlerini şekil 2.1'de görüldüğü gibi dört kategoride ele almıştır (Akt: Çakır, 2001, s.37).

Şekil 2.1. Çalışma Yaşamında İşe Bağlılık İle İlişkili Diğer Bağlılık Türleri



Kaynak: Morrow, P.C., The Theory and Measurement of Work Commitment, JAI Press, London, 1993, s.19. (Akt: Çakır, 2001, s.37)

Bu çalışmada işe bağlılıkla ilişkili bu dört bağlılık türü başlıklar altında açıklanmıştır.

2.1.2.1. İşe Bağlılık ve Örgüte Bağlılık

Örgütsel bağlılık işgörenin işyerine psikolojik olarak bağlanması, işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi olarak tanımlanmaktadır (İplik ve Yalçın, 2007, s. 484). Meyer ve Allen (1997)'e göre, örgüte bağlılık gösteren bir çalışan; "örgütle arasındaki ilişki, nasıl olursa olsun orada kalan, işe düzenli gelen, günün tümünü çalışarak geçiren, şirketin varlığını koruyan ve şirketin hedeflerini paylaşan biri" şeklinde ifade edilmektedir (Akt: Sürgevil, 2007, s.1). Sing (2006)'e göre örgütsel bağlılık, örgütün yapısı ve özelliklerine, bireylerin hiçbir etki altında kalmaksızın doğrudan sadık kalmaları şeklinde ifade edilmektedir (Akt: Demirel, 2009, s.117).

İşe bağlılık ve örgüte bağlılık birbirine benzer ifadeler gibi görünseler de, işe bağlılık, birey ile işi arasında duygusal bazı bileşenleri içeren psikolojik bir bağ iken, örgüte bağlılık belirli bir örgüte bağlılık hissetmedir (Akt: Frauman, Ivy, & Cunningham, 2011; akt: Kurt, 2013, s.46).

2.1.2.2. İşe Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık

İşe bağlılık kavramına yakın bir kavramda mesleğe bağlılık kavramıdır. Çalışma yaşamı içerisinde bireylerin mesleklerine bağlılık dereceleri farklı olabilir. Ayrıca bu bağlılık profesyonel bağlılık olarak da adlandırılmaktadır. Gouldner (1957)'ın bu bağlılığı belirgin ya da özel bir alana yönelik bireysel sadakat olarak tanımladığı görülmektedir (Özdevecioğlu, 2007, s.4). Mesleki bağlılık kişinin, zaman içerisinde sahip olduğu uzmanlık ve beceri ile mesleğini önemli görme derecesidir. Diğer bir ifadeyle mesleğe bağlılık, zamanla bireyin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak için yaptığı çalışmaların sonucunda mesleğini ne derece önemli görmesi ve yaşamının ne kadar merkezinde yer aldığını bilmesidir (Akt: Baysal ve Paksoy, 1999, s. 9). Tak ve Çiftçioğlu (2009)'a göre meslekî bağlılık kavramının tanımı ilk olarak 1971 yılında Greenhaus tarafından yapılmıştır. Mesleki bağlılık, "mesleki kimliğin ön plana çıkarılması, mensubu olunan meslek için çaba sarf edilmesi, mesleki hedef, değer, norm ve etik ilkelere bağlılık geliştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Tak ve Çiftçioğlu, 2009, s.36).

Alan yazın incelemesinde Meyer ve diğerlerinin (1993) mesleğe bağlılığı, duygusal, normatif ve devamlılık olmak üzere üç boyutta ele aldığı görülmektedir. Mesleki duygusal bağlılık, bireylerin meslekleriyle kurdukları duygusal bağdır. Mesleki duygusal bağlılık bireyin, mesleğini hayatının merkezine koyması, mesleğini sevmesi ve mesleğiyle ilgili gelişime açık olması, bunun için çaba göstermesi olarak ifade edilebilir (Özer ve Uyar, 2010). Diğer boyut olan mesleki normatif bağlılık, bireylerin işverenine duyduğu sadakat sonucu ya da örgütün bireye, mesleğinde kendini geliştirmesi için sağladığı imkân ve faydalar karşılığında hissettiği minnet duygusu ile sahip olduğu bağlılık olarak tanımlanabilir (Meyer, Allen ve Smith, 1993:539; Aslan, 2008). Mesleki devamlılık bağlılığı ise bireyin mesleği için vermiş olduğu emek, harcadığı zaman ve mesleğine yaptığı yatırım doğrultusunda kendisini mesleğini devam ettirmeye zorunlu hissetmesiyle oluşan bağlılık olarak ifade edilebilir. Bireyin mesleğini bırakmasının getireceği maddi ve manevi kayıpları göze alamayarak mesleğine bağlılığını devam ettirmesi olarak da açıklanabilir. Carson ve diğerleri devamlılık bağlılığını mesleki yatırım (occupational investment), duygusal maliyet (emotional costs) ve mesleki alternatif kıtlığı (limitedness of occupational

alternatives) olmak üzere üç boyutta tanımlamışlardır (Carson vd., 1995; Carson vd., 1996; Carson ve Carson, 1997; Bedeian, 2002; akt: Tak ve Çiftçioğlu, 2009, s.38).

2.1.2.3. İşe Bağlılık ve Çalışmaya Bağlılık

Alan yazın incelemesi yapıldığında işe bağlılıkta olduğu gibi çalışmaya bağlılıkta da psikolojik bir bağlılık durumunun söz konusu olduğu görülmektedir. Lawler ve Hall, Lodahl ve Kejner çalışmalarında işe bağlılık ve çalışmaya bağlılık kavramlarını eş anlamlı olarak kullanmışlardır. Ancak bazı yazınlarda bu iki kavramın birbirinden farklı olduğu iddia edilmiştir. Buna göre işe bağlılığın iş ile ilgili edinilen tecrübeler sonucu gereksinimlerin karşılanabilmesinin sonucu olduğu, çalışmaya bağlılığın ise bireyin sosyalleşmesinin ve geçmiş kültürel koşulların etkisinde geliştiği ifade edilmiştir (Karacaoğlu, 2005, s.57).

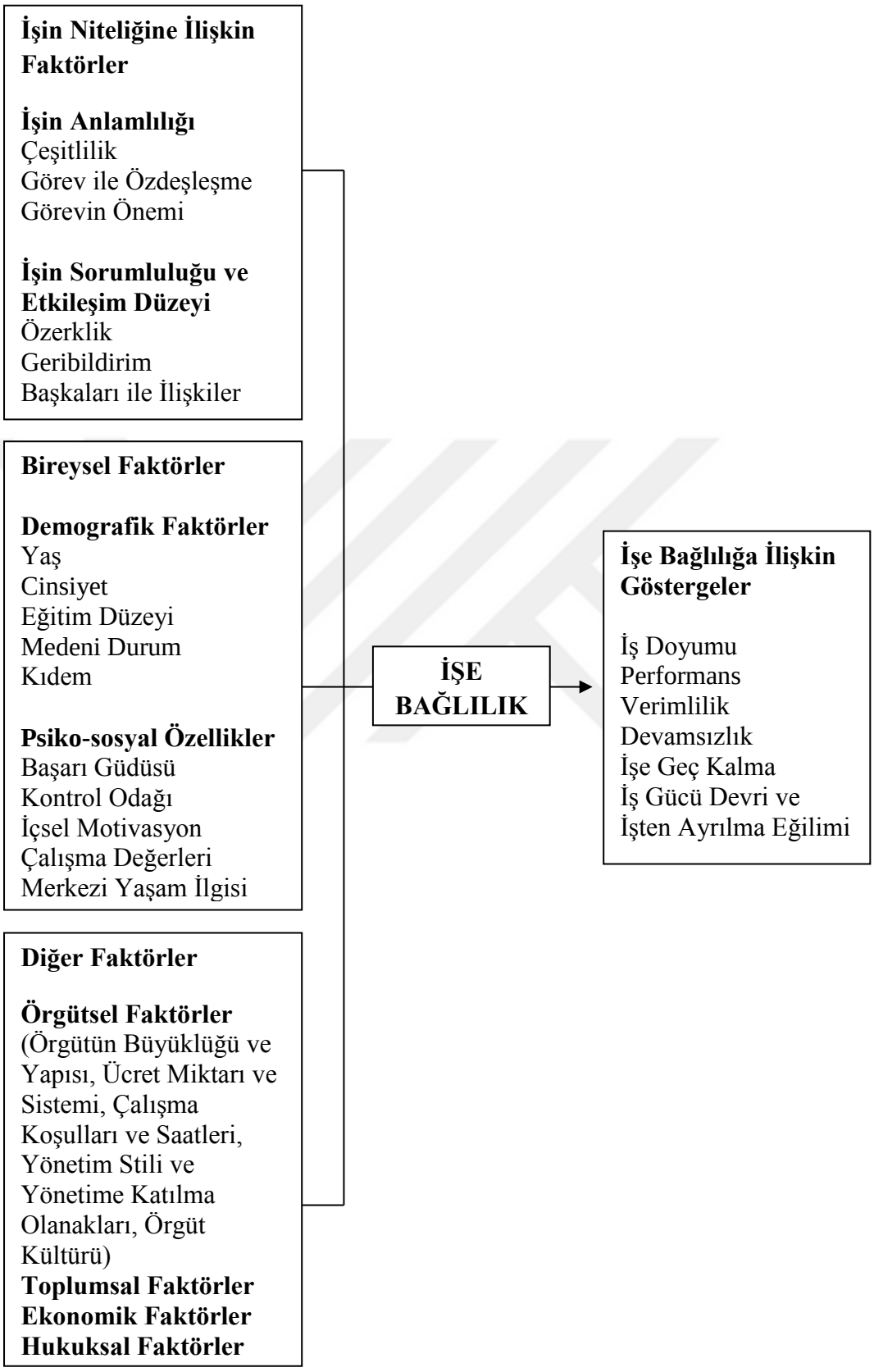
Çalışmaya bağlılık bireyin meslek sahibi olma ve bunu icra etme ile ilgili olan bağlılığının ifadesi olarak yani bireyin yerine getirebilme yeterliliğine sahip olduğu herhangi bir işe bağlılığı olarak, işe bağlılık ise yeterliliğe sahip olunan ve yerine getirilen belirli bir işe karşı duyulan aidiyet duygusu sonucu oluşan bağlılık olarak ifade edilmektedir (Diker, 2010).

2.1.3. İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Literatür incelendiğinde işe bağlılığı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen çeşitli faktörler olduğu görülmektedir. Bireysel özellikler, iş özellikleri, bireysel ve iş özelliklerinin bileşimi olmak üzere temelde işe bağlılığı etkileyen üç faktörden söz edilmektedir. Lodahl ve Kejner (1965)'e göre işe bağlılık, daha çok bireysel özelliklerin bir sonucudur. Herman/Hulin (1972), Herman/Dunham/Hulin (1975) ve Newman (1975) araştırmalarında işe ilişkin özellikler ve örgütsel değişkenlerin, iş tutumları üzerinde bireysel değişkenlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Saal (1978), iş özelliklerinin daha etkili olduğunu savunmuştur. Rabinowitz ve Hall (1977), işe bağlılığın ortaya çıkmasında bireysel özellikler ve iş özelliklerinin birlikte etkili olduğunu hiçbir faktörün bir diğerinden işe bağlılık üzerinde daha etkili olmadığını savunmuşlardır (Akt: Çakır, 2001, s.80-81).

Bireyin işe bağlılığını etkileyen faktörler ve işe bağlılığa ilişkin göstergeler Çakır (2001) tarafından oluşturulan şekil 2.2'de özet olarak belirtilmiştir.

Şekil 2.2. İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler ve İşe Bağlılığa İlişkin Göstergeler



Kaynak: Çakır, Ö. (2001).İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler. Ankara: Seçkin Yayıncılık, s.79.

İşin nitelikleri, bireyin işinden aldığı doyumun artırılması, iş motivasyonunun sağlanması, verimliliğin artırılması ve işe bağlılığa etkisi gibi konularla ilişkilidir. Turner ve Lawrance (1971), bir işte olması gereken özellikleri çeşitlilik, özerklik, işin yürütülmesi için gereken etkileşim, isteğe bağlı etkileşim, gerekli bilgi ve yetenek ile sorumluluk olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmaya dayanarak Hackman ve Lawler (1971), işin niteliklerini, çeşitlilik, özerklik, görev özdeşimi, geribildirim, başkaları ile ilişkiler ve arkadaşlık olanakları olarak ele almışlardır. İşe bağlılığı etkileyen faktörleri incelemek için yapılan çalışmaların birçoğunda işin niteliklerinin etkisi üzerinde durulurken bazı çalışmalarda bireysel faktörlere de yer verilmiştir. Bireysel faktörlere yer verilen araştırmalarda genellikle bireyin yaş, cinsiyet, eğitim düzey vb. gibi demografik özelliklerine yer verilirken az sayıdaki çalışmada bireyin bazı psiko-sosyal özelliklerine yer verilmiştir. Demografik özellikler genel olarak yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem ve medeni durum olarak ele alınmaktadır. Psiko-sosyal özellikler ise başarı güdüsü, kontrol odağı, içsel motivasyon, çalışma değerleri, merkezi yaşam ilgisi olarak ele alınmıştır. Diğer faktörler ise doğrudan iş ve bireyle ilgili olmayıp, dolaylı olarak işe bağlılığı etkileyen, bireyi çevreleyen koşulları içeren faktörlerdir (Akt: Çakır, 2001).

2.2. Zeka

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana bilim insanlarının ve uzmanlarının araştırma konusu olan zeka kavramı ile ilgili alan yazın incelendiğinde birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Ancak alan yazında zekanın tanımı konusunda görüş birliği bulunmamaktadır. İlk zeka tanımları " uyum sorunu" üzerine odaklanırken bazı psikologlara göre de "öğrenme yeteneği", "soyut düşünebilme" yeteneği olarak ele alınmıştır (Çapkula, 2013).

Alan yazın taramasına göre zekaya ait bazı tanımlar şöyledir;

- Psikoloji sözlüğüne (2009, s.821) göre "Zeka (intelligence); en genel anlamıyla soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma, vb. de dâhil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı."

- Wechsler (1967) zekayı, ”bireyin amaçlı davranma, akılcı düşünme ve çevresi ile etkilice baş etmesi için kullandığı kapasite” olarak izah etmektedir (Akt: Şimşek, 2007, s.15).
- Binet’e göre zeka; “ belirli bir amaca yönelmek, amaca erişmek için çabalamak, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğilimidir.”Binet zekayı ayrıca, iyi yorumlayabilme, iyi hüküm verebilme ve eleştirisel görüşe sahip olma olarak da tanımlamaktadır (Akt: Kulaksızoğlu, 2005, s.135).
- Howard Gardner (2011)’a göre zeka, değişen dünyada yaşama ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda bulunan kendine özgü yetenekler ve becerilerin bütünüdür (Akt: Çüçen, 2014, s.6).
- Zeka, kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesneler arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri olarak adlandırılmaktadır (https://tzv.org.tr/zeka/zeka-nedir).

En geniş ifadeyle “zeka yerinde, zamanında, amaca uygun, toplumsal değeri ve orijinalliği olan zihinsel davranışlar gösterebilme, soyut olayları kısa sürede ve doğru şekilde kavrayabilme, karşılaşılan sorunlara doğru ve zamanında çözüm yolları geliştirebilme, zor şartlar altında bile kişisel enerjiyi artırıp oluşan heyecan durumlarına karsı koyabilme kapasitesidir” (Güney, 2000, s.228).

Alan yazın incelendiğinde zeka kavramının çok çeşitli tanımlarının ve birbirinden farklı pek çok görüşün olduğu görülmektedir. Bu sorunlardan dolayı uzmanlar bilimsel ve objektif bir ölçü geliştirmek için çeşitli çalışmalar yaparak zeka testlerini geliştirmişlerdir. Zeka (IQ) testlerinin ilk ortaya çıkışı 1905 yılındaki Fransız psikolog Alfred Binet ve psikiyatr Theodor Simon’un çalışmalarıyla olmuştur (Aslan, 2009, s.7). Zaman içerisinde bilim insanları IQ testlerinin zekayı ölçmedeki yeterliliğini bilimsel açıdan tartışmaya başlamışlardır. Genel olarak psikolojik rahatsızlıkların teşhisi için tasarlanan zeka testlerinin sağlıklı insanların incelenmesindeki güvenilirlikleri tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca kültürel alt yapıları farklı insanlar aynı IQ testini farklı algılayabilmektedir. Temel problem ise yaşam performansını tahminde bu zeka testlerinin yetersiz kalmalarıdır (Goleman, 2000). Yapılan birçok çalışma, IQ değeri yüksek kimi bireylerin son derece başarısız, IQ değeri vasat kimi bireylerin ise son derece başarılı olabildiğini göstermektedir.

Stenberg'in "Başarılı Zeka" (1996) adlı eserindeki bulgular, IQ'nun gerçek yaşamdaki başarının % 4'ü ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akt: Arbak ve Çakar, 2004, s.28). Bilişsel yetenekleri ölçen IQ ve buna benzer zeka testlerinin yetersiz kalmasıyla alternatif zeka kuramlarını geliştirilmeye başlanmıştır.

2.3. Duygu

Sosyal bir varlık olan insan ortaya çıkışından bu yana var olduğu çevre ile sürekli etkileşim ve iletişim halindedir ve onu diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliği sahip olduğu akıl ve iradedir. İnsanın yaşam süreci içerisinde hayatı anlamlandırma, karar verme ve uygulama, hayata değer katma gibi işlevlere sahip duyguların da önemli bir yeri vardır.

Duygu terimi araştırmacıların uzun süredir anlamı üzerine tartıştığı ve herkesin kendi alanına uygun olarak farklı görüşler ileri sürdüğü bir kavramdır. Oxford İngilizce Sözlüğünde "herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum" olarak tanımlanan duygu sözcüğünün kökü "motere"dir. Latince hareket etmek anlamına gelmektedir. Goleman (1999) duyguyu "bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi" olarak ifade etmektedir (Goleman,1999). Türkçe sözlükte (http://www.tdk.gov.tr, 2017) "Duygu: 1. Duygularla algılama, 2. Belirli nesne, olay ya da bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim 3. Önsezi, 4. Nesneleri ya da olayları ahlaki yönden değerlendirme yetisi, 5. Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik." olarak geçmektedir. Psikoloji sözlüğünde duygu: "fizyolojik uyarılmayı, hisleri, bilişsel süreçleri ve kişisel olarak önemli görülen bir duruma cevaben gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedensel ve zihinsel değişimlerin karmaşık bir şekli" olarak tanımlanmaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2014, s.370). Feldam (1996) duyguyu, "mutluluk, umutsuzluk ve hüzün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışları etkileyen faktörler" olarak tanımlamaktadır (Akt: Titrek, 2013, s.69). Duygu, dış ya da iç çevreden gelen etkilerin, bireyde haz ya da eylem türünden izlenimler yaratması olarak tanımlanabilir (Başaran, 1992).

Duygular bazı durumlarda insanları hayatın karmaşasıyla baş edebilecek şekilde yönlendirir. İnsanlar duygularının yönlendirmesiyle hareket ederler. Bu noktada bize

ait olan duygularımızı iyi tanımak ve onlardan olumlu olarak yararlanmak, hayatımızı anlamlandırmak ve ona yön vermek açısından oldukça önemlidir. Duygularımızı gerektiği zaman gerektiği gibi ifade edemediğimizde bu duygularımız bilinçaltında yer eder ve beklenmedik anlarda tehlikeli bir biçimde ortaya çıkabilir. Bunlar bastırılmış duygularımızdır. Örneğin bir yakınımızı kaybettiğimizde, bir felakete maruz kaldığımızda ya da bünyeyi etkileyen bazı maddeler kullandığımızda duygularımızı aşırı şekilde ortaya koyabiliriz. İnsanlar duygularını açığa vurmada rahat davranmalıdır. Duyguların rahat ifade edilebildiği ortamlarda daha sağlıklı iletişim kurulabildiği ve olumlu davranışların daha fazla olduğu görülmüştür. İşyerlerinde bu durumun iş verimini de artıracağı düşünülmektedir (Şimşek, 2007).

Goleman (1999)'da belirtildiği üzere araştırmacıların hepsi aynı düşüncede olmasa da bazıları temel duygu kümeleri olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar şu şekildedir;

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

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

Korku: kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi ve panik

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

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

Şaşkınlık: şok, hayret, afallama, merak

İğrenme: hor görme, aşağılama, küçümseme, tiksinme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma

Utanç: suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet

Duygu konusunda farklı tanımlar ve sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak duyguların bir şekilde yaşamımızı ve davranışlarımızı etkilediği hususunda fikir birliğine varılabilir.

2.4. Duygusal Zekanın Ortaya Çıkışı

Duygu kavramının temellerini, 2000 yıl öncesinde Platon'un "Öğrenmenin temelinde duygusallık hâkimdir" özdeyişinde görmek de mümkündür. Taylor'un, 1900'lü yıllardaki makine temelli görüşü ve daha sonraları IQ testine yönelik görüş, Sigmund Freud'un bilinçaltı kavramıyla yön değiştirmiş, bu süreçte Batının, rasyonelliğe olan inancı yavaş yavaş yok olmaya başlamıştır (Akt: Aslan, 2009, s.34).

Alan yazın tarandığında 1920'li yılların başında Psikolog Edward L. Thorndike'ın ortaya atmış olduğu "sosyal zeka" kavramının, duygusal zeka kavramının oluşumuna zemin hazırlayan araştırmalardan olduğu, 1980'li yıllarda Reuven Bar-On'un bu alanda önemli çalışmalar yaptığı görülmektedir. Ayrıca Howard Gardner'in 1983 yılında yaptığı "Çoklu Zeka Kuramı" çalışmaları, yine duygusal zeka kavramının oluşumuna zemin hazırlayan çalışmalardan olduğu görülmektedir. Duygusal zeka kavramının ilk olarak 1985 yılında ABD'de doktora öğrencisi Wayne Leon Payne tarafından savunulan tezde akademik olarak kullanıldığı belirlenmiştir (Aslan, 2009, www.duygusalzeka.net).

Alan yazın incelemesinde, 1990 yılında Amerikalı psikologlardan Peter Salovey ve John Mayer'in 'duygusal zeka' kavramını kullanarak o yıllarda büyük bir atılım yaptıkları, ilerleyen zamanlarda psikolog Daniel Goleman tarafından geliştirilen duygusal zeka (EQ) kavramının, 1995 yılında Goleman'ın yayınladığı "Duygusal Zeka" adlı kitap ile beraber daha da yaygınlaşıp, popüler hale geldiği görülmüştür.

2.5. Duygusal Zeka Modelleri

Genel olarak yapılan çalışmalara bakıldığında duygusal zeka yaklaşımlarında iki model görülmektedir. Bunlardan biri "Yetenek Modeli" diğeri ise "Karma Model"dir. Yetenek tabanlı model duygusal zekayı, duygusal bilgiyi işleme yeteneğini yansıtan zeka türü olarak ifade etmektedir. Tersi olarak, karma duygusal zeka modeli yetenek faktörleri ve kişisel özellikleri birbirine bağlamaktadır (Mayer vd.,2000:401, akt: Doğan ve Şahin, 2007).

2.5.1. Yetenek Modeli

Alan yazın incelemesinde Mayer ve Salovey'in 1990 yılında bir makale olarak ortaya çıkardığı duygusal zeka terimi ile ilgili çalışmaları, bu konudaki diğer modellerin ve çalışmaların oluşumuna öncü olduğu görülmüştür. Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli bir yetenek modelidir.

Mayer ve Salovey (1990) duygusal zekayı: "Sosyal zekanın bir türü olarak, kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme, bunları ayırt edebilme ve bu bilgiyi, kişinin düşünce ve hareketlerinde kullanabilme yeteneği olarak" tanımlamıştır. 1997 yılında, duygusal zeka tanımlamalarında, hislerin, düşünce üzerindeki etkilerinin ihmal edildiğini düşünerek duygusal zeka tanımını: "Duyguların doğru algılanması, değerlendirilmesi ve ifade edilmesi, düşünceye ulaşmada ve/veya oluşturmada hislerden yararlanma yeteneği, duygu ve duygusal bilgiyi anlama, duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamada duyguları ayarlama ve kontrol etme yeteneği" şeklinde revize etmişlerdir (Akt: Aslan, 2009, s:35-36).

Mayer ve Salovey duygusal zekayı dört boyutta ele almışlardır. Mayer ve diğerlerine (2000) göre ilk boyut duygu sisteminden bilginin alınıp aktarılmasını içeren "duyguları algılama ve tanımlama" dır. İkinci boyut; "duyguları düşüncede kaynaştırma", üçüncü boyut ise "duyguları anlama"dır. İkinci ve üçüncü boyut problem çözmeyi göz önünde bulunduran, duygusal zekanın daha ileri süreçlerini içermektedir. Genel olarak duyguları düşüncede kaynaştırma boyutu bilişsel süreçleri geliştirmek için duyguları kullanmayı içerir. Duyguları anlama boyutu ise duygunun bilişsel sürecini içerir. Dördüncü boyut olan "duyguları kontrol etme" ise hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının yönetimini kapsamaktadır (Akt: Titrek, 2013, s.90).

Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modelinin birinci boyutu; sahip olunan duygu ve düşüncelerin farkında olup ifade edebilme, ses, görünüş, dil, davranış gibi öğelerle diğer insanları, sanatsal öğeleri vb. durumları duygusal olarak algılanabilme ve ifade edebilme, duygusal ifade farklılıklarını bilme olarak, ikinci boyutu; düşüncenin, duyguları verimli olarak kullanması, hafıza ve karar vermede duyguların yardımı, problemleri çözümlemede duygulardan yararlanma olarak ifade edilebilir. Üçüncü boyutu; duyguların ve eş zamanlı ortaya çıkan hislerin sınıflandırılması, farklı

duygular ile bunların anlamları arasındaki ilişkileri anlayabilme, duyguların anlamını bilme bunları ayırt edebilme, ortaya çıkardığı durumları anlayabilme, duygu geçişlerini anlamak olarak yorumlanabilir. Dördüncü boyutu ise; farklı duygulara açık olma (beğenilen ya da beğenilmeyen), olumlu duyguları artırıp olumsuz duyguları azaltarak kişinin kendi ve diğer insanların duygularını yönetmesi şeklinde ifade edilebilir.

2.5.2. Karma Modeli

2.5.2.1. Bar-On'un Duygusal Zeka Modeli

Danimarka'daki Uygulamalı Zeka Enstitüsü başkanı ve İsrail'deki çeşitli kurum ve kuruluşların danışmanı Reuven Bar-On "duygusal bölüm" (EQ-Emotion Quotient) terimini ilk olarak kullanarak duygusal zekayı ölçen ilk kişidir. Bar-On'un duygusal zeka modeli performans ve başarı potansiyeli ile ilgilidir. Bu modelin, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olabilme, duygularını kontrol edebilme, kendisinin ve başkalarının duygularını açıklayabilme, güçlü duygularla baş edebilme ve oluşan problemlere adapte olarak onları çözebilme yeteneklerini içeren duygusal ve sosyal yeteneklerin düzenlenmesine odaklandığı söylenebilir (Shelley ve Brown, 2004).

Bar-On'un 1997 yılındaki duygusal zeka modeli (EQ) kişisel, kişiler arası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali olmak üzere 5 ana boyuttan ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Tablo 2.1 'de Bar-On duygusal zeka modelinin boyutları ve yeterlikleri verilmiştir.

Tablo 2.1. Bar-On Duygusal Zeka Modelinin Boyutları ve Yeterlikleri

Duygusal Zeka Boyutları	**Duygusal Zeka Yeterlikleri ve Becerileri**
Kişisel Boyut	Kendini bilme ve kendini ifade etme
Öz-saygı	Kendini doğru algılamak, anlamak ve kabul etmek
Duygusal Farkındalık	Kendi duygularının farkında olmak ve duygularını anlamak

Kendine Güven	Kendi duygularını ve kendini etkili ve yapıcı bir şekilde ifade etmek
Bağımsızlık	Kendine güvenmek ve başkalarına duygusal yönden bağımlı olmaktan kaçınmak
Kendini Gerçekleştirme	Kişisel hedeflere ulaşmak ve kendi potansiyelini gerçekleştirmek için gayret etmek
Kişilerarası Boyut	Sosyal farkındalık ve kişiler arası ilişki
Empati	Başkalarının duygularının farkında olmak ve nasıl hissettiklerini anlamak
Sosyal Sorumluluk	Sosyal bir grupla özdeşleşmek ve başkalarıyla işbirliği yapmak
Kişilerarası İlişki	Karşılıklı tatmin edici ilişkiler kurmak ve başkalarıyla iyi geçinmek
Stres Yönetimi	Duygusal yönetim ve düzenleme
Stres Toleransı	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetmek
Dürtü Kontrolü	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek
Uyum	Değişim yönetimi
Gerçeklik Testi	Birinin duygularını ve düşüncelerini dış gerçeklerle nesnel olarak doğrulamak
Esneklik	Kişinin hislerini ve düşüncelerini yeni durumlara uydurması
Problem Çözme	Kişisel ve kişilerarası problemleri etkili bir şekilde çözmek
Genel Ruh Hali	Öz-motivasyon
İyimserlik	Olumlu olmak ve hayatın iyi yanına bakmak
Mutluluk	Kendiyle, diğerleriyle ve genel olarak hayatla içerik hissetmek

Kaynak: Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema,* 13-25.

2.5.2.2. Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman (1998)'ın duygusal zeka modeli, Mayer ve Salovey (1990) 'in modeli temel olarak ele alınıp oluşturulmuştur (Titrek, 2013, s.96). Goleman (1998:2-3), Duygusal Zeka Kuramı'nın boyutlarını iki temel yeterlilik altında beş boyutta toplamıştır. Ayrıca Goleman (1998) Duygusal Zeka Kuramı'nın beş boyutuyla 25 (Yirmi beş) duygusal yeterlik arasındaki ilişkiyi belirmiştir (Akt: Titrek, 2013, s.100). Goleman'ın duygusal zeka modelinin boyutları ve yeterlikleri tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

	Boyutlar	Duygusal Yeterlilikler		Boyutlar	Duygusal Yeterlilikler
KİŞİSEL YETERLİLİKLER	**Özbilinç**	Duygusal olarak farkında olma	SOSYAL YETERLİLİKLER	**Empati**	Diğerlerini anlama
		Doğru görüşlere sahip olma			Diğerlerini geliştirme
		Kendine güven			Hizmet uyumu
		Uyumlu olma			Değişim yaratabilme gücü
	Kendini Yönetme	Kendini kontrol etme			Politik olarak farkında olma
		Güvenirlik		**Sosyal Beceriler**	Etki gücü
		Dürüst ve vijdanlı olma			Yapıcı bağları kurma
		Kendi kendine karar verme			İletişim
	Güdüleme	Başarının sürmesi			İşbirliği ve birbirini destekleme
		Bağlılık			Çatışma yönetimi
		İyimserlik			Ekip yetileri(takım kapasiteleri)
		Yenilikçi olma			Liderlik
					Değişim katalizörü olma

Kaynak: Titrek, O. (2013). *IQ' dan EQ' ya Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Yayınları. s.100-101'e göre düzenlenmiştir.

Goleman vd. (2002) ilerleyen dönemlerde zeka-liderlik ilişkisine yoğunlaştıkları çalışmalarında duygusal zekanın boyutlarını liderlik açısından işlevsel olarak yeniden tanımlamışlardır (Akt: Çakar ve Arbak, 2004, s.41). Goleman, Boyatzis ve Mckee'nin duygusal zeka ve liderlik yeterlilikleri tablo 2.3'de verilmiştir.

Tablo 2.3. Goleman, Boyatzis ve Mckee'nin Duygusal Zeka ve Liderlik Yeterlilikleri

Boyutlar	Alt boyutlar	Boyutlar	Alt boyutlar
Özbilinç	Duygusal Öz-Bilinç	Sosyal Bilinç	Empati
	Özdeğerlendirme		Örgütsel Bilinç
	Özgüven		Hizmet
Öz Yönetim	Özdenetim	İlişki Yönetimi	Esin Kaynağı Olma
	Saydamlık		Etkileme
	Uyumluluk		Başkalarını Geliştirme
	Başarma Güdüsü		Değişim Katalizörlüğü
	İnsiyatif		Çatışma Yönetimi
	İyimserlik		Ekip Çalışması/ ve İşbirliği

Kaynak: Goleman, Boyatzis ve Mckee (2006), a.g.e., ss.262-265 kaynağından uyarlanmıştır (Akt: Aslan, 2009, s.61).

2.5.2.3. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Duygusal zekanın karma modellerinden bir diğeri de Cooper ve Sawaf modelidir. Bu modelde duygusal zeka örgüt ortamında incelenmiş, özellikle duygusal zeka ve liderlik boyutu üzerinde durulmuştur. Cooper ve Sawaf'a göre (2000) "duygusal zeka duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir" (Akt: Çakar ve Arbak, 2004, s.39). Cooper ve Sawaf (1997) duygusal zekayı dört köşe taşı adını verdikleri bir modelle açıklamışlardır Bu dört köşe taşı; "Duyguları Öğrenmek", "Duygusal Zindelik", "Duygusal Derinlik" ve "Duygusal Simya" boyutlarından oluşmaktadır (Akt: Titrek, 2013, s.94). Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli boyutları ve yeterlilikleri tablo 2.4'de verilmiştir.

Tablo 2.4. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli boyutları ve Yeterlilikleri

Boyutlar	Yeterlilikler
1.Köşe Taşı: Duyguları Öğrenmek	Duygusal Dürüstlük
	Duygusal Enerji
	Duygusal Geribildirim
	Pratik Enerji
2. Köşe Taşı: Duygusal Derinlik	Özgün Potansiyel ve Amaç
	Adanmışlık
	Dürüstlüğü Yaşamak
	Yetki Olmadan Etki
3. Köşe Taşı: Duygusal Zindelik	Özvarlık
	Düşüncesel Zaman
	Yapıcı Hoşnutsuzluk
	Esneklik ve Yenilenme
4. Köşe Taşı: Duygusal Simya	Sezgisel Akış
	Güven Çemberi
	Fırsatı Sezinlemek
	Geleceği Yaratmak

Kaynak: Titrek, O. (2013). *IQ' dan EQ' ya Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Yayınları. s.95'e göre düzenlenmiştir.

Cooper ve Sawaf'ın modelinde ilk üç köşe taşı kişisel yeterliliği, dördüncüsü sosyal yeterliliği içermektedir. Duyguları öğrenmek boyutu alan yazındaki bazı kaynaklarda 'Duygusal Okuryazarlık' olarak da geçmektedir. Bu boyut bireyin kendi duygularının farkında olması ve başkalarının potansiyellerini etkin kullanmalarına yardımcı olması, duygusal zindelik boyutu; bireyin duygusal olarak esnek olması, hem kendisine hem de başkalarına hata payı tanıması, duygusal derinlik boyutu; bireyin yaşamını belirleyen potansiyelini keşfetmesi ve bunun sorumluluğunu üstlenmesi olarak açıklanmaktadır. Duygusal simya boyutu ise bireyin duyguları, değersiz değil, değişimin kaynağı olarak, zeka kıvılcımı olarak değerlendirmesi ile açıklanmaktadır (Aslan, 2009, s.63).

2.6. Duygusal Zekanın Dört Boyutu

Duygusal zeka ile ilgili yeni yaklaşımlar incelendiğinde, duygusal zekayı açıklamaya yönelik "özellik yaklaşımları" ve "bilgi işlem yaklaşımları" olarak ele alındığı görülmektedir. Petrides ve Furnham (2000a)'da duygusal zekayı , "özellik" ve "bilgi işlem süreci" olarak iki farklı şekilde ele almışlardır. Zekayı bir yetenek olarak kabul etmişler ve duygusal zekayı kişiliğin temel boyutlarıyla olan güçlü ilişkisinden dolayı bir "özellik-kişisel karakter özelliği" olarak ele almışlardır. Petrides ve Furnham (2001)'a göre duygusal zeka özelliği, duyguyla ilişkili, öze yönelik algılamalar olarak kabul edilip "kişilik" kavramı içerisine yerleştirilmekte, kişinin kendi ve başkalarıyla ilgili deneyimleme, tanımlama, anlama, düzenleme ve kullanma yolundaki bireysel farklılıklarını içermektedir. Diğer bir ifade ile algılama, işlemleme, düzenleme ve duygusal bilginin kullanımındaki kişisel eğilimleri vurgulamakta, kişinin kendi içsel değerlendirmesiyle ilgili (farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar, iyimserlik, güvenli girişkenlik, empati gibi belirli davranış ya da özelliklerde kendini gösteren) nitelikleri kapsamaktadır. Petrides ve Furnham (2001), duygusal zekayı öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik olarak dört alt boyutta ele almışlardır (Akt: Deniz, Özer ve Işık, 2013, s.409-410; Akt: Şahin, Özer ve Deniz, 2016, s.182). Bu boyutlar incelendiğinde:

- **İyi oluş boyutu;** birtakım iyi özelliklere sahip olma, genel anlamda hayattan memnun olma, kişisel donanım ve güçlü yönlerin farkında olma/inanma, genel olarak hayatta işlerin yolunda gideceğine inanma, pozitif bakabilme vb.
- **Öz kontrol boyutu;** duyguları kontrol etme, karar verebilme/değiştirme, stresle başa edebilme, yapılan işlerden olumlu veya olumsuz yönde etkilenme durumu vb.
- **Duygusallık boyutu;** hisleri ayırt edebilme, yakın çevreye duyguları gösterebilme, sıklıkla hisleri düşünebilme, yakın kişilerle bağ kurabilme vb.
- **Sosyallik boyutu;** insanlarla baş edebilme, haklarını savunabilme, diğer insanların duygularını etkileyebilme, tartışma tarzı durumların meydana geldiği ortamlarda gösterilen tutum vb. durumları kapsadığı görülmektedir (Özdemir, 2015, s.23-24).

2.7. Eğitimde Duygusal Zeka

Bireyi yetiştirerek sosyal hayata, topluma kısacası dünyaya sunan ilk eğitim ve öğrenme yeri ailedir. Bununla birlikte duygusal zekanın ilk tohumları da ailede atılmaktadır. Goleman (1996) aile yaşamını ilk duygusal derslerin verildiği okul olarak nitelendirmektedir. Nasıl hissettiğimizi, başkalarının bizim hislerimize vereceği tepkiyi, hislerimiz hakkında nasıl düşüneceğimizi, nasıl yorumlayacağımızı, umutlarımızı ve korkularımızı nasıl ifade edeceğimizi aile ortamındaki etkileşimle öğreniriz. Aile ortamında verilen duygusal dersler sadece anne-babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri ve yaptıklarıyla değil, kendi hislerini idare edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir (Goleman,1996).

Bireyin aileyle başlayan eğitimi okul ile devam eder. Duygusal zekayı, okul örgütlerindeki işgörenlerin örgütün amaçları doğrultusunda, varolan potansiyellerini anlamaları, bu yeterliklerin harekete geçirilmesi, bireysel ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde etkin olan duygusal süreçleri yönetme becerisi olarak tanımlayabiliriz. Bu becerilerin temelinde kalıtımsal özellikler olsa da, çocukluk yıllarından itibaren şekillendiği de ifade edilmektedir (Titrek, 2013, s.159). Duygusal zeka gelişiminde kritik dönemler olan okul öncesi çocuklarından başlayarak ilköğretim sürecinde aile ve öğretmenler tarafından verilecek eğitim çocuğun gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Çocuklara okunan hikâyeler, öğretilen oyunlar, seçilen oyuncaklar, izletilen çizgi karakterler çocuğun duygusal gelişimine yön verecektir. Böylelikle duygusal zeka eğitimi okul öncesi ve ilköğretimden başlayıp tüm yaşam boyunca devam eder. İnsan yaşamındaki en önemli dönemlerden olmasından dolayı özellikle çocukluk döneminde duygusal zekanın gelişimine anne-baba ve öğretmenlerin özen göstermesi gerekmektedir (Vural ve Koçabaş, 2011, s.142).

Yeşilyaprak (2001:144) duygusal zeka konusunda yapılan çalışmaların sonucuna yönelik değerlendirmelerin eğitim açısından doğurgularına şu şekilde yer vermiştir:

1. Duygusal zeka yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
2. Duygusal zekanın gelişimi anaokulundan yükseköğretime dek her eğitim kademesinde önemlidir.

3. Duygusal zekanın ihmal edilmesi, akademik zeka kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekanın gelişimi akademik başarıyı artırır.

Bu sonuçlar da duygusal zekanın gelişimi ile çocukluk yaşantısının ve eğitimin önemini ortaya koymaktadır (Yeşilyaprak, 2001, Titrek, 2013). Bu nedenle ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal zeka konusunda bilinçli ve eğitimli olmalarının çocukta duygusal zekanın gelişimine katkı sağlanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda en önemli katkı öğrencinin eğitim sürecinde, gelişimi ve uyumu açısından en önemli etkiye sahip olan "öğretmen" tarafından sağlanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin duygusal zeka alanında kendilerini geliştirmeleri ve bununla ilgili yeteneklerini kendi branşlarındaki ders etkinliklerinde nasıl etkin kullanılabileceğini bilmeleri önemli ve gereklidir (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zeka, yaşanılan sorunların giderilmesini, bireyin hem kendi sorunlarını hem de başkalarının sorunlarını çözümlemesine yardımcı olmasını sağlayabilir. Kurumlar için insan ilişkileri oldukça önemlidir. Çalışanın bireysel başarısıyla birlikte kurumun ekip başarısının önem kazandığı günümüzde bu ekiplerin bir arada çalışabilmeleri, başarılı ve verimli olabilmeleri, duygusal zekaya sahip olmaları ile ilişkilidir. Kurumlarda yöneticilerin eğitim, deneyim ve teknik bilgiye sahip olduğu halde astlarıyla iletişiminde etkili olamaması, onları motive ederek harekete geçirememesi, yaşanan çatışmaların uzun süreli ve çözümsüz bir hal alarak kurumu olumsuz etkilemesi ve bunun kurum genelinde hissedilmesi gibi olumsuz durumlarla karşılaşılabilmektedir. Bu gibi olumsuz durumların nedenleri yöneticilerin ya da çalışanların kendisinin farkında olmaması, yaşadığı olumsuz durumlarda kendine ve duygularına hakim olamaması, empati kuramayarak olaylara kendi açısından bakması ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kuramaması gibi nedenlere bağlanabilmektedir. Weisinger (1998)'e göre duygusal zekası yüksek kurumlarda çalışanlar, iletişim becerilerinden de yararlanarak duygusal zekalarını başkalarıyla olan ilişkilerinde kullanmakta ve kurumun bütününde olumlu gelişmeler sağlamaya çalışmaktadırlar (Akt:Doğan, Demiral, 2007, s.222).

Eğitim kurumlarında da öğretmenlerin, okul yönetiminin ve diğer çalışanların bir ekip olduğu düşünülerek birlikte başarılı, uyumlu ve verimli olmaları açısından duygusal zekaya sahip olmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bütün

çalışanların işbirliği ve iletişim halinde çalışması ve okul içindeki rollerini başarıyla gerçekleştirmesi için duygularının farkında olup onları etkili kullanması gerekir. Böylece okul içerisinde duygusal zekası yüksek bireyler sayesinde, olumlu iletişim, uyum, işbirliği, motivasyon, ve ekip çalışması ile başarı sağlanabilir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde işe bağlılık ve duygusal zeka ile ilgili 2000-2016 yılları arasındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. İşe Bağlılık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İşe bağlılık ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmış olup bu çalışmada eğitim alanıyla ilgili olanlara yer verilmiştir.

Başıbüyük (2012) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Bağlılıkları İle Moral Durumları Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin morallerini bazı demografik değişkenlere ve işe bağlılıklarına göre incelemeyi amaçlamıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Anadolu yakasında beş ilçede (Ataşehir, Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar ve Beykoz) yapılan araştırmanın örneklemini, 25 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden basit tesadüfî örnekleme yolu ile seçilen 582 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen moral özellikleri ile işe bağlılık arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin moral özelliklerinin; işe bağlılık özelliklerini anlamlı derecede yorumlayabildiği tespit edilmiştir. Analizlerin sonucuna göre araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ortalama değerden daha yüksek işe bağlılık özelliğine ve moral düzeyine sahip oldukları anlaşılmıştır.

Özdemir (2016) "Müdürlerin Algılanan Yönetsel Yetenekleri, Öğretmenlerin Duygu Yapıları İle İşe Bağlanmaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı araştırmasında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin yönetsel yeteneklerine ilişkin algıları ile duygu yapıları ve işe bağlanmaları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara'da random tekniği ile seçilen 42 resmi ortaokulda görevli 351 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, müdürlerin yönetsel yeteneklerine ilişkin algıları ile pozitif duyguları ve işe bağlanmaları arasında olumlu

bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İşe bağlanma ile negatif duygular arasında ise olumsuz bir ilişkinin olduğu görülmüş ve yapılan regresyon analizi sonuçları pozitif duyguların diğer değişkenlere göre öğretmenlerde işe bağlanmanın daha fazla yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

2.8.2. İşe Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Basikin (2007), çalışmasında Endonezya, Yogyakarta'daki 152 ortaokul İngilizce öğretmeninin işe bağlılığını araştırmıştır. Araştırma verileri Ultrecht işe bağlılık ölçeğinin kısa formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin işe bağlılıklarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Adekola (2010), ortaokul İngilizce öğretmenlerinin işe bağlılıklarını incelemeyi amaçlayan araştırmasını Nijerya Osun'daki beş yerel bölgeden seçilen 162 ortaokul İngilizce öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Veriler Ultrecht işe bağlılık ölçeğinin kısa formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin işe bağlılığının genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir.

Høigaard, Giske & Sundsli (2011), çalışmalarında yeni öğretmenlerin işe bağlılıklarını, yeterliliklerini, iş doyumlarını, tükenmişliklerini, işi bırakma niyetlerini araştırmışlardır. Güney Norveç'teki bir üniversiteden mezun olan ve 6 yıldan az süredir çalışan 750 öğretmene ölçekler dağıtılmış ve 192'si geri dönmüştür. Araştırma sonuçları işe bağlılığın ve yeterliliğin iş memnuniyetiyle doğru orantılı fakat tükenmişlik ve işi bırakma niyetiyle ters orantılı olduğunu göstermiştir.

Schweitzer (2014), çalışmasında öğretmenlerin işe bağlılığını belirleyen etkenleri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Regina ve Saskatoon, bölgelerindeki 745 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda iş kontrolü ve tanınma, işe bağlılık ile doğru orantılı, iş ile ilgili kaynaklara sahip olma işe bağlılığı artıran en güçlü etken olarak bulunmuştur.

Weinreich (2014) çalışmasında tükenmişlik sendromu yaşayan ortaokul öğretmenleri ile işe bağlılığı yüksek olan ortaokul öğretmenleri arasındaki farkları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 254 öğretmen katılmış ve bunlar tükenmişlik sendromu yaşayanlar ve işe bağlılığı yüksek olanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tükenmişlik yaşayan öğretmenler işe bağlılığı yüksek

olanlara oranla iş yükünü çok bulmuşlardır. Bu öğretmenler işlerinden diğer öğretmenlere göre daha az memnundurlar. İş performansları diğer öğretmenlerle kıyaslandığında daha düşüktür.

Sarath ve Manikandan (2014), çalışmalarında öğretmenlerin işe bağlılık ve iş ile ilgili iyi oluşlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Hindistan Kerela'da 97 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada Schaufeli ve meslektaşları (2002) tarafından geliştirilen Utrecht işe bağlılık ölçeği (UWES) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin iyi oluşları ile işe bağlılıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet, okul türü, mesleki deneyim ve ünvan gibi demografik değişkenlerin iyi oluş ve işe bağlılıktan bağımsız olduğu görülmüştür.

Eldor ve Shoshani (2016) çalışmalarında meslektaşları ve müdürleri tarafından verilen değerin ve ilginin öğretmenlerin işe bağlılığı ve işteki refah düzeyleri(mutluluk, huzur) üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. İsrail'de 226 öğretmene iş memnuniyeti, iş katılımları, tükenmişlikleri ve duygularıyla beraber meslektaşları ve müdürlerinden gördükleri değeri ve sevgiyi de değerlendirdikleri bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçları gösterilen değerin öğretmenlerin işteki canlılığı, memnuniyeti ve işe katılımları üzerinde pozitif etki yarattığını, tükenmişlik durumuyla da ters orantılı olduğunu göstermiştir.

2.8.3. Duygusal Zeka İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güler (2006), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İncelemesi*"* konulu araştırmasında öğretmenlerin duygusal zekalarının problem çözme becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu ve problem çözmede yaratıcı oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şirin'in (2007), Ankara ili merkezinde özel dershanelerde görevli 104 erkek ve 114 kadın olmak üzere 218 öğretmen üzerinde yapmış olduğu "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında dershanelerde çalışan öğretmenlerin stresle basa çıkma tarzları

üzerinde duygusal zeka, cinsiyet ve branş değişkenlerinin temel ve ortak etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleriyle stresle basa çıkma tarzları arasındaki bir ilişki olduğu belirlenmiş, ayrıca öğretmenlerin basa çıkma tarzlarına ilişkin olarak, Dine Sığınma, Dış Yardım Arama, Aktif Planlama, Kaçma-Soyutlanma (Duygusal-Eylemsel), Kaçma-Soyutlanma (Biyokimyasal), Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma boyutlarında farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Gürol (2008), "İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve buna bağlı olarak stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda İlköğretim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre duygusal zeka düzeyleri arasındaki farklılaşmalara ilişkin yapılan istatistiksel analizde cinsiyet değişkenine göre duygulardan faydalanma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Diğer demografik özellikler ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki farklılaşmalara ilişkin yapılan istatistiksel analizde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki ile ilgili yapılan istatistiksel analizlerde DZÖ/ İyimserlik İle Stresle Başa Çıkma Becerileri arasında Aktif Planlama Alt ölçeğinde, Dış Yardım Arama alt ölçeğinde, Bilişsel Yeniden Yapılanma alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. DZÖ/ Duygulardan Faydalanma İle Stresle Başa Çıkma Becerileri arasında Dış Yardım Arama alt ölçeğinde, Kaçma Soyutlama (biyokimyasal) alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. DZÖ/ Duyguların İfadesi İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Kaçma Soyutlama (biyokimyasal) alt ölçeğinde, Kaçma soyutlama (duygusal elemsel) alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal Zeka İle Stresle Başa çıkma Becerileri arasında Aktif Planlama Alt ölçeğinde, Kaçma Soyutlama (Biyokimyasal) alt ölçeğinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Önal (2010)'ın "Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekaları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında eğitim işgörenlerinin duygusal zekaları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye

genelinde yedi coğrafi bölgeden İstanbul, Kocaeli, İzmir, Aydın, Antalya, Adana, Konya, Niğde, Samsun, Zonguldak, Van, Malatya, Gaziantep ve Adıyaman illerinde faaliyet sürdüren ilk ve orta dereceli okullardan küme örneklem yöntemi ile seçilen yönetici ve öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim işgörenlerinin duygusal zekaları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, görev durumu, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, çalışılan coğrafi bölge, öğretmenlik branşı, çalışılan okul türü demografik değişkenlerine göre eğitim işgörenlerinin duygusal zeka ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ören (2011), ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile özgerçekleşim düzeylerinin bazı boyutları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasını Antalya il merkezinde toplam 120 ilköğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ile özgerçekleşim boyutları arasında önemli ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekanın alt boyutları ile özgerçekleşim alt boyutları arasında da anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Akgül (2011)'ün "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 232 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile medeni durum, branş, yaş, mezun olunan okul, kıdem, arasında anlamlı ilişki bulunmadığı, duygusal zeka düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Verilerin analizi sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Güvenç (2012) "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasını İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 293 sınıf öğretmeni üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaya ilişkin algıları 'Çok Sık' düzeyinde, duygusal zekanın duyguları yönetme ve öz bilinç boyutları 'Her

Zaman', empati, duyguları güdüleme, sosyal beceriler boyutları 'Çok Sık' düzeyinde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaya ilişkin algıları arasında mesleki kıdem hariç cinsiyet, öğrenim durumu, sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı fark olmadığı, boyutlarına bakıldığında cinsiyette duyguları güdüleme, mesleki kıdemde duyguları yönetme ve duyguları güdülemede anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları 'Her Zaman' düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, öğrenci sayılarına göre anlamlı fark yoktur. Doğrusal regresyon analizi ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarıyla, Pearson korelasyon analizi ile duygusal zekanın tüm boyutlarıyla yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Gün (2012) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterlikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasını Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapmıştır. Gaziantep ilindeki özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 102 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zeka yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında çalıştığı kurumun resmi veya özel olması değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Erdemir (2013) "İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Yaşadıkları Psikolojik Yıldırma (Mobbing) Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasında Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 357 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda branş değişkeninin mobbing toplam puanı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre mobbing algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mobbing ölçeği aşağılama alt boyutu puanlarının duygusal zekaya göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Duygusal zeka düzeyi yüksek olanların düşük ve orta düzey duygusal zekaya sahip

olanlara göre mobbing algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mobbing ölçeği cinsel taciz alt boyutu puanlarının kıdeme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mobbing ölçeği iletişim engelleri alt boyutu puanları duygusal zekaya göre farklılık göstermektedir. Buna göre; öğretmenlerin duygusal zeka düzeyi yükseldikçe, mobbing ölçeği iletişim engelleri alt boyutuna daha fazla maruz kaldıklarının söylenebileceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mobbing ölçeği iletişim engelleri alt boyutu puanları branşa göre farklılık göstermiştir. Buna göre; mobbing ölçeği iletişim engelleri alt boyutu puanlarında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek algıladıkları söylenebileceği ifade edilmiştir.

İnci (2014)'nin "Aday Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin öğretmenlik eğitimi programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden 246 kadın, 94 erkek olmak üzere toplam 340 örneklem belirlenmiştir. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerini yüksek olarak algıladıkları görülmüştür. Çalışmadaki diğer değişkene göre bir inceleme yapıldığında ise yaşam doyumlarının çok yüksek olmamakla birlikte orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Kadın aday öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerinin erkek aday öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığın oluştuğu bulunmuştur. Genel duygusal zeka düzeyi adayların istedikleri bölümde okuyup okumadıklarına göre de istediği bölümde okuyan aday öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaşmıştır. İncelenen diğer değişkenler açısından aday öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşam doyum düzeyi aday öğretmenlerin istedikleri bölümde okuyup okumadıklarına, ailelerinin gelir durumuna ve kendi gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Diğer değişkenler açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın neticesinde aday öğretmenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise duygusal zekanın alt boyutları olan genel ruh hali ve kişisel farkındalık boyutları ile yaşam doyumu arasında orta düzeyde; kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve uyum yeteneği boyutları ile yaşam doyumu arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Ateş (2014) "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" adlı doktora tezinde Bartın ilinde resmi ilkokullarda görev yapan 32 ilkokulda çalışan 373 öğretmen, 27 ortaokulda çalışan 497 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, duygusal zekalarını, motivasyonlarını ve örgütsel bağlılığı iyi düzeyde sergilediklerini görülmüştür.. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal zekaları ve örgütsel bağlılıkları, duygusal zekaları ve motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin duygusal zekalarında medeni durumlarına göre duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonlarında cinsiyete göre içsel ve dışsal alt boyutunda, okulun bulunduğu yerleşim birimine göre içsel boyutunda yaşa göre de dışsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılıklarında ise; cinsiyete, yaşa, medeni duruma, öğrenim durumuna, mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kızıl (2014) "Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Balıkesir İli Örneği)" adlı çalışmasını 2012-2013 yılında Balıkesir il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda çalışan 28 okul ve 550 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri; cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri; yaş, okul kademesi, eğitim düzeyi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, öğretmenlerin duygusal zekalarının, örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Usta (2015)'nın "İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algılayışları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında 2013–2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Pendik İlçesinde bulunan 16 ilkokulda görev yapan 708 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonuçları, ilkokul

öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğunu ve ilkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Turan (2015) "Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında duygusal zeka ve tükenmişlik ve bazı değişkenlerin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Beylikdüzü ilçesinde görev yapan 157 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tükenmişlik ve duygusal zeka düzeyleri; pozitif duygusal değerlendirme alt boyutu ve kişisel başarı alt boyutu; empatik duyarlılık alt boyutu ve kişisel başarı alt boyutu; pozitif duygusal yönetim alt boyutu ve kişisel başarı alt boyutu; duyguların olumlu kullanımı alt boyutu ve kişisel başarı alt boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pozitif duygusal değerlendirme alt boyutu ve duygusal tükenme alt boyutu; pozitif duygusal değerlendirme alt boyutu ve duyarsızlaşma alt boyutu; empatik duyarlılık alt boyutu ve duyarsızlaşma alt boyutu; pozitif duygusal yönetim alt boyutu ve duygusal tükenme alt boyutu; pozitif duygusal yönetim alt boyutu ve duyarsızlaşma alt boyutu; duyguların olumlu kullanımı alt boyutu ve duyarsızlaşma alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin empatik duyarlılık alt boyutu ve duygusal tükenme alt boyutu ile duyguların olumlu kullanımı alt boyutu ve duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, aylık gelir, branş, meslekte hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkeni açısında duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca medeni durum değişkeni açısında duygusal zeka düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu, evli öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, tükenmişlik düzeyleri arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.4. Duygusal Zeka İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rastegar ve Memarpour (2009) çalışmalarında İranlı İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekaları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bu ilişkiyi cinsiyet, yaş ve öğretmenlik tecrübesi bakımından da incelemişlerdir. Veriler Schutte ve arkadaşlarının (1998) hazırladığı Duygusal Zeka

(EIS) ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterlilik ölçeği (TSES) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekaları ile öz-yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz-yeterlilikleri ile cinsiyet, yaş ve öğretmenlik deneyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Wong ve arkadaşları(2010), çalışmalarında orta düzey lider ve öğretmenin duygusal zekasının okul öğretmenlerinin mesleki doyumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma iki çalışmayla yapılmıştır. Birinci çalışma 107 öğretmene uygulanmıştır. Okullarındaki orta düzey liderlerin özelliklerini sıralamaları istenmiştir. İkinci çalışmada 3866 öğretmene ve orta düzey lidere duygusal zeka ve iş doyumu ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerine göre duygusal zekanın iş doyumu üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anari (2012), çalışmasında lise İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekaları ile iş doyumları, duygusal zekaları ve örgütsel bağlılıkları, iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, çalışmasında, duygusal zeka, iş doyumu ve örgütsel bağlılıkta cinsiyet ve yaş rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 84 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Schutte ve arkadaşlarının (1998) hazırladığı Duygusal Zeka (SREIT) ölçeği, Spector (1994) tarafından hazırlanan iş doyumu (JSS) ölçeği, Meyer ve Allen (1997) tarafından hazırlanan örgütsel bağlılık (OCQ) ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları duygusal zeka ile iş doyumu, duygusal zeka ile örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, farklı cinsiyet ve yaştaki lise İngilizce öğretmenleri arasında iş doyumu ve örgütsel bağlılık bakımından önemli bir fark bulunamamıştır. Fakat analizler kadın öğretmenlerin duygusal zekalarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yaş faktörünün duygusal zekanın bir belirleyicisi olmadığı görülmüştür.

Mishra ve Laskar (2013), çalışmalarında ortaokul ve lise öğretmenlerinin cinsiyet, deneyim ve nitelik bakımından duygusal zekalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Güney Assam ,Barrack, Valley ve Hailakandi bölgelerindeki 120 ortaokul ve lise öğretmenine Mangal'ın (2007) Öğretmenlerin Duygusal Zeka Envanteri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal

zekalarının normal olarak dağılmadığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin %50'sinin zayıf duygusal zekaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paul ve Thavaraj (2015), çalışmalarında ilk, orta ve lise öğretmenlerinin duygusal zeka seviyelerini ortaya çıkarmayı ve bazı demografik değişkenlerle duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 120 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ortalama bir duygusal zeka seviyesine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca ailede para kazanan kişi sayısı ile duygusal zeka seviyesi arasında önemli bir ilişki olduğu, öğretmenlerin eşlerinin geliri ile kendilerinin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yoke ve Panatik (2015), çalışmalarında öğretmenlerin duygusal zekaları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 384 ilk ve ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Veriler Wong ve Law'ın geliştirdiği duygusal zeka ölçeği (WLEIS) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları duygusal zekanın dört boyutu (duygularının farkında olma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularının farkında olma ve duygularını düzenleme) ile iş performansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Naqvi, Iqbal ve Akhtar (2016), çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekaları ve performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini 3168 ortaokul öğretmeni örneklemini kırsal ve kentsel alandaki 950 kadın 950 erkek olmak üzere toplam 1900 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler K.VPatride'nin Duygusal Zeka Anketi Kısa formu (TEIQue-SF) kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin performansları ortaöğretim öğrencilerinin sonuçları ve Orta Öğretim Kurumu tarafından yürütülen her yıl düzenlenen sınavdan aldıkları notlarla ölçülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal zeka ve performanları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.14). "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2000, s.77). Bu çalışmada öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki uygulanan ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Küçükçekmece İlçesindeki kamu liselerinde görev yapan 1912 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanmış olan örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Buna göre 0.05 örnekleme hatası (p=0.05 ve q=0.5) ile 333 öğretmen örneklem için yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tabloda 3.1'de ölçek uygulanan okullara yer verilmiştir. Öğretmenlere dağıtılan 400 ölçekten 353 tanesi geri gelmiştir ve ölçeklerin hepsine analiz uygulanmıştır.

Tablo 3.1. Ölçek Uygulanan Okullar

Orhan Cemal Fersoy Anadolu Lisesi
Küçükçekmece Anadolu Lisesi
Sefaköy Anadolu Lisesi
Fahreddin Kerim Gökay Anadolu Lisesi
Halkalı İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Küçükçekmece Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Küçükçekmece Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Nahit Menteşe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Tablo 3.2'de araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		**Frekans**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	199	56,4
	Erkek	154	43,6
Yaş	20-30	121	34,3
	31-40	157	44,5
	41 ve üzeri	75	21,2
Medeni Durum	Evli	239	67,7
	Bekâr	100	28,3
	Diğer(boşanmış, dul, vb.)	14	4,0
Çalışılan Okul	Anadolu Lisesi	86	24,4
Türü	Meslek Lisesi	267	75,6
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	138	39,1
	6-10 yıl	61	17,3
	11-15 yıl	64	18,1
	16-20 yıl	53	15,0
	21 yıl ve üzeri	37	10,5
Öğrenim Durumu	Ön Lisans veya Lisans	246	69,7
	Lisansüstü	107	30,3
Toplam(N)	353		

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun % 56,4 ile kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları incelendiğinde % 34,3'ünün 20-30 yaş aralığında, % 44,5'inin 31-40 yaş aralığında, % 21,2'sinin 41 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre 31-40 yaş arası katılımcıların çoğunlukta olduğu söylenebilir. Medeni durumları incelendiğinde %

67,7’ sinin evli, % 28,3’ünün bekâr, % 4’ünün diğerleri olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 24,4’ü Anadolu Lisesinde, % 75,6’ sı Meslek Lisesinde çalışmaktadır. % 39,1 ile hizmet süresi 5 yıl ve altında olan katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre katılımcıların % 69,7’ si ön lisans veya lisans mezunu, % 30,3’ünün de lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak (UWES-TR) işe bağlılık ölçeği ve duygusal zeka özelliği ölçeği- kısa formu (DZÖÖ-KF) kullanılmıştır. Ölçek formu üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde demografik değişkenlere ilişkin, cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yapılan okul türü, toplam hizmet ve öğrenim durumu olmak üzere toplam altı adet soru yer almaktadır. İkinci bölümde işe bağlılık ölçeği, üçüncü bölümde ise duygusal zeka ölçeği yer almaktadır.

İşe Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerini ölçmek için Utrecht Work Engagement Scale (UWES): UWES, Schaufeli ve ark. (2002) tarafından çalışanların işe bağlılıklarını ölçmek için geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışması Eryılmaz ve Doğan (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 17 maddeden oluşan ölçek “İşe istek duyma”, “İşe adanma” ve “İşe yoğunlaşma” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçek "Hiç uygun değil" (1), "Uygun değil" (2), "Biraz uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde puanlanmaktadır.

UWES-TR'nin güvenirliği iç tutarlık ve test tekrar yöntemleriyle incelenmiştir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94’tür. Alt boyutlar için elde edilen güvenirlik katsayıları ise “işe istek duyma” alt boyutu için .87, “işe adanma” alt boyutu için .87 ve “işe yoğunlaşma” alt boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise tümü için .85, “işe istek duyma” alt boyutu için .89, “işe adanma” alt boyutu için .80 ve “işe yoğunlaşma” alt boyutu için ise .69 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda UWES-TR, işe

bağlılığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır denilebilir (Eryılmaz ve Doğan, 2012).

Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini ölçmek için Petrides ve Furnham'ın (2000, 2001) bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek üzere geliştirmiş oldukları Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Kısa Formu (DZÖÖ-KF) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan ölçek "Öznel iyi oluş", "Öz kontrol", "Duygusallık", ve "Sosyallik" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7'li (1: kesinlikle katılmıyorumdan, 7: kesinlikle katılıyorum'a yönelen) likert tipi bir ölçme aracıdır. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlık güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Değerler iyi oluş faktörü için .72, öz kontrol için .70, duygusallık için .66, sosyallik için .70 ve ölçeğin tamamı için .81 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DZÖÖ-KF'nun Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

3.4.Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama araçları İstanbul Küçükçekmece ilçesindeki kamu liselerinden örneklem alınan okullarda görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra 400 tane çoğaltılarak 2015-2016 eğitim öğretim yılı mayıs ayı içerisinde uygulanmıştır. Veri toplama araçlarını dolduracak öğretmenler için yönerge sayfası hazırlanmıştır. Ayrıca sözlü açıklamalar da yapılarak öğretmenler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Kamu liselerinde uygulanan ölçeklerden değerlendirmeye alınanlar 1'den 353'e kadar numaralandırılmıştır. Veriler sosyal bilimler için geliştirilen istatistik paket programına girilerek analiz edilmiştir. Demografik özelliklere göre dağılımların belirlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzdeler (%) hesaplanmıştır. Ölçeklerin boyut ve alt boyutlarına ait madde toplamları ve ortalamaları bulunmuştur. Ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. İşe bağlılık ve duygusal zeka düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans (anova) analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin işe bağlılık ve duygusal

zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

Tabachnick ve Fidell'e göre (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±3.29, George ve Mallery'e (2010) göre ise ±2 aralığında yer alması normallik için kabul edilebilir bir durumdur (Şentürk, Zaha, Yurga, Gürpınar ve Altun, 2016). Buradan hareketle dağılım normal kabul edilmiştir.

Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçeklerde elde edilen puanlar (1.00-1.80) "hiç",(1.81-2.60) "düşük",(2.61-3.40) "orta", (3.41-4.20) "yüksek" ve (4.21-5.00) ise "çok yüksek" şeklinde değerlendirilmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak; 0.00- 0.29 "düşük", 0.30-0.69 "orta", ve 1.00-0.70 ise "yüksek" düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Öğretmenlerin işe bağlılık ölçeğine verdiği yanıtlara göre işe bağlılık düzeyleri bu bilgiye göre yorumlanmıştır.

Yedili Likert tipinde hazırlanan duygusal zeka ölçeğinde aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,86 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı=(En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/7=(7 – 6)/7= 6/7 = 0,86) (Kaplanoğlu, 2014). Bu hesaplamaya göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı (1,00-1,86) "hiç yok", (1,87-2,71) "yok",(2,72-3,57) "çok az", (3,58-4,43) "orta", (4,44-5,29) "biraz yüksek", (5,30-6,14) "yüksek", (6,15-7,00) "çok yüksek" şeklinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesi ile ulaşılan bulgu ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular verilirken araştırmanın alt problemlerine sırayla yer verilmiştir. Alt problemlerdeki soruların yanıtını bulmak amacıyla işe bağlılık alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre istatistiksel analizleri yapılmıştır. Ardından duygusal zeka ile ilgili alt boyutların demografik değişkenlere göre istatistiksel analizleri yapılmıştır. Sonrasında da işe bağlılık ve duygusal zeka arasındaki ilişki korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir. Duygusal zekanın işe bağlılık üzerindeki etkisi ise basit doğrusal regresyon analizi yapılarak bulunmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, "Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri nasıldır?" şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4.1 ve 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\overline{X}$	SS	Düzey
İşe istek duyma	353	1,00	5,00	3,76	,72	Yüksek
İşe adanma	353	1,00	5,00	4,12	,70	Yüksek
İşe yoğunlaşma	353	1,00	5,00	3,73	,72	Yüksek
İşe bağlılık(genel)	353	1,00	5,00	3,86	,67	Yüksek

Tablo 4.1 incelendiğinde; öğretmenlerin, "işe istek duyma" alt boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması 3,76'dır. "İşe istek duyma" alt boyutuna ait en düşük puan 1,00, en yüksek puan 5,00'dır. "İşe istek duyma" boyutunun standart sapması 0,72'dir. "İşe adanma" alt boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması 4,12'dir. "İşe adanma" alt boyutuna ait en düşük puan 1,00, en yüksek puan 5,00'dır. "İşe istek duyma" boyutunun standart sapması 0,70'dir. "İşe yoğunlaşma" alt boyutuna ilişkin

puanlarının ortalaması 3,73'dür. "İşe yoğunlaşma" alt boyutuna ait en düşük puan 1,00, en yüksek puan 5,00'dır. "İşe yoğunlaşma" boyutunun standart sapması 0,72'dir. İşe bağlılık boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması 3,86'dır. İşe bağlılık boyutuna ait en düşük puan 1,00, en yüksek puan 5,00'dır. İşe bağlılık boyutunun standart sapması 0,67'dir.

Öğretmenlerin "işe bağlılık" alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; "işe istek duyma" alt boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde, $\bar{X}$=3,76) seviyesinde olduğu, "işe adanma" alt boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde, $\bar{X}$=4,12) seviyesinde olduğu, "işe yoğunlaşma" alt boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde, $\bar{X}$=3,73) seviyesinde olduğu görülmektedir. Genel olarak işe bağlılık boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde, $\bar{X}$=3,86) seviyesinde olduğu görülmektedir.

İşe bağlılığın "işe istek duyma" alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın "hiç", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. "İşe adanma" alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın "hiç", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. "İşe yoğunlaşma" alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın "hiç", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin işe bağlılığın alt boyutlarına ait puanlarının genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin madde puanlarına göre işe bağlılık düzeyleri

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\overline{X}$	SS	Düzey
İşe istek duyma						
1. İşimde kendimi enerji dolu hissederim	353	1,00	5,00	4,03	,81	Yüksek
4. İşimde kendimi güçlü ve dinç hissederim	353	1,00	5,00	4,00	,84	Yüksek
8. Sabah kalktığımda işe gitmek için istekliyimdir	353	1,00	5,00	3,58	1,01	Yüksek
12. Ara vermeden uzun süre çalışabilirim	353	1,00	5,00	3,61	1,02	Yüksek
15. İşimde kendimi zihinsel olarak oldukça dinç hissederim	353	1,00	5,00	3,87	,87	Yüksek
17. Çalışırken işler yolunda gitmese bile azimle çalışmaya devam ederim	353	1,00	5,00	3,50	,98	Yüksek

İşe adanma						
2. Yaptığım işi anlamlı ve bir amaca hizmet ediyor buluyorum	353	1,00	5,00	4,28	,84	Çok yüksek
5. İşime karşı istekli ve hevesliyim	353	1,00	5,00	4,19	,82	Yüksek
7. İşim bana çalışma şevki verir	353	1,00	5,00	3,93	,90	Yüksek
10. Yaptığım işle gurur duyuyorum	353	1,00	5,00	4,38	,85	Çok yüksek
13. İşimi ilginç ve özel bulurum	353	1,00	5,00	3,84	1,00	Yüksek
İşe yoğunlaşma						
3. Çalışırken zaman su gibi akıp gider	353	1,00	5,00	3,97	,93	Yüksek
6. Çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum	353	1,00	5,00	3,61	,96	Yüksek
9. Yoğun bir şekilde çalışırken kendimi mutlu hissederim	353	1,00	5,00	3,85	,94	Yüksek
11. Çalışırken tamamen işime konsantre olur dalar giderim	353	1,00	5,00	3,91	,88	Yüksek
14. Çalışırken kendimi işime kaptırırım	353	1,00	5,00	3,93	,88	Yüksek
16. Çalışırken bunun hiç bitmemesini isterim	373	1,00	5,00	3,10	,98	Orta

Tablo 4.2'de verilen işe bağlılık boyutunun alt boyutlarına ait maddeler incelendiğinde; öğretmenlerin, "işe istek duyma" alt boyutu maddelerinden 'işimde kendimi enerji dolu hissederim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,03'dür. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,81'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler işlerinde yüksek düzeyde, kendilerini enerji dolu hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, 'işimde kendimi güçlü ve dinç hissederim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,00'dır. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,84'dür. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler işlerinde yüksek düzeyde, kendilerini güçlü ve dinç hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, 'sabah kalktığımda işe gitmek için istekliyimdir' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,58'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 1,01'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler sabah kalktıklarında işlerine gitmek için yüksek düzeyde, istekli oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'ara vermeden uzun süre çalışabilirim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,61'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 1,02'dir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, ara vermeden uzun süre çalışabilecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin, 'işimde kendimi zihinsel olarak oldukça dinç hissederim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,87'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,87'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, işlerinde kendilerini zihinsel olarak oldukça dinç hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, 'çalışırken işler yolunda gitmese bile azimle çalışmaya devam ederim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,50'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,98'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, çalışırken işler yolunda gitmese bile azimle çalışmaya devam edebildikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, "işe adanma" alt boyutu maddelerinden 'yaptığım işi anlamlı ve bir amaca hizmet ediyor buluyorum' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,28'dür. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,84'dür. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler çok yüksek düzeyde, yaptıkları işi anlamlı ve bir amaca hizmet ediyor buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'işime karşı istekli ve hevesliyim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,19'dur. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,82'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, işlerine karşı istekli ve hevesli oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'işim bana çalışma şevki verir' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,93'dür. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,90'dır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlere yüksek düzeyde, işlerinin çalışma şevki verdiği söylenebilir. Öğretmenlerin, 'yaptığım işle gurur duyuyorum' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,38'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,85'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çok yüksek düzeyde, yaptıkları işle gurur duydukları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'işimi ilginç ve özel bulurum' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,84'dür. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 1,00'dır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, yaptıkları işi ilginç ve özel buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, "işe yoğunlaşma" alt boyutu maddelerinden 'çalışırken zaman su gibi akıp gider' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,97'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,93'dür. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, çalışırken zamanlarının su gibi akıp gittiği söylenebilir. Öğretmenlerin, 'çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,61'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,96'dır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, çalışırken etraflarındaki her şeyi unuttukları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'yoğun bir şekilde çalışırken kendimi mutlu hissederim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,85'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,94'dür. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, yoğun bir şekilde çalışırken kendilerini mutlu hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, 'çalışırken tamamen işime konsantre olur dalar giderim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,91'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,88'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, çalışırken tamamen işlerine konsantre oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'çalışırken kendimi işime kaptırırım' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,93'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,88'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, çalışırken kendilerini işlerine kaptırdıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'çalışırken bunun hiç bitmemesini isterim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,10'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 5,00, standart sapması 0,98'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde, çalışırken işlerinin hiç bitmemesini istedikleri söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri nasıldır?" şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4.3 ve 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\overline{X}$	SS	Düzey
İyi oluş	353	1,25	7,00	5,43	,93	Yüksek
Öz kontrol	353	2,25	7,00	4,98	1,08	Biraz yüksek
Duygusallık	353	2,25	7,00	4,97	,97	Biraz yüksek
Sosyallik	353	2,25	7,00	5,10	,99	Biraz yüksek
Toplam DZ	353	2,50	7,00	5,30	,99	Yüksek

Tablo 4.3 incelendiğinde; öğretmenlerin, "iyi oluş" alt boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması 5.43'tür. "İyi oluş" alt boyutunun en düşük puanı 1.25, en yüksek puanı ise 7.00'dır. "İyi oluş" alt boyutunun standart sapması 0.93'tür. "Öz kontrol" alt boyutuna ilişkin puanların ortalaması 4.98'dir. "Öz kontrol" alt boyutunun en düşük puanı 2.25, en yüksek puanı ise 7.00'dır. "Öz kontrol" alt boyutunun standart sapması 1.08'dir. "Duygusallık" alt boyutuna ilişkin puanların ortalaması 4.97'dir. "Duygusallık" alt boyutunun en düşük puanı 2.25, en yüksek puanı ise 7.00'dır. "Duygusallık" alt boyutunun standart sapması 0.97'dir. "Sosyallik" alt boyutuna ilişkin puanların ortalaması 5.10'dur. "Sosyallik" alt boyutunun en düşük puanı 2.25, en yüksek puanı ise 7.00'dır. "Sosyallik" alt boyutunun standart sapması 0.99'dur. Duygusal zeka ölçeğinde elde edilen toplam puanların ortalaması 5.30'dur.Ölçeğin toplam puanlarına ait en düşük puan 2.50, en yüksek puan ise 7.00'dır.Duygusal zeka ölçeğinin standart sapması 0.99'dur.

Öğretmenlerin duygusal zeka toplamı ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; "iyi oluş" alt boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde, $\bar{X}$=5,43) seviyesinde olduğu, "öz kontrol" alt boyutunun "biraz yüksek" (ortalamanın biraz üzeri, $\bar{X}$=4,98) seviyesinde olduğu, "duygusallık" alt boyutunun "biraz yüksek" (ortalamanın biraz üzeri, $\bar{X}$=4,97) seviyesinde olduğu, "sosyallik" alt boyutunun "biraz yüksek" (ortalamanın biraz üzeri, $\bar{X}$=5,10) seviyesinde olduğu, toplam duygusal zekanın ise "yüksek" (ortalamanın üzerinde, $\bar{X}$=5,30) seviyesinde olduğu görülmektedir. Duygusal zekanın "iyi oluş", "öz kontrol", "duygusallık" ve "sosyallik" alt boyutları ayrı ayrı incelendiğinde boyutlara ait en düşük puanın "hiç yok", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu; toplam duygusal zeka puanına bakıldığında en düşük puanın "yok", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin madde puanlarına göre duygusal zeka düzeyleri

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\overline{X}$	SS	Düzey
İyi oluş						
6.Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum	353	1,00	7,00	5,62	1,16	Yüksek
13.Genel olarak, hayatımdan memnunum	353	1,00	7,00	5,52	1,34	Yüksek
16. Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum	353	1,00	7,00	5,35	1,21	Yüksek
18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım	353	1,00	7,00	5,25	1,32	Biraz yüksek
Öz kontrol						
2.Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım	353	1,00	7,00	4,61	1,71	Biraz yüksek
4.Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır	353	1,00	7,00	5,11	1,65	Biraz yüksek
10.Genelde stresle baş edebilirim	353	1,00	7,00	4,95	1,45	Biraz yüksek
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır	353	1,00	7,00	5,27	1,63	Biraz yüksek
Duygusallık						
5.Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem	353	1,00	7,00	5,51	1,59	Yüksek
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım	353	1,00	7,00	4,82	1,77	Biraz yüksek
15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm	353	1,00	7,00	3,99	1,67	Orta
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur	353	1,00	7,00	5,57	1,72	Yüksek
Sosyallik						
3.İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim	353	1,00	7,00	5,27	1,27	Biraz yüksek
7.Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur	353	1,00	7,00	5,33	1,65	Yüksek
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır	353	1,00	7,00	4,93	1,31	Biraz yüksek
17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim	353	1,00	7,00	4,86	1,80	Biraz yüksek

Toplam duygusal zeka						
1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim	353	1,00	7,00	5,43	1,21	Yüksek
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur	353	1,00	7,00	5,12	1,57	Biraz yüksek
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım	353	1,00	7,00	5,10	1,60	Biraz yüksek
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır	353	1,00	7,00	5,56	1,39	Yüksek

Tablo 4.4'de verilen duygusal zeka boyutunun alt boyutlarına ait maddeler incelendiğinde; öğretmenlerin, "iyi oluş" alt boyutu maddelerinden 'birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,62'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,16'dır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, birçok iyi özelliğe sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin, 'genel olarak, hayatımdan memnunum' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,52'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,34'dür. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, genel olarak, hayatlarından memnun oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,35'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,21'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, kişisel donanımlarının, güçlü yönlerinin tam olduğuna inandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,25'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,32'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, genellikle, hayatlarında işlerin yolunda gideceğine inandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin, "öz kontrol" alt boyutu maddelerinden 'duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,61'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,71'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, duygularını

düzenlemekte genellikle zorlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, ‘verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır’ maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,11’dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,65’dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, verdikleri kararları sıklıkla değiştirme eğilimleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, ‘genelde stresle baş edebilirim’ maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,95’dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,45’dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, genelde stresle baş edebildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, ‘sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır’ maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,27’dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,63’dür. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, sonradan pişman olacağı şeyleri yapma eğilimleri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, “duygusallık” alt boyutu maddelerinden ‘çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem’ maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,51’dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,59’dur. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, çoğu zaman hangi duyguyu hissettiklerini ayırt edemedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, ‘yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım’ maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,82’dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,77’dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, yakınlarına, duygularını göstermekte genelde zorlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, ‘sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm’ maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 3,99’dur. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,67’dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde, duraksayıp, hissettiklerini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin, ‘bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur’ maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,57’dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,72’dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, kendilerine yakın olan kişilerle bile, aralarında bağ oluşturmakta zorlandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin, "sosyallik" alt boyutu maddelerinden 'insanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,27'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,27'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, insanlarla etkin bir biçimde baş edebildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, 'haklarımı savunmak benim için genellikle zordur' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,33'dür. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,65'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, haklarını savunmakta genellikle zorlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,93'dür. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,31'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yetenekleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, 'tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 4,86'dır. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,80'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, tartışırken haklı olsalar dahi, geri çekilmeye meyilli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, "toplam duygusal zeka" alt boyutu maddelerinden 'Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,43'dür. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,21'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, yüksek motivasyonlu olduklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin, 'olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,12'dir. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,57'dir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, olayların akışına göre hayatlarını düzenlemekte genellikle zorlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,10'dur. Bu maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,60'dır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin biraz yüksek düzeyde, motivasyonlarını devam ettirmekte zorlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, 'genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır' maddesine ilişkin puanlarının ortalaması 5,56'dır. Bu

maddenin; en düşük puanı 1,00, en yüksek puanı 7,00, standart sapması 1,39'dur. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde, genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yetenekleri olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, medeni duruma, okul türüne ve öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır.

4.3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerinin işe bağlılık ve alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe Bağlılık Boyutu Ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
İşe İstek Duyma	Kadın	199	3,69	,66	351	-2,136	,033*
	Erkek	154	3,86	,80			
İşe Adanma	Kadın	199	4,13	,64	351	,125	,900
	Erkek	154	4,12	,78			
İşe Yoğunlaşma	Kadın	199	3,68	,66	351	-1,532	,126
	Erkek	154	3,79	,78			
İşe Bağlılık(Genel)	Kadın	199	3,81	,59	351	-1,354	,177
	Erkek	154	3,91	,75			

p<0,05 * Anlamlı fark vardır.

Tablo 4.5' de öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından işe bağlılık ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen görüşlerinin "işe istek duyma" alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatiksel olarak anlamlı farklılık

gösterdiği [$t_{(351)}$= -2,136, p<0,05], "işe adanma", "işe yoğunlaşma" alt boyutunda ve genel işe bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. İşe istek duyma alt boyutuna ait puanlar incelendiğinde erkeklerin işe istek duyma alt boyutuna ait puanlarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kadınların iş hayatının dışında da fazla sorumlulukları olduğundan kaynaklı olabilir.

4.3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Ölçek ile toplanan veriler doğrultusunda işe bağlılık ölçeğinin alt boyutları ile yaş değişkeni arasında istatiksel açıdan fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hipotez testi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablo 4.6, 4.7, 4.8 ve 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İşe İstek Duyma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	**N**	$\overline{X}$	**SS**
20-30 yaş (1)	121	3,61	,73
31-40 yaş (2)	157	3,77	,72
41 ve üzeri (3)	75	4,01	,66

ANOVA

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Gruplar arası	7,647	2	3,824	7,451	,001*	1-3
Grup içi	179,608	350	,513			2-3
Toplam	187,255	352				

p<0,05 * Anlamlı fark vardır.

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "işe istek duyma" alt boyutuna ilişkin görüşleri istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2\text{-}350)}$ = 7,451; p<0,05]. Bu anlamlılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testine göre bu farkın işe bağlılığın "işe istek duyma" alt boyutu için 20-30 yaş ile 41 ve üzeri yaş grubundan, 31-40 yaş ile 41 ve üzeri yaş grubundan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre, 31-40 yaş grubu öğretmenlerin 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre "işe istek

duyma" puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, genç öğretmenlerin atanana kadar yaşamış oldukları zorlu sürecin vermiş olduğu psikolojiden, atandıktan sonra görev yaptıkları ilde ailelerinden uzakta yalnız yaşamanın vermiş olduğu sıkıntılardan ve mesleklerinin ilk yıllarında daha idealist olan öğretmenlerin karşılaştıkları bazı sıkıntılardan dolayı yaşadıkları mutsuzluktan ve umutsuzluktan kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İşe Adanma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS
20-30 (1)	121	4,07	,71
31-40 (2)	157	4,09	,72
41 ve üzeri (3)	75	4,28	,66

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,291	2	1,145	2,299	,102
Grup içi	174,331	350	,498		
Toplam	176,622	352			

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "işe adanma" alt boyutuna ilişkin görüşleri istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(2\text{-}350)} = 2,299$; $p>0,05$].

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İşe Yoğunlaşma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS
20-30 (1)	121	3,57	,74
31-40 (2)	157	3,74	,72
41 ve üzeri (3)	75	3,96	,61

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7,050	2	3,525	7,023	,001*	1-3
Grup içi	175,680	350	,502			
Toplam	182,730	352				

$p<0,05$ * Anlamlı fark vardır.

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "işe yoğunlaşma" alt boyutuna ilişkin görüşleri istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir[$F_{(2-350)}$ = 7,023; p<0,05]. Yapılan Tukey testine göre bu farkın işe bağlılığın "işe yoğunlaşma" alt boyutu için 20-30 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubundan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Buna göre 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre işe yoğunlaşma puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İşe Bağlılık Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	**N**	$\overline{X}$	**SS**
20-30 (1)	121	3,73	,68
31-40 (2)	157	3,85	,67
41 ve üzeri (3)	75	4,07	,60

ANOVA

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Gruplar arası	5,416	2	2,708	6,161	,002*	1-3
Grup içi	153,849	350	,440			
Toplam	159,265	352				

p<0,05 * Anlamlı fark vardır.

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşleri istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2-350)}$ = 6,161; p<0,05]. Yapılan Tukey testine göre bu farkın "işe bağlılık" boyutu için 20-30 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubundan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Buna göre 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre genel işe bağlılık puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

4.3.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Veriler doğrultusunda işe bağlılık ölçeğinin alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatiksel açıdan fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hipotez testi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablo 4.10, 4.11, 4.12 ve 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İşe İstek Duyma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	SS
5 yıl ve daha az	138	3,66	,77
6-10 yıl	61	3,72	,70
11-15 yıl	64	3,78	,67
16-20 yıl	53	3,88	,68
21 yıl ve üzeri	37	4,01	,68

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,436	4	1,109	2,111	,079
Grup içi	182,819	348	,525		
Toplam	187,255	352			

Tablo 4.10 incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin işe bağlılığın "işe istek duyma" alt boyutu özelliklerine daha fazla sahip oldukları söylenebilir($\bar{x}$=4,01). Mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin "işe istek duyma" alt boyutu özelliklerine daha düşük düzeyde sahip oldukları söylenebilir ($\bar{x}$=3,66). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "işe istek duyma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İşe Adanma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	SS
5 yıl ve daha az	138	4,15	,68
6-10 yıl	61	3,96	,76
11-15 yıl	64	4,14	,68
16-20 yıl	53	4,08	,81
21 yıl ve üzeri	37	4,33	,54

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3,462	4	,866	1,740	,141
Grup içi	173,159	348	,498		
Toplam	176,622	352	,866		

Tablo 4.11 incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin işe bağlılığın "işe adanma" alt boyutu özelliklerine daha fazla sahip oldukları söylenebilir ($\bar{x}$=4,33). Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin "işe adanma" alt boyutu özelliklerine daha düşük düzeyde sahip oldukları söylenebilir($\bar{x}$=3,96). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "işe adanma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İşe Yoğunlaşma Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	SS
5 yıl ve daha az	138	3,63	,74
6-10 yıl	61	3,68	,71
11-15 yıl	64	3,72	,74
16-20 yıl	53	3,88	,65
21 yıl ve üzeri	37	3,95	,61

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,590	4	1,148	2,242	,064
Grup içi	178,140	348	,512		
Toplam	182,730	352			

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "işe yoğunlaşma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre "işe yoğunlaşma" alt boyutu özelliklerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İşe Bağlılık Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	SS
5 yıl ve daha az	138	3,80	,69
6-10 yıl	61	3,78	,68
11-15 yıl	64	3,86	,64
16-20 yıl	53	3,94	,68
21 yıl ve üzeri	37	4,08	,58

ANOVA					
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar arası	3,166	4	,792	1,765	,135
Grup içi	156,099	348	,449		
Toplam	159,265	352			

Tablo 4.13 incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin "işe bağlılık" boyutu özelliklerine daha fazla sahip oldukları söylenebilir ($\bar{x}$=4,08). Mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin "işe bağlılık" boyutu özelliklerine daha düşük düzeyde sahip oldukları söylenebilir($\bar{x}$=3,80). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

4.3.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerinin işe bağlılık ve alt boyutları açıcından medeni durum değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe Bağlılık Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
İşe İstek Duyma	Evli	239	3,81	,72	351	1,844	,628
	Bekar	114	3,66	,72			
İşe Adanma	Evli	239	4,14	,68	351	,585	,636
	Bekar	114	4,09	,74			
İşe Yoğunlaşma	Evli	239	3,75	,72	351	1,050	,380
	Bekar	114	3,67	,71			
İşe Bağlılık (Genel)	Evli	239	3,89	,66	351	1,283	,431
	Bekar	114	3,79	,68			

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerinin işe bağlılık ve alt boyutları açısından okul türü değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre İşe Bağlılık Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
İşe İstek Duyma	Anadolu Lisesi	86	3,86	,70	351	1,430	,154
	Meslek Lisesi	267	3,73	,73			
İşe Adanma	Anadolu Lisesi	86	4,18	,72	351	,856	,392
	Meslek Lisesi	267	4,11	,70			
İşe Yoğunlaşma	Anadolu Lisesi	86	3,87	,70	351	2,050	,041*
	Meslek Lisesi	267	3,68	,72			
İşe Bağlılık (Genel)	Anadolu Lisesi	86	3,96	,66	351	1,587	,113
	Meslek Lisesi	267	3,82	,67			

p<0,05 * Anlamlı fark vardır.

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin "işe istek duyma", "işe adanma" alt boyutlarında ve genel işe bağlılık boyutunda istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği, "işe yoğunlaşma" alt boyutunda istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir[$t_{(351)}$= 2,050; p<0.05]. Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin "işe yoğunlaşma" alt boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{x}$=3,87), meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}$=3,68) göre daha yüksektir. Görüşler arasındaki bu farklılığa göre Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre işlerine yoğunlaşmaları daha yüksektir denilebilir.

4.3.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerinin işe bağlılık ve alt boyutları açısından öğrenim durumu değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İşe Bağlılık Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
İşe İstek Duyma	Lisans	246	3,76	,68	351	,011	,992
	Lisansüstü	107	3,76	,81			
İşe Adanma	Lisans	246	4,14	,65	351	,514	,608
	Lisansüstü	107	4,09	,81			
İşe Yoğunlaşma	Lisans	246	3,74	,67	351	,542	,588
	Lisansüstü	107	3,70	,81			
İşe Bağlılık (Genel)	Lisans	246	3,87	,62	351	,368	,713
	Lisansüstü	107	3,84	,78			

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre "işe istek duyma", "işe adanma", "işe yoğunlaşma" alt boyutlarına ve "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, medeni duruma, okul türüne ve öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır.

4.4.1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zeka Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
İyi Oluş	Kadın	199	5,49	,87	351	1,386	,167
	Erkek	154	5,36	1,00			
Öz Kontrol	Kadın	199	5,04	1,08	351	1,068	,286
	Erkek	154	4,91	1,08			
Duygusallık	Kadın	199	5,10	,96	351	2,837	,005*
	Erkek	154	4,81	,95			
Sosyallik	Kadın	199	5,04	,95	351	-1,178	,240
	Erkek	154	5,17	1,03			
Toplam Duygusal Zeka	Kadın	199	5,34	,98	351	,762	,447
	Erkek	154	5,26	1,00			

$p<0,05$ * Anlamlı fark vardır.

Tablo 4.17'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen görüşlerinin "duygusallık" alt boyutunda istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği[$t_{(351)}= 2,837$, $p<0,05$], "iyi oluş", "öz kontrol", "sosyallik" alt boyutunda ve "toplam duygusal zeka" boyutunda istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusallık alt boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Anket ile toplanan veriler doğrultusunda duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ile yaş değişkeni arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hipotez testi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablo 4.18, 4.19, 4.20, 4.21 ve 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İyi Oluş Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS
20-30 yaş (1)	121	5,45	,84
31-40 yaş (2)	157	5,41	,97
41 ve üzeri (3)	75	5,46	1,01

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,156	2	,078	,089	,915
Grup içi	307,520	350	,879		
Toplam	307,676	352			

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "iyi oluş" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Buna göre öğretmenlerin yaşlarına göre "iyi oluş" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre Öz Kontrol Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS
20-30 yaş (1)	121	4,91	1,02
31-40 yaş (2)	157	5,01	1,11
41 ve üzeri (3)	75	5,05	1,12

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,175	2	,587	,497	,609
Grup içi	413,438	350	1,181		
Toplam	414,613	352			

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "öz kontrol" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Buna göre öğretmenlerin yaşlarına göre "öz kontrol" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre Duygusallık Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS
20-30 yaş (1)	121	4,96	,88
31-40 yaş (2)	157	5,02	,99
41 ve üzeri (3)	75	4,88	1,06

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,001	2	,501	,529	,590
Grup içi	331,213	350	,946		
Toplam	332,215	352			

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "duygusallık" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Buna göre öğretmenlerin yaşlarına göre "duygusallık" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre Sosyallik Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS
20-30 yaş (1)	121	5,06	,95
31-40 yaş (2)	157	5,12	1,00
41 ve üzeri (3)	75	5,11	1,02

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,255	2	,127	,129	,879
Grup içi	345,309	350	,987		
Toplam	345,564	352			

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "sosyallik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Buna göre öğretmenlerin yaşlarına göre "sosyallik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre Duygusal Zeka Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	**N**	$\overline{X}$	**SS**
20-30 yaş (1)	121	5,34	,95
31-40 yaş (2)	157	5,30	1,05
41 ve üzeri (3)	75	5,26	,93

ANOVA

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar arası	,302	2	,151	,152	,859
Grup içi	347,810	350	,994		
Toplam	348,113	352			

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre "toplam duygusal zeka " boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Buna göre öğretmenlerin yaşlarına göre toplam duygusal zeka boyutuna ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Veriler doğrultusunda duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatiksel açıdan fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hipotez testi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablo 4.23, 4.24, 4.25, 4.26 ve 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre İyi Oluş Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	SS
5 yıl ve daha az	138	5,44	,88
6-10 yıl	61	5,44	,82
11-15 yıl	64	5,40	1,00
16-20 yıl	53	5,31	1,14
21 yıl ve üzeri	37	5,65	,83

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,521	4	,630	,719	,580
Grup içi	305,155	348	,877		
Toplam	307,676	352			

Tablo 4.23 incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekanın "iyi oluş" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{x}$=5,65). Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin "iyi oluş" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir($\bar{x}$=5,31). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "iyi oluş" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Öz Kontrol Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	SS
5 yıl ve daha az	138	4,95	,99
6-10 yıl	61	4,94	1,13
11-15 yıl	64	5,14	1,12
16-20 yıl	53	4,91	1,19
21 yıl ve üzeri	37	5,02	1,11

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,177	4	,544	,459	,766
Grup içi	412,436	348	1,185		
Toplam	414,613	352			

Tablo 4.24 incelendiğinde 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekanın "öz kontrol" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{x}$=5,14). Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin "öz kontrol" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir($\bar{x}$=4,91). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "öz kontrol" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.25.Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Duygusallık Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	**N**	$\overline{X}$	**SS**
5 yıl ve daha az	138	4,97	,91
6-10 yıl	61	5,08	,88
11-15 yıl	64	5,01	1,01
16-20 yıl	53	4,85	1,06
21 yıl ve üzeri	37	4,88	1,12

ANOVA

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar arası	1,986	4	,497	,523	,719
Grup içi	330,229	348	,949		
Toplam	332,215	352			

Tablo 4.25 incelendiğinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekanın "duygusallık" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{x}$=5,08). Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin "duygusallık" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{x}$=4,91). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "duygusallık" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Sosyallik Alt Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	SS
5 yıl ve daha az	138	5,08	,93
6-10 yıl	61	5,10	1,02
11-15 yıl	64	5,21	,99
16-20 yıl	53	4,82	1,02
21 yıl ve üzeri	37	5,37	1,02

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,752	4	1,938	1,996	,095
Grup içi	337,812	348	,971		
Toplam	345,564	352			

Tablo 4.26 incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekanın "sosyallik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{x}$=5,37). Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin "sosyallik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir($\bar{x}$=4,82). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "sosyallik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Duygusal Zeka Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	SS
5 yıl ve daha az	138	5,36	,96
6-10 yıl	61	5,18	1,06
11-15 yıl	64	5,33	1,02
16-20 yıl	53	5,26	,99
21 yıl ve üzeri	37	5,29	,95

ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,585	4	,396	,398	,810
Grup içi	346,528	348	,996		
Toplam	348,113	352			

Tablo 4.27 öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "toplam duygusal zeka" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre toplam duygusal zeka boyutuna ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerinin duygusal zeka ve alt boyutları açısından medeni durum değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Medeni durum Değişkenine Göre Duygusal Zeka Boyutu Ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
İyi Oluş	Evli	239	5,43	,90	351	-,085	,496
	Bekar	114	5,44	1,00			
Öz Kontrol	Evli	239	5,00	1,09	351	,473	,978
	Bekar	114	4,94	1,07			
Duygusallık	Evli	239	4,99	,96	351	,461	,406
	Bekar	114	4,94	,99			
Sosyallik	Evli	239	5,05	,97	351	-1,350	,649
	Bekar	114	5,20	1,01			
Toplam Duygusal Zeka	Evli	239	5,28	1,00	351	-,596	,912
	Bekar	114	5,35	,98			

Tablo 4.28 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal zeka ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05). Öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal zeka boyutuna ilişkin görüşleri hemen hemen aynı düzeyde denilebilir.

4.4.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerinin duygusal zeka ve alt boyutları açısından okul türü değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Duygusal Zeka Boyutu Ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
İyi Oluş	Anadolu Lisesi	86	5,43	1,06	351	-,034	,973
	Meslek Lisesi	267	5,44	,89			
Öz Kontrol	Anadolu Lisesi	86	5,01	1,13	351	,227	,821
	Meslek Lisesi	267	4,98	1,07			
Duygusallık	Anadolu Lisesi	86	4,92	,99	351	-,517	,606
	Meslek Lisesi	267	4,99	,96			
Sosyallik	Anadolu Lisesi	86	5,12	1,03	351	,284	,776
	Meslek Lisesi	267	5,09	,97			
Toplam Duygusal Zeka	Anadolu Lisesi	86	5,36	1,04	351	,663	,508
	Meslek Lisesi	267	5,28	,98			

Tablo 4.29'da öğretmenlerin okul türü değişkenine göre duygusal zeka ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı olarak değişmediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ile meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplam duygusal zeka ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin hemen hemen aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerinin duygusal zeka ve alt boyutları açısından öğrenim durumu değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zeka Boyutu ve Alt Boyutları ile İlgili Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
İyi Oluş	Lisans	246	5,42	,92	351	-,466	,641
	Lisansüstü	107	5,47	,96			
Öz Kontrol	Lisans	246	4,94	1,09	351	-1,056	,292
	Lisansüstü	107	5,08	1,06			
Duygusallık	Lisans	246	4,90	,99	351	-2,119	,035*
	Lisansüstü	107	5,14	,90			
Sosyallik	Lisans	246	5,07	,95	351	-,804	,422
	Lisansüstü	107	5,16	1,06			
Toplam Duygusal Zeka	Lisans	246	5,24	,99	351	-1,850	,065
	Lisansüstü	107	5,45	,98			

$p<0,05$ * Anlamlı fark vardır.

Tablo 4.30 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre duygusal zekanın "duygusallık" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(351)}= -2,119$, $p<0,05$]. Lisans üstü eğitimden mezun olan öğretmenlerin lisans eğitiminde mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre duygusal zekanın "iyi oluş", "öz kontrol", "sosyallik" alt boyutlarına ve "toplam duygusal zeka" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Kamu liselerinde çalışan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki nedir?" şeklindedir. Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon analizi yardımıyla karşılaştırma yapılarak bulunmuştur. Analiz sonuçları tablo 4.31 ve 4.32'de verilmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

		İşe Bağlılık	Duygusal Zeka
İşe Bağlılık	r	1	.475**
	p		.000
Duygusal Zeka	r	.475**	1
	p	.000	

(N:353)**. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.31 incelendiğinde lisede görev yapan öğretmenlerin işe bağlılıkları ile duygusal zekaları arasında istatiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur(r=0.475**, p<0.01). Buna göre işe bağlılık puanı arttıkça duygusal zeka puanlarının da arttığı, işe bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin duygusal zekalarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Alt Boyutları ile Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

		İşe İstek Duyma	İşe Adanma	İşe Yoğunlaşma	İyi Oluş	Öz Kontrol	Duygusallık	Sosyallik
İşe İstek Duyma	r	1	,794**	,853**	,407**	,181**	,133*	,300**
	p		,000	,000	,000	,001	,012	,000
İşe Adanma	r	,794**	1	,767**	,458**	,168**	,162**	,275**
	p	,000		,000	,000	,002	,002	,000
İşe Yoğunlaşma	r	,853**	,767**	1	,396**	,145**	,103	,275**
	p	,000	,000		,000	,006	,053	,000
İyi Oluş	r	,407**	,458**	,396**	1	,375**	,351**	,451**
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,000

Öz Kontrol	r	,181**	,168**	,145**	,375**	1	,554**	,490**
	p	,001	,002	,006	,000		,000	,000
Duygusallık	r	,133*	,162**	,103	,351**	,554**	1	,427**
	p	,012	,002	,053	,000	,000		,000
Sosyallik	r	,300**	,275**	,275**	,451**	,490**	,427**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

(N:353) **. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.
*. Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

"İşe istek duyma" ile "işe adanma" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.794**, p<0.01). "İşe istek duyma" ile "işe yoğunlaşma" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.853**, p<0.01). "İşe istek duyma" ile "iyi oluş" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.407**, p<0.01). "İşe istek duyma" ile "öz kontrol" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.181**, p<0.01). "İşe istek duyma" ile "duygusallık" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.133*, p<0.05). "İşe istek duyma" ile "sosyallik" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.300**, p<0.01).

"İşe adanma" ile "işe yoğunlaşma" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.767**, p<0.01). "İşe adanma" ile "iyi oluş" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.458**, p<0.01). "İşe adanma" ile "öz kontrol" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.168**, p<0.01). "İşe adanma" ile "duygusallık" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.162**, p<0.01). "İşe adanma" ile "sosyallik" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.275**, p<0.01).

"İşe yoğunlaşma" ile "iyi oluş" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.396**, p<0.01). "İşe yoğunlaşma" ile "öz kontrol" arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.145**,

p<0.01). “İşe yoğunlaşma” ile “duygusallık” arasında istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur (r=0.103, p>0.05, p=0.053). “İşe yoğunlaşma” ile “sosyallik” arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.275**, p<0.01).
“İyi oluş” ile “öz kontrol” arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.375**, p<0.01). “İyi oluş” ile “duygusallık” arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.351**, p<0.01). “İyi oluş” ile “sosyallik” arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.451**, p<0.01).

“Öz kontrol” ile “duygusallık” arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.554**, p<0.01). “Öz kontrol” ile “sosyallik” arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.490**, p<0.01).

“Duygusallık” ile “sosyallik” arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (r=0.427**, p<0.01).

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmenlerin duygusal zekaları, işe bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. Lise öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin işe bağlılık düzeylerine etkisi basit doğrusal regresyon analizi yapılarak bulunmuştur. Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri bağımlı değişken, duygusal zeka düzeyleri bağımsız değişken olarak alınmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33. Duygusal Zekanın İşe Bağlılığa Etkisini Gösteren Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	R^2	F
Sabit	36,640	2,916		12,565	,000	,226	102,412
Duygusal Zeka	1,366	,135	,475	10,120	,000		

Duygusal zeka puanlarının işe bağlılık üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin işe bağlılık düzeylerini yordama gücü % 22 olarak bulunmuştur(R^2=.226). Analiz sonucuna göre öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında doğrusal ilişki, istatiksel olarak anlamlı düzeydedir (p<0.05).

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, kamu liselerinde çalışan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bununla birlikte bazı demografik değişkenlere göre işe bağlılık düzeyleri ve duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan istatiksel analizler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Alt Problem: Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri nasıldır?

Öğretmenlerin "işe bağlılık" alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; "işe istek duyma" alt boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde) seviyesinde olduğu, "işe adanma" alt boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde) seviyesinde olduğu, "işe yoğunlaşma" alt boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde) seviyesinde olduğu görülmektedir. Genel olarak "işe bağlılık" boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde) seviyesinde olduğu görülmektedir. İşe bağlılığın "işe istek duyma" alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın "hiç", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. "İşe adanma" alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın "hiç", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. "İşe yoğunlaşma" alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın "hiç", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. Genel olarak işe bağlılık boyutuna bakıldığında en düşük puanın "hiç", en yüksek puanın "çok yüksek" düzeyinde olduğu görülmektedir. Verileri incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin işe bağlılık puanlarının yüksek (ortalamanın üzerinde) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Basikin (2007), Adekola (2010) ve Başıbüyük (2012) araştırmalarında öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2. Alt Problem: Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri nasıldır?

Öğretmenlerin duygusal zeka toplamı ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; "iyi oluş" alt boyutunun "yüksek" (ortalamanın üzerinde) seviyesinde olduğu, "öz kontrol" alt boyutunun "biraz yüksek" (ortalamanın biraz üzeri)

seviyesinde olduğu, “duygusallık” alt boyutunun “biraz yüksek” (ortalamanın biraz üzeri) seviyesinde olduğu, “sosyallik” alt boyutunun “biraz yüksek” (ortalamanın biraz üzeri) seviyesinde olduğu, toplam duygusal zekanın ise “yüksek” (ortalamanın üzerinde) seviyesinde olduğu görülmektedir. Duygusal zekanın “iyi oluş” alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın “hiç yok”, en yüksek puanın “çok yüksek” düzeyinde olduğu; “öz kontrol” alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın “yok”, en yüksek puanın “çok yüksek” düzeyinde olduğu; “duygusallık” alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın “yok”, en yüksek puanın “çok yüksek” düzeyinde olduğu; “sosyallik” alt boyutuna bakıldığında en düşük puanın “yok”, en yüksek puanın “çok yüksek” düzeyinde olduğu; toplam duygusal zeka puanına bakıldığında en düşük puanın “yok”, en yüksek puanın “çok yüksek” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin toplam duygusal zeka ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “iyi oluş”, en düşük ortalamanın “duygusallık” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal zeka ve alt boyutlarına ait veriler incelendiğinde genel olarak ortalamanın biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Adiloğulları (2013), Kızıl (2014) ve İnci (2014) araştırmalarında öğretmenlerin genel olarak yüksek duygusal zeka düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

3.Alt Problem: Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, medeni duruma, okul türüne ve öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre işe bağlılığın “işe istek duyma” alt boyutunda istatiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, “işe adanma”, “işe yoğunlaşma” alt boyutunda ve genel işe bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde Basikin (2007), Adekola (2010), Çiçek ve Alparslan (2016) araştırmalarında işe bağlılık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin görüşlerinin yaş değişkenine göre işe bağlılığın “işe istek duyma” alt boyutunda istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre “işe adanma” alt boyutuna ilişkin görüşleri

istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre "işe yoğunlaşma" alt boyutuna ilişkin görüşleri istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşleri istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre genel işe bağlılık puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Lorence (1987), Mauno ve Kinnunen (2000), yaşlı çalışanların genç çalışanlardan daha yüksek düzeyde işe bağlılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Uygur, 2015). Yine benzer şekilde Çakır (2001) hemşirelerle ilgili yapılan araştırmada yaşlı hemşirelerin işlerine daha bağlı olduklarını ortaya koymuştur.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "işe istek duyma" alt boyutuna, "işe adanma" alt boyutuna ve "işe yoğunlaşma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum Basikin (2007)'in, Başıbüyük (2012)'ün ve Uygur (2015)'un araştırmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Brown, Kanungo, Lodahl ve Kejner kıdem ile işe bağlılığın ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Çakır,2001, s.115). Wagner III ve diğ. (1987), Al-Otaibi (2000)'nin aktarımıyla Jones ve diğ. (1975) ve Anantharaman ve Kaliapan (1982) hizmet süresi az olan kişilerin işe bağlılıklarının düşük düzeyde olduğunu, hizmet süresi fazlalaştıkça işe bağlılıklarının arttığını ifade etmişlerdir (Akt: Uygur,2015).

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre "işe istek duyma", "işe adanma", "işe yoğunlaşma" alt boyutlarına ve "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başıbüyük (2012) ve Uygur (2015) da araştırmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre görüşlerinin "işe istek duyma", "işe adanma" alt boyutlarında ve "işe bağlılık" boyutunda istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği, "işe yoğunlaşma" alt boyutunda istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin "işe yoğunlaşma" alt boyutuna ait puanlarının, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre "işe istek duyma", "işe adanma", "işe yoğunlaşma" alt boyutlarına ve "işe bağlılık" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.Alt Problem: Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, medeni duruma, okul türüne ve öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin istatiksel açıdan "duygusallık" alt boyutunda farklılık gösterdiği, "iyi oluş", "öz kontrol", "sosyallik" alt boyutunda ve "duygusal zeka" boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde Güler(2006) ve Çüçen(2014) araştırmalarında duygusal zekanın cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal zekanın "iyi oluş", "öz kontrol", "duygusallık", "sosyallik" alt boyutlarına ve "duygusal zeka" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Öztürk ve Deniz(2008), Birol ve ark. (2009), Adiloğulları(2013) araştırmalarında duygusal zekanın yaş değişkenine göre anlamlı değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekanın "iyi oluş", "öz kontrol", "duygusallık", "sosyallik" alt boyutlarına ve "duygusal zeka" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Güler (2006) ve Adiloğulları(2013) araştırmalarında duygusal zekanın mesleki kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal zekanın "iyi oluş", "öz kontrol", "duygusallık", "sosyallik" alt boyutlarına ve "duygusal zeka" boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Özyer(2004), Gürol (2008), Adiloğulları(2013) ve Çüçen(2014) araştırmalarında duygusal zekanın medeni durum değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre duygusal zekanın “iyi oluş”, ”öz kontrol”, “duygusallık”, “sosyallik” alt boyutlarına ve “duygusal zeka” boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre duygusal zekanın “duygusallık” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre duygusal zekanın “iyi oluş”, ”öz kontrol”, “sosyallik” alt boyutlarına ve “duygusal zeka” boyutuna ilişkin görüşlerinin istatiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Kızıl (2014) araştırmasında öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

5.Alt Problem: Kamu liselerinde çalışan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

Kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin işe bağlılıkları ile duygusal zekaları arasında istatiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İşe bağlılık puanı arttıkça duygusal zeka puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İşe bağlanmanın “işe istek duyma” alt boyutu ile “işe adanma” alt boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşe bağlanmanın “işe istek duyma” alt boyutu ile “işe yoğunlaşma” alt boyutu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İşe bağlılığın “İşe istek duyma” alt boyutu ile “işe adanma” ve “işe yoğunlaşma” alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşe bağlılığın “işe istek duyma” alt boyutu ile duygusal zekanın “iyi oluş”, “öz kontrol”, “duygusallık” ve “sosyallik” alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşe bağlılığın “işe adanma” alt boyutu ile duygusal zekanın “iyi oluş”, “öz kontrol” , “duygusallık” ve “sosyallik” alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşe bağlılığın “işe yoğunlaşma” alt boyutu ile duygusal zekanın “iyi oluş”, “öz kontrol” ve “sosyallik” alt boyutları arasında istatiksel açıdan pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşe bağlılığın “İşe yoğunlaşma” alt boyutu ile duygusal zekanın “duygusallık” alt boyutu arasında istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

6.Alt Problem: Öğretmenlerin duygusal zekaları, işe bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Duygusal zeka puanlarının işe bağlılık üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin işe bağlılık düzeylerini yordama gücünün % 22 olduğu bulunmuştur. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki doğrusal ilişki, istatiksel olarak anlamlı düzeydedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır. Öğretmenlerin işe bağlılıkları ile duygusal zeka düzeylerini artırmak amaçlı şu önerilerde bulunulabilir.

1. Öğretmenlerin duygusal zekalarının geliştirilmesi onların işe bağlılık düzeyini de güçlendirecektir. Ayrıca topluma duygusal zekası yüksek bireyler yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri duygusal zekaya önem vermelidir. Duygusal zekası yüksek öğretmenler yetiştirmek için eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim programları yeniden düzenlenebilir.
2. Öğretmenlerin işlerinden memnun, mutlu ve motive olmuş bir şekilde çalışmaları verimlilik ve bağlılıkları açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin birbirleriyle ve çevreleriyle sosyalleşmeleri için etkinlikler (yemek, piknik, kültür veya doğa gezileri, spor etkinlikleri…) düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin işlerini daha iyi yapabilmeleri ve işe bağlılıklarını artırmak için okul içi, sınıf içi fiziksel koşullar iyileştirilebilir.
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak projelerde yer almaları, yurt içi veya yurt dışı hizmet içi eğitimlere(kurs, seminer…) katılmaları sağlanabilir. Duygusal zeka (duyguları yönetmek, duyguları harekete geçirme, empati kurma, sosyal beceriler…) ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
5. Öğretmenlerin çalıştığı okullarda yöneticiler öğretmenlerin, kendilerini önemli ve değerli hissedecekleri etkinliklerde yer almalarını, alınacak kararlara katılımlarını sağlayabilir. Öğretmenlerin yanında olan bir yönetim anlayışı benimsenebilir.

KAYNAKÇA

Adekola, B. (2010). Work Engagement among Secondary School English Teachers in Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences, 7(2)*:51-55.

Adiloğulları, G. E. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı: Kahramanmaraş.

Akgül, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği.* Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Al-Otaibi, A.G. (2000). Job Involvement, Personal Characteristics And Performance Among White-Collar Employees In The Kuwaiti Civil Service. *International Journal Of Organisational Theory And Behaviour, 3(1&2):* 211-233.

Anari, N.N. (2012). Teachers: Emotional İntelligence, Job Satisfaction, And Organizational Commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4):256 – 269.

Aranya, N. & Ferris, K.R. (1984). A Reexamination Of Accountants' Organizational-Professional Conflict. *The Accounting Review*, 59: 1-15.

Arı, G. S., Bal, H. ve Bal, E. Ç. (2010). İşe Bağlılığın Tükenmişlik Ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisindeki Aracılık Etkisi: Yatırım Uzmanları Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3): 143-166.

Aslan, Ş. (2008). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Örgütsel Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Araştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi,* 15(2): 163-178.

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

Ateş, Ö. T. (2014). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka, Motivasyon ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Basikin, (2007). *Vigor, Dedication and Absorption: Work Engagemnet among secondary school English Teachers In Indonesia*. Master Thesis. Diakses pada 28 Februari 2015 dari www.aare.edu.au.

Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri* (12.baskı). Ankara: Gül Yayınevi.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 13-25.

Başıbüyük, K. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Bağlılıkları İle Moral Durumları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baysal, A.C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelemesinde Meyer-Allen Modeli. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1):7–15.

Bedeian, A.G. (2002). Issues in the Dimensional Structure of Career Entrenchment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(2): 247-250.

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F. ve Şensoy, Ş. (2009). Analiyses Of Emotional İntelligence Level Of Teachers. *Procedia Social And Behavioral Science, 1(2009)-2606-2614.*

Blau, G.J. ve Boal, K.B. (1987) "Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteesim" *Academy of Management Review*, 12(2): 288–300.

Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Carson, K.D., Carson, P.P. & Bedeian, A.G. (1995). Development and Construct Validation of Career Entrenchment Measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68: 301-320.

Carson, K.D., Carson, P.P., Philips, J.S. & Roe, C.W. (1996). A Career Entrenchment Model: Theorical Development and Empirical Outcomes. *Journal of Career Development*, 22(4), 273-288.

Carson, K.D. & Carson, P.P. (1997). Career Entrenchment: A Quite March Toward Occupational Death? *Academy of Management Executive*, 11(1), 62-75.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar ışığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3): 23-48.

Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çalışkan, S. C. (2014). Pozitif Örgütsel Davranış Değişkenleri İle Yeni Araştırma Modelleri Geliştirme Arayışları: Pozitif Örgütsel Davranış Değişkenlerinin İşe Adanmışlık, Tükenmişlik Ve Sinizm Üzerine Etkileri Ve Bu Etkileşimde Örgütsel Adalet Algısının Aracılık Rolü Üzerine Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi* S*osyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3): 363-382.

Çapkula, O. (2009). *Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin İş Tatmini ve İş Performans Algısı Üzerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Çiçek, I. ve Alparslan, S.A. (2016). İşe Bağlılığı Ortaya Çıkarmada Yeni Örgütsel Parametreler: Performans Bildirimi ve Örgütsel Demografi. *PressAcademia Procedia*, 2(2): 310-319.

Çüçen, M. (2014). *Duygusal Zeka İle Bütüncül Performansın Bir Unsuru Olarak Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Delice, M. ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal Zeka ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği. Atatürk Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1):209-239.

Demirel, Y. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Arasındaki ilişkiye Kavramsal Yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15): 115-132.

Diker, O. (2010). *İş-aile çatışması ve işe bağlılık ilişkisinin turizm sektöründe incelenmesi: Nevşehir bölgesinde faaliyet gösteren beş yıldızlı otel çalışanları üzerinde bir araştırma.* Yüksek lisans tezi. Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1): 209-230.

Doğan, T., Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2014). İşe Bağlılığın Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Çalışma. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 48-57.

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

Eldor, L. & Shoshani A. (2016). Caring relationship in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teaching Education*, 59: 126-136.

Erdemir, S. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Yaşadıkları Psikolojik Yıldırma (Mobbing) Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ergun, T. (1975). Uluslar Arası, Örgütlerde Bağlılık Kavramı. *TODAİE, AİD,* 8(4): 97-106.

Eryılmaz, A. ve Doğan, T. (2012). İş Yaşamında Öznel İyi Oluş: Utrecht İşe Bağlılık Ölçeğinin Psikometrik Niteliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 15.49-55.

Frauman, E., Ivy, E. & Cunningham, P. (2011). Occupational commitment and the role of leisure and money among recreation and park professionals. *The Cyber Journal of Applied Leisure and Recreation Research, 13* (1): 1- 12.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.).* Boston: Pearson.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2014). *Psikoloji ve Yaşam-Psikolojiye Giriş*.(Çev. G. Sart). Ankara: Nobel Yayınları.

Goleman, D. (1999). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (B. S. Yüksel, .Çev). İstanbul: Varlık Yayınları. (Eserin aslı 1995'te yayımlanmıştır).

Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Gül, H. (2015). *Muhasebe Meslek Mensuplarında İşe Bağlılık, Çalışma Ahlakı Ve Mesleki Etik Davranış İlişkilerinin Değerlendirilmesi.* Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Gülcan, Ş. (2007). *Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki.* Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İncelemesi.* Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gülova, A.A., Palamutçuoğlu, B.T. ve Palamutçuoğlu, A.T. (2013). Duygusal Emek İle İşe Bağlılık Arasındaki İlişkide Amir Desteğinin Rolü: Üniversitede Öğrenci İşleri Personeline Yönelik Bir Araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 28(2):41-74.

Gün, P. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterlikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği.* Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara. Nobel Yayınevi.

Gürol, Ö. (2008). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki.* Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güvenç, Z. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki.* Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. (2011). Newly Qualified Teachers' Work Engagement and Teacher Efficacy Influences On Job Satisfaction, Burnout, and The Intention To Quit. *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2011.633993

Hakanen, J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers. *J School Psychol*, 43: 495-513.

http://duygusalzeka.net/icsayfa.aspx?Sid=7&Tid=3

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59371f126253e2.04026933

https://tzv.org.tr/zeka/zeka-nedir

İnci, S. (2014). *Aday Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İplik, F.N. ve Yalçın, A. (2007). A Grubu seyahat Acentalarında Çalışanların Örgütsel Bağlılıklarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 : 483-500.

Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki Stresin Temel Nedenleri Ve Muhtemel Sonuçları: Manisa İlindeki SMMM'ler Üzerine Bir Araştırma. Muhasebe ve Finansman Dergisi, Ekim,131-150.

Karacaoğlu, K. (2005). Sağlık Çalışanlarının İşe Bağlılığa İlişkin Tutumları ve Demografik Nitelikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Nevşehir İlinde Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 52: 54-70.

Kartal, H.(2015). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Etmenler Ve Örgütsel Bağlılığın, İşe Bağlılık Ve Ayrılma İsteği Gibi Kavramlarla Olan İlişkilerinin Uygulamalı Analizi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Keser A. ve Yılmaz G. (2009). *İşe Bağlanma*. İçinde: Wasti A.,İşcan Ö. F. Keser A, Yılmaz G, Yürür S. *Çalışma Yaşamında Davranış*: Güncel Yaklaşımlar. ss:95-115. 1.Basım. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Balıkesir İli Örneği)*.Yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kurt, E. (2013). *Algılanan Sosyal Destek ve İş Performansı İlişkisinde İşe Bağlılığın Aracı Etkisi: Turizm İşletmelerinde Bir Araştırma*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lanchman, R. & Aranya, N. (1986). Evaluation of Alternative Models of Commitment and Job Attitudes of Professionals. *Journal of Occupational Behaviour,* 7: 227-243.

Lorence, J. (1987). A Test Of "Gender" And "Job" Medels Of Sex Differences In Job Involvement. *Social Forces*,66(1):121-142.

Mauno, S. & Kinnunen, U. (2000). The Stability Of Job And Family Involvement: Applying The Multi-Wave, Multi-Variable Technique To Longitudinal Data. *Work&Stress*, 14(1):51-64.

Meyer, J.P., Allen, N.J. & Smith, C.A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78: 538-551.

Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1997). Commitment in the Workplace:Theory,Research, and Application. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mishra, S., & Laskar, J. H. (2013). Emotional Intelligence of Teachers Teaching At Secondary and Senior Secondary Schools. *International Journal of Scientific Research*, 2(10):1-5.

Naqvi, I.H., Iqbal, M. & Akhtar, S.N. (2016). The Relationship Between Emotional Intelligence and Performance Of Secondary School Teachers. *Bulletin of Education and Research*, 38(1): 209-224.

Ramsey, R. (1995). A Critical Evaluation Of A Measure Of Job Involvement: The Use Of Lodahl And Kejner(1965) Scale With Salespeople. *Journal Of Personal Sellings&Sales Management*,15(3):67.

Rastegar, M. & Memarpour, S. (2009). The Relationship Between Emotional Intelligence And Self-Efficacy Among Iranian EFL Teachers. *System*, 37: 700–707.

Sarath, P. & Manikandan, K. (2014). Work Engagement and Work Related Wellbeing of School Teachers. *Selp Journal of Social Sciences,* 5 (22): 93-100. [ISSN: 0975-9999].

Schweitzer, M.J.C. (2014). *Predıctors Of Work Engagement Among Teachers In Regına And Saskatoon*. Master Thesis. University of Regine Educational Psychology, Saskatchewan.

Shelly, Y.S. & Brown, L. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. *Research Branch Correctional Service of Canada*. http://www.csc-scc.gc.ca/research/r150-eng.shtml adresinden 13.03.2017 tarihinde 21.30'da alınmıştır.

Sing, K. (2006). Predicting Organizational Commitment through Organization Culture: A Study of Automobile Industry in India. *Journal of Business Economics and Management,* 8(1): 29-37.

Sürgevil, O. (2007). Çalışma Yaşamında Örgütsel Bağlılık. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.

Şahin, F., Özer, E. ve Deniz, M.E. (2016). Duygusal Zekanın Alana Özgü Yaratıcılığı Yordama Düzeyi: Üstün Zekalı Öğrenciler Üzerinde Bir İnceleme. *Eğitim ve Bilim*, 41(183): 181-197.

Şentürk, Z., Zahal, O., Yurga, C., Gürpınar, E. ve Altun, F. (2016). Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Profil Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences,* 13(3): 5032-5052.

Şimşek, N. (2007). *Akıllı Zeka*. Ankara: Asil Yayınevi.

Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim Okulu İzlencesinde (Programında) Duyuşsal Alan ve Duygu Eğitimi. Atatürk Eğitim Fakültesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15: 163-172.

Önal, M. (2010). *Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekaları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Önen, A.S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zeka Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmalarına Etkileri. Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*,42: 310-320.

Ören, I. (2011). *Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki.* Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Özdemir, A. (2016). Müdürlerin Algılanan Yönetsel Yetenekleri, Öğretmenlerin Duygu Yapıları İle İşe Bağlanmaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(38):129-143.

Özdemir, M. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekaları İle Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özdevecioğlu, M. (2010). Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılık Ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28: 1-20.

Özer, G. ve Uyar, M. (2010). Muhasebecilerin Etik Oryantasyonlarının Mesleki Bağlılığa Etkisi Üzerine Bir İnceleme. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 48: 89-100.

Öztürk, A. ve Deniz, M.E. (2008). Analysis of Emotional Intelligence Job Satisfaction and Burnout Levels of Preschool Teachers According to Some Variables. *Elementary Education Online,* 7(3):578-599. *İlköğretim Online,* 7(3): 578-599. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr.

Özyer, K. (2004). *Duygusal Zeka ile Örgütsel Bağlılık ve Bağlılığın Alt Formları Arasındaki İlişkilerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Paul, S.H. & Thavaraj, S. (2015). Emotional Intelligence Among School Teachers in Nazareth, Thoothukudi District, Tamilnadu, South India. *IJEMR*, 5(4):1-12.

Usta, Ç.Y. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algılayışları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uygur, A. (2015). *Örgütsel Bağlılık ve İşe Bağlılık*. Ankara: Barış Kitap.

Vural, D. ve Koçabaş, A, (2011). 7 yaş Grubu Öğrenciler için Duygusal Zeka Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 139-152.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 25: 139-146.

Yoke, L.B. & Panatik, S.A. (2015). Emotional İntelligence And Job Performance Among School Teachers. *Asian Social Science*, 11(13): 227-234.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Tak, B. ve Çiftçioğlu, B.A. (2009). Üç Boyutlu Meslekî Bağlılık Ölçeğinin Türkçe'de Güvenilirlik Ve Geçerliliğinin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1): 35-54.

Titrek, O. (2013). *IQ' dan EQ' ya Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wagner, J.A., Ferris, G.R., Fandt, P.M. & Wayne, S.J. (1987). The Organizational Tenure--Job İnvolvement Relationship: A Job-Career Experience Explanation. *Journal Of Occupational Behaviour*, 8: 63-70.

Weinreich, T. (2014). Burnout and work engagement among elementary teachers: Are there differences among teachers? A cross-sectional study. Retrieved March 2017 from http://essay.utwente.nl/65818/.

Wong, C.S., Wong P.M. & Peng, K.Z. (2010) .Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(1): 59-70.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3721410 01.04.2016
Konu: Miray KABAR

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 28.03.2016 tarih ve 244 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 31.03.2016 tarih ve 3662837 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Miray KABAR'ın ***"Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki"*** konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, ***uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,*** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa YİĞİT
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur
Adı Soyadı : Mualla ÇELEBİ
Ünvanı : Bölüm Şefi
Tarih : 06.04.2016
İmza :

İl Milli Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a9c3-4cb8-35de-9a61-256d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3662837 31/03/2016
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 28.03.2016 tarih ve 244 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.03.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Miray KABAR'ın ***"Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki"*** konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere; kişisel bilgi formu, işe bağlılık ölçeği ve duygusal zeka ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
31/03/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9101-a2d3-3dac-bfa4-bdc1 kodu ile teyit edilebilir.

EK A.1: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım;

Bu araştırma kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılmaktadır. Araştırmanın bilimselliği sizin vereceğiniz doğru ve samimi yanıtlara bağlı olacaktır. Bu yüzden lütfen cevaplarınızı anket formu üzerinde işaretlemeden önce ifadeleri dikkatlice okuyarak yapınız ve tüm soruları cevaplandırınız. Kişisel değerlendirme yapılmayacağından ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Miray KABAR
Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen aşağıda size uygun seçeneklerden sadece bir tanesine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız:

( ) 20 – 30 ( ) 31 – 40 ( ) 41 ve üzeri

3. Medeni Durumunuz:

( ) Evli ( ) Bekâr

4. Görev Yaptığınız Okul Türü:

( ) Anadolu Lisesi ( ) Meslek Lisesi

5. Öğretmenlikteki Toplam Hizmet Süreniz?

( ) 5 yıl ve daha az ( ) 6-10 yıl

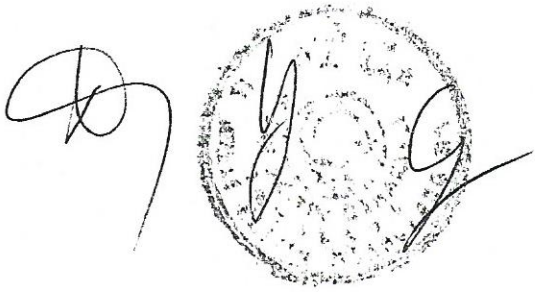
( )11-15 yıl ( )16-20 yıl ( )21 yıl ve üzeri

6. Öğrenim durumu:

( ) Lisans ( ) Lisansüstü

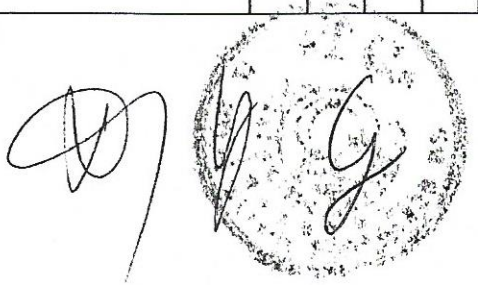
EK A.2.

	İŞE BAĞLILIK ÖLÇEĞİ UWES-TR	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1.	İşimde kendimi enerji dolu hissederim.	1	2	3	4	5
2.	Yaptığım işi anlamlı ve bir amaca hizmet ediyor buluyorum.	1	2	3	4	5
3.	Çalışırken zaman su gibi akıp gider.	1	2	3	4	5
4.	İşimde kendimi güçlü ve dinç hissederim.	1	2	3	4	5
5.	İşime karşı istekli ve hevesliyim.	1	2	3	4	5
6.	Çalışırken etrafımdaki her şeyi unuturum.	1	2	3	4	5
7.	İşim bana çalışma şevki verir.	1	2	3	4	5
8.	Sabah kalktığımda işe gitmek için istekliyimdir.	1	2	3	4	5
9.	Yoğun bir şekilde çalışırken kendimi mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
10.	Yaptığım işle gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
11.	Çalışırken tamamen işime konsantre olur dalar giderim.	1	2	3	4	5
12.	Ara vermeden uzun süre çalışabilirim.	1	2	3	4	5
13.	İşimi ilginç ve özel bulurum.	1	2	3	4	5
14.	Çalışırken kendimi işime kaptırırım.	1	2	3	4	5
15.	İşimde kendimi zihinsel olarak oldukça dinç hissederim.	1	2	3	4	5
16.	Çalışırken bunun hiç bitmemesini isterim.	1	2	3	4	5
17.	Çalışırken işler yolunda gitmese bile azimle çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5



EK A.3.

DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ KISA FORMU (DZÖÖ-KF)		Kesinlikle Katılmıyorum → Kesinlikle Katılıyorum						
1.	Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3.	İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Genelde stresle baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	**:**	Miray KABAR
Doğum Yeri	**:**	Şanlıurfa
Doğum Yılı	**:**	1983
Medeni Hali	**:**	Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

İlkokul	**:**	**1989-1994**	Hasan Karacalar İlkokulu/Sivrihisar/ESKİŞEHİR
Ortaokul	**:**	**1994-1997**	30 Ağustos İlköğretim Okulu/SAMSUN
Lise	**:**	**1997-2001**	Samsun Anadolu Kız Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümü
Ön Lisans	**:**	**2004-2006**	Mersin Üniversitesi Uygulamalı Takı Teknolojisi Bölümü
Lisans	**:**	**2006-2009**	Mersin Üniversitesi Takı Teknolojisi ve Tasarımı Yüksekokulu- Takı Tasarımı Bölümü

MESLEKİ BİLGİLER

2011-2013	**:**	Kahramanmaraş Kız Teknik ve Meslek Lisesi
2013-	**:**	Küçükçekmece Kuyumculuk Teknolojisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi