

**T.C.  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂLARI  
İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ  
(Balıkesir İli Örneği)**

**Şule KIZIL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İŞLETME ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE İŞLETME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İSTANBUL, Nisan 2014**

**T.C.  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂLARI  
İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ  
(Balıkesir İli Örneği)**

**Şule KIZIL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İŞLETME ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE İŞLETME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**DANIŞMAN  
Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM**

**İSTANBUL, Nisan 2014**

T.C.

OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY SAYFASI

Enstitümüzün İşletme Anabilim Dalı' nda 122001802 numaralı Şule KIZIL'in hazırladığı "Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisans Üstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 21/04/2014 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına;

OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Danışman

Üye

Yrd.Doç.Dr.Bilal Yıldırım

Üye

Doç.Dr.İbrahim Kocabaş

Üye

Prof.Dr.Kadir Canatan

İmza

İmza  
y  
.....  
.....  
.....

# ÖNSÖZ

Eğitim örgütleri toplumun var olmasında ve ilerlemesinde çok önemli yere sahiptir. Eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireylere bilgi ve beceriler kazandırarak, toplumsal rollere yönlendirmektir. Bu önemli vazifeyi yerine getirirken, öğretmenlerin önderliğine ihtiyaç vardır. Öğretmenler eğitim örgütlerinin temel taşıdır.

Öğretmenlerin alanında ne kadar iyi olmaları gerekse de, öğretmenlik mesleği duygu mesleğidir ve duygular ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin; duygusal zekâlarının yüksek olması, başka bir ifadeyle; duygularını tanıma, anlama ve kontrol etme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Araştırma sonuçları da çalışma hayatında, duygusal zekâları yüksek bireylerin tercih edildiğini göstermektedir. Bunun yanında eğitim örgütlerinde verimli çalışma ortamlarının oluşturulmasında, öğretmenlerin örgüte adanmalarının yeri büyüktür. Başarının ön koşullarından olan bu iki konunun çalışılması eğitim açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırma “Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki”nin belirlenmesi, eğitim sistemine ve bilimsel çalışmalara katkı sağlaması amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmam süresince benden desteğini esirgemeyen kıymetli hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM’a, araştırma verilerini elde etmek için duygusal zeka ölçeğini kullandığım Sayın Emine GÖÇET’e, örgütsel adanmışlık ölçeği için Sayın Prof. Dr. Cevat Celep’e, uygulama aşamasında ankete katılım göstererek çalışmama katkıda bulunan Balıkesir ilindeki öğretmen arkadaşlarıma, bilgime bilgi katan ve eğitim alanında ufkumu genişleten Okan Üniversitesi hocalarına, eğitim hayatımda her zaman yanımda olan saygıdeğer canım annem Şenay MERAL’e, göstermiş olduğu sabır, anlayış ve verdiği destekten dolayı sevgili eşim Hüseyin KIZIL’a ve adeta benimle beraber tez hazırlayan biricik minik kızım İnci Nisa’ya, teşekkürü bir borç bilirim.

Şule KIZIL  
İstanbul/2014

# İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA NO</u>
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
KISALTMALAR.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
<b>BÖLÜM I. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaçlar.....	3
1.3. Sınırlılıklar.....	4
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Tanımlar.....	4
1.6. Önem.....	4
<b>BÖLÜM II. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>6</b>
2.1. Duygu.....	6
2.1.1. Duygunun Tanımı.....	6
2.1.2. Duygunun Biyolojik Temelleri ve Özellikleri.....	9
2.2. Zekâ.....	12
2.2.1. Zekânın Tanımı ve Özellikleri.....	12
2.2.2. Zekâ Kuramları.....	14
2.2.2.1. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı.....	17
2.3. Duygusal Zekâ.....	20
2.3.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Özellikleri.....	20
2.3.2. Duygusal Zekânın Tarihçesi.....	23
2.3.3. Duygusal Zekâ Modelleri.....	24
2.3.3.1. John D.Mayer ve Peter Salovey Modeli.....	25

2.3.3.2. Bar-On Modeli.....	29
2.3.3.3. Robert K.Cooper & Ayman Sawaf Modeli.....	31
2.3.3.4. Daniel Goleman Modeli.....	33
2.3.4. Bilişsel Zekâ(IQ) ve Duygusal Zekâ(EQ) Arasındaki İlişki.....	43
2.3.5. Eğitimde Duygusal Zekânın Önemi.....	46
2.3.6. Çalışma Hayatında Duygusal Zekânın Önemi.....	48
2.4. Örgütsel Adanmışlık.....	50
2.4.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramının Tanımları.....	50
2.4.2. Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	51
2.4.2.1. Düşük Adanmışlık Düzeyi.....	51
2.4.2.2. İlmli Adanmışlık Düzeyi.....	52
2.4.2.3. Yüksek Adanmışlık Düzeyi.....	53
2.4.3. Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları.....	53
2.4.3.1. Okula Adanma.....	53
2.4.3.2. Öğretim İşlerine Adanma.....	54
2.4.3.3. Mesleğe Adanma.....	55
2.4.3.4. Çalışma Grubuna Adanma .....	56
2.4.4. Örgütsel Adanmayı Etkileyen Faktörler.....	56
2.4.4.1. Kişisel- Demografik Faktörler.....	58
2.4.4.2. Örgütsel-Görevsel Faktörler.....	60
2.4.4.3. Durumsal Faktörler.....	61
2.4.4.4. Diğer Faktörler.....	61
2.5. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	62
2.5.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Çalışmalar.....	62
2.5.2.Örgütsel Adanmışlık İle İlgili Çalışmalar.....	65
<b>BÖLÜM III. YÖNTEM.....</b>	<b>68</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	68
3.2. Evren ve Örneklem.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	70
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği(Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu).....	70
3.3.3. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği.....	73
3.4.Verilerin Analizi.....	76
<b>BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>79</b>
4.1. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	79
4.2. Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorum.....	82
4.2.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	82
4.2.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
4.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
4.2.4.Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	110

4.2.5. Duygusal Zekânın Örgütsel Adanmışlığı Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	112
<b>BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>113</b>
5.1. Sonuç.....	113
5.1.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyine İlişkin Sonuçlar ....	113
5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	115
5.1.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	117
5.1.4. Duygusal Zekânın Örgütsel Adanmışlığı Yordamasına İlişkin Sonuçlar.....	118
5.2. Tartışma.....	118
5.3. Öneriler.....	123
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>125</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>131</b>
EK A İzin Belgeleri.....	131
EK B Duygusal Zekâ Ölçeği.....	133
EK C Örgütsel Adanmışlık Ölçeği.....	135
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>136</b>

# ÖZET

## ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂLARI İLE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırma, öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın evrenini 2012-2013 yılında Balıkesir il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda çalışan 11.172 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma eğitim kademesi kriter alınarak random olarak seçilen 28 okul ve 550 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veriler; “Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada; normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi, örneklemin dağılımlarını belirlemek için; frekans ve yüzde hesaplamaları, duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyini belirlemek amacıyla; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyinin cinsiyete göre değişimini incelemek için bağımsız gruplar t-testi, duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyinin bağımsız değişkenlere (yaş, okul kademesi, branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi(ANOVA), hangi gruplar arasında farklılaştığını araştırmak için ise post-hoc Scheffe testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak örgütsel adanmışlığın yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu,
- 2) Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri; cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ,
- 3) Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri; yaş, okul kademesi, eğitim düzeyi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ,
- 4) Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu,
- 5) Öğretmenlerin duygusal zekâlarının, örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Örgütsel Adanmışlık, Zekâ, Adanmışlık



# ABSTRACT

## THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT ( A CASE STUDY IN BALIKESİR CENTRAL )

This study was conducted for the purpose of observe to the relationship between teacher's emotional intelligence and organizational commitment. 11.172 teachers who work depending on Balikesir Provincial Directorate for National Education form of the universe of this study in 2012 - 2013. The study has been performed on 28 schools and 550 teachers which were elected as random with based on educational levels.

The data was collected with emotional intelligence scale, organizational commitment scale and personal informational form. The data collected were analyzed using the SPSS 15.0 program package by researcher. In research, one sample test Kolmogorov Smirnov for determine whether normally distributed, frequency and percentage calculations for determine the distribution of the sample, frequency, percentage, arithmetic mean, standard devration in order to determine the level of emotional intelligence and organizational commitment, independent groups T Test for examine changes of emotional intelligence and organizational commitment levels by sex, one way analysis of variance (ANOVA) for determine whether emotional intelligence and organizational commitment levels vary according to the independent variables (age, school level, branch, educational level and seniority) Posthoc Scheffe test for research which differed between groups have been carried out. Pearson correlation coefficient was calculated in order to determine the relationship between levels of emotional intelligence and organizational commitment of teachers. Finally, Simple linear regression analysis was carried out related to the prediction of organization commitment. The following conclusions were reached according to the findings obtained;

- 1)Teachers' organizational commitment and levels of emotional intelligence is high,
- 2)Teachers' emotional intelligence levels; there were significiant differences according to the independent variables (gender, age, school level, branch, seniority); did not differ significantly according to education level,
- 3)Teachers' organizational commitment levels; there were the independent variables (age, school level, education level, branch, seniority); did not differ significantly according to gender variable,
- 4)There was a significant positive relationship between teachers' emotional intelligence levels and organizational commitment levels,
- 5)Teachers' emotional intelligence was a significant predictor of organizational commitment of has been concluded.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Organizational Commitment, Intelligence, Dedication

## **KISALTMALAR**

<b>DZÖ</b>	: Duygusal Zekâ Ölçeği
<b>EQ</b>	: Duygusal Zekâ
<b>IQ</b>	: Bilişsel Zekâ
<b>ÇZK</b>	: Çoklu Zekâ Kuramı

## ŞEKİLLER LİSTESİ(LIST OF FIGURES)

	<u>SAYFA NO</u>
Şekil 2.1 Bir Duygunun İşlevi.....	11
Şekil 2.2 Duygusal Zekâ.....	28
Şekil 2.3 Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	33

## TABLolar LİSTESİ (LIST OF TABLES)

	<u>SAYFA NO</u>
<b>Tablo 2.1</b> Temel Duygular.....	8
<b>Tablo 2.2</b> Zekâ Kuramların Gelişmesinde Rol Oynayan Başlıca Düşünür-Bilim Adamları.....	15
<b>Tablo 2.3</b> Dört Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin Zekâyla ve Kişilikle Olan İlişkisi.....	29
<b>Tablo 2.4</b> Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	41
<b>Tablo 2.5</b> Duygusal Zekâ Modelleri.....	42
<b>Tablo 3.1</b> Anket Uygulanan Okullar ve Öğretmen Sayıları.....	69
<b>Tablo 3.2</b> Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları.....	71
<b>Tablo 3.3</b> Duygusal Zekâ ve Boyutlarının $\alpha$ Katsayısı.....	73
<b>Tablo 3.4</b> Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Alt Boyutları.....	74
<b>Tablo 3.5</b> Örgütsel Adanmışlık ve Boyutlarının $\alpha$ Katsayısı.....	76
<b>Tablo 3.6</b> Duygusal Zekâ ve Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Normallik Dağılımı....	77
<b>Tablo 3.7</b> Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarının Puanlamaya Göre Derecelendirme Düzeyleri .....	77
<b>Tablo 3.8</b> Örgütsel Adanmışlık ve Alt boyutlarının Puanlamaya Göre Derecelendirme Düzeyleri .....	77
<b>Tablo 4.1</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	79
<b>Tablo 4.2</b> Öğretmenlerin Yaşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	80
<b>Tablo 4.3</b> Öğretmenlerin Okul Kademelerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	80

<b>Tablo 4.4</b> Öğretmenlerin Branşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	80
<b>Tablo 4.5</b> Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	81
<b>Tablo 4.6</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları...	81
<b>Tablo 4.7</b> Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri.....	82
<b>Tablo 4.8</b> Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri.....	82
<b>Tablo 4.9</b> Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi....	83
<b>Tablo 4.10</b> Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi.....	84
<b>Tablo 4.11</b> Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	85
<b>Tablo 4.12</b> Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	86
<b>Tablo 4.13</b> Duygusal Zekânın Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	87
<b>Tablo 4.14</b> Duygusal Zekâ Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	88
<b>Tablo 4.15</b> Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	88
<b>Tablo 4.16</b> Duygusal Zekânın Alt Boyutları Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	89
<b>Tablo 4.17</b> Duygusal Zekâ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	90
<b>Tablo 4.18</b> Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	91
<b>Tablo 4.19</b> Duygusal Zekânın Alt Boyutları Puanlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	92
<b>Tablo 4.20</b> Duygusal Zekâ Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	93
<b>Tablo 4.21</b> Duygusal Zekâ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	93

<b>Tablo 4.22</b> Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	94
<b>Tablo 4.23</b> Duygusal Zekânın Alt Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	95
<b>Tablo 4.24</b> Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi.....	96
<b>Tablo 4.25</b> Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	96
<b>Tablo 4.26</b> Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	97
<b>Tablo 4.27</b> Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	98
<b>Tablo 4.28</b> Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	99
<b>Tablo 4.29</b> Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	99
<b>Tablo 4.30</b> Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	100
<b>Tablo 4.31</b> Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	101
<b>Tablo 4.32</b> Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Branş Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	102
<b>Tablo 4.33</b> Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	103
<b>Tablo 4.34</b> Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	104
<b>Tablo 4.35</b> Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	105

<b>Tablo 4.36</b> Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	106
<b>Tablo 4.37</b> Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	107
<b>Tablo 4.38</b> Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi.....	108
<b>Tablo 4.39</b> Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi.....	109
<b>Tablo 4.40</b> Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki Korelasyon ( Pearson Orralation ).....	110
<b>Tablo 4.41</b> Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Duygusal Zekâları Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon ( Pearson Orralation ).....	111
<b>Tablo 4.42</b> Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon ( Pearson Orralation ).....	111
<b>Tablo 4.43</b> Örgütsel Adanmışlıklığın Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi .....	112

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Duygusal zekâ kavramı 1990'lı yılların başında bilim adamları John D.Mayer ve Peter Salovey tarafından ortaya konmuştur. Kavramın bilim çevrelerinde tanınmasından sonra hakkında çok sayıda araştırma ve çalışma yapılmıştır. Bu süreçle birlikte duygusal zekâ kavramı geniş çevrelerin ilgi odağı haline gelmiştir.

Mayer ve Salovey'in çalışmalarının son derece bilimsel olmasından dolayı, çalışmaları ancak sınırlı bir kitleye ulaşabilmiştir. Bu da çalışmalarının fazla tanınmamasına yol açmıştır. Goleman, 1995'te Duygusal Zekâ adlı kitabını yayınlayıp; çalışmalarını, sosyal ve kamu üzerine yoğunlaştırdığından, çalışması daha geniş bir kitle tarafından tanınmıştır (Güllüce, 2006).

### 1.1 Problem Durumu

Zekânın gerçek ölçütünün yalnızca bilişsel zekâ (IQ) olmadığını, hayat başarısı konusunda asıl belirleyici olanın kişilerin sahip oldukları duygusal zekâ (EQ) olduğu insan beyni üzerinde yapılan son araştırmalar göstermektedir. Duygusal zekâ, kişinin görünen bütün davranışlarını yönlendiren ihtiyaç, dürtü ve gerçek değerlerini temsil etmekte ve insanlarla olan ilişkilerin ve iş yaşamındaki başarının belirleyicisi olmaktadır.

Günümüz örgütlerinde bireyler daha çok ekipler halinde faaliyet göstermekte, oluşan sinerji ile daha büyük başarılar gerçekleştirmektedirler. Bu bağlamda ekip çalışması için gereken niteliklerden birisi, insanlar arası ilişkilerin doğru ve etkili kurulabilmesidir. Bu ilişkilerin doğru ve etkili bir şekilde kurulabilmesinde, bireylerin sahip oldukları duygusal zekâ yetileri oldukça önemlidir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).



İş hayatında üstün performans göstermeyi sağlayan özellikler bilişsel yeteneklerin dışında duygusal yetkinliklerdir. Yüksek performans gösteren kişilere bakıldığında, bunların bilişsel zekâsı yüksek ya da teknik bilgisi çok olanlar değil, iş arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen, ekip çalışmasına yatkın, duygusal açıdan olgun kişiler olduğu görülmektedir. Yani günümüz iş dünyası çalışanın bilişsel, duygusal ve bedensel gücünü bir bütün olarak daha yoğun ve daha etkin kullanmasını gerektirmektedir. Duygusal zekâ, hem bireysel tatmini hem de iş başarısını doğrudan etkilemektedir (Baltaş, 2006: 50).

Eğitim örgütleri, toplumun gelişmesini sağlayan, geleceğine yön veren kısacası toplumu şekillendiren kurumlardır. Bu kurumların çalışanları olan öğretmenler ise bu önemli vazifeyi üstlenmektedirler. Aynı zamanda özünde insan yetiştirmek, toplumun temeli olan bireyler yetiştirmek gibi kutsal görevi üstlenmesinden dolayı vicdani sorumlulukları olan bir meslektir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgüte adanma düzeyinin yüksek olması bu görevi hakkıyla yapmasını etkileyecektir.

Öğretmenlerin iş performanslarına ve örgütsel adanmışlıklarına etki eden pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında, sahip oldukları kişilik özellikleri ve öğretmenliğe karşı geliştirdikleri tutumlar sayılabilir. Ayrıca öğretmenlerin bulunduğu kurumun ilkelerini, amaçlarını, değerlerini benimsemeleri; üretken ve verimli olmaları adanmışlık düzeyleri ile doğru orantılıdır (Güner, 2006).

Duygusal Zekâ kavramı da "kişinin hem kendi duygularının, hem de karşısındaki kişilerin duygularının farkında olması, onları anlaması, tanımlaması, kaynakları ve nedenleriyle ilişkilendirmesi, duygularını yönetmesi ve onlardan hem kişisel alanda hem de kişilerarası ilişkilerinde etkin bir biçimde yararlanması" olarak açıklanabilir ve görüldüğü üzere içinde "kişisel farkındalık", "empati", "duygu yönetimi" ve "ilişki yönetimi" gibi hem kişisel hem de sosyal yetkinlikleri barındırmaktadır (Güllüce, 2006).

Öğretmenlerin örgüte adanmışlığını etkileyen sahip oldukları kişilik özelliğinin duygusal zekâyâ etkisi olduğu düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle duygularını idare etmeleri ve başkalarının duygularını anlama yetenekleri örgüte adanmalarını da etkileyecektir. Bu gerekçelere bağlı olarak öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasında ilişki olduğu tahmin edilmektedir. Yapılan literatür taramasında duygusal zekâ ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın problemi “ Öğretmenlerin

Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? ” şeklinde belirlenmiştir.

## **1.2. Amaçlar**

Bu araştırmanın genel amacı; Balıkesir ilinde çalışan öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi ve duygusal zekânın, örgütsel adanmışlık üzerindeki belirleyici etkilerini ortaya çıkararak sonuçlara göre öneriler geliştirilmesidir.

Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri;
  - i. Cinsiyetlerine,
  - ii. Yaşlarına,
  - iii. Branşlarına,
  - iv. Mesleki kıdemlerine,
  - v. Mezun olunan son eğitim programlarına,
  - vi. Buldukları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları;
  - i. Cinsiyetlerine,
  - ii. Yaşlarına,
  - iii. Branşlarına,
  - iv. Mesleki kıdemlerine,
  - v. Mezun olunan son eğitim programlarına,
  - vi. Buldukları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin duygusal zekâları, örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir İlinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

### 1.4. Sayıtlar

1. Ölçeklerle toplanan veriler, örneklem içinde bulunan öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerine verilen ölçme araçlarını samimi ve doğru bir biçimde cevaplamışlardır.

### 1.5. Tanımlar

**Duygusal Zekâ (Emotional intelligence - EQ):** 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, 2012a: 62). Bu çalışmada duygusal zekâ kavramı ile öğretmenlerin duygularını kontrol etmelerini kastedilmektedir.

**Örgütsel Adanmışlık:** Bireyin örgütün amaç ve değerlerine, bu amaç ve değerlerdeki rolüne, bütünüyle maddî ödül sisteminin de ötesinde bilişsel olarak bağlanmasıdır (Celep, 2000: 17). Bu çalışmada örgütsel adanmışlık kavramı, öğretmenlerin görevli oldukları okullarına adanmışlıklarını ifade etmektedir.

### 1.6. Önem

Duygusal zekâ kavramı, 20.yüzyılın sonlarında popüler olmuştur. Ama etkisi hala devam etmektedir. İş hayatında sadece bilişsel zekâsı yüksek olan bireyler yerine; duygularını kontrol edebilen, stresle başa çıkabilen, empati yapabilen dolayısıyla duygusal zekâsı yüksek bireyler tercih edilmektedir. Bu durum da duygusal zekânın önemini ortaya koymaktadır.

Eğitim örgütlerinde de duygusal zekânın önemi yadsınamaz. Okulların temel taşı olan öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek olması elbette birçok alanda, özellikle de örgüte adanmışlık konusunda etkileri olacağı düşünülmektedir. Yapılan literatür

taramasında öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlıkları ile ilgili başka bir konu başlığına rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan çalışma ayrı bir önem arz etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların:

- Duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlıkla ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi,
- Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin belirlenebilmesi,
- Duygusal zekânın, örgüte adanmışlıkla aralarındaki ilişkiye göre duygusal zekânın geliştirilebilmesinden yola çıkarak eğitim müfredatında değişiklikler yapılabileceği,
- Konularla ilgili yapılacak genel araştırmalara ışık tutması,
- Örgütsel adanmışlığın örgütte başarı için ön koşul olduğu düşünülerek, örgütte veriminin arttıracak önlemlerin alınması,

Özetle öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinin eğitim açısından yararlı sonuçlar getireceği umulmaktadır.

## BÖLÜM II

### LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık konuları ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili bazı araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Duygu

##### 2.1.1. Duygunun Tanımı

Duygu (emotion) sözcüğünün kökü “*motere*”dir. Latince hareket etmek anlamına gelen fiile “-e ” öneki getirildiğinde anlam uzaklaşmak olur. Bu da her duygunun bir harekete yönelttiği fikrini vermektedir (Goleman, 2012: 32). Bir başka deyişle Latince de duygular motus anima “bizi harekete geçiren ruh” olarak adlandırılmıştır (Baltaş, 2006: 10).

Oxford İngilizce sözlüğü “Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum” şeklinde bir duygu tanımı yapmaktadır (Goleman, 2012a: 373).

Aristoteles’e göre duygular, neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız veya varsayımlarımızla ortaya çıkan refakatçilerdir. İstek uyandırırılar ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç fonksiyonları ile birlikte hareket ederler. Descartes’a göre, duygular davranış tarzlarının değeri ve yararı konusundaki düşüncelerden ortaya çıkmaktadır (Kondrad ve Hendl, 2003: 22).

Duygular, var olmanın ve yaşamı anlamlı kılmanın temelidir ve yaşam enerjisi için ana kaynaktır. Duygularımız bize her an, yaşamsal önem taşıyan yararlı bilgiler sağlar. İlkel insan zor koşullarda yaşamını sürdürmek için duygularının önderliğine güvenmek zorundaydı. Çünkü duygular tehlike, kayıp, engel karşısında insanı harekete geçmeye

hazırlayan bir tür savunmadır. Örneğin korku, tehlike anında kaçma davranışının ortaya çıkmasına yol açar (Baltaş, 2006: 10).

Duygu olgusunu tanımlamaya yönelik çabalar psikolojinin ve Darwin'in erken dönemlerine kadar götürülebilir. William James'in 1884 yılında yayınlanan makalesinde sorguladığı "duygu nedir?" sorusu halen gündemdeki yerini korumaktadır. Bireyler genelde duygularının neler olduğunu söyleyebilseler de, akademik çevreler duygu kavramının tanımı konusunda zorlanmaktadırlar. Örneğin Plutchik (1980) psikoloji alan dilinde 28 farklı duygu tanımı olduğunu belirtmiştir. Kleinginna ve Kleinginna (1981) 92 farklı tanıma işaret etmektedir. Arnold (1960) ise duygular konusundaki araştırmalarını "psikolojideki en zor ve karmaşık alanlardan birisi olduğunu" belirterek özetlemiştir. Hilmann'a (1961) göre, duygu teorisinde garip ve şaşkınlık uyandıran bir karmaşıklık vardır. Ashkanasy, Härtel ve Zerbe'ye (2000) göre ise, bu karışıklık, örneğin; kimi yazarların anlamlı tepkileri, kimilerinin ise davranışları vurgulaması, kimilerinin duyguların temelde biyolojik bir sürecin ürünü olduğunu ileri sürerken, kimilerinin ise sosyal bir süreç ile açıklamaya çalışması gibi farklı teorik perspektiflerin farklı tanımlar ve teorik yaklaşımlar geliştirmiş olmalarından dolayı aslında doğaldır. Dolayısıyla duygu kavramı ile ilgili doğası, bileşenleri, sınıflandırılması gibi noktalardaki yaklaşım farklılıkları nedeniyle üzerinde anlaşılmiş bir tanım bulmak kolay değildir (Seçer, 2007: 815-816).

Feldman ise duyguyu; mutluluk, umutsuzluk ve hüzün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel boyutları olan ve davranışları etkileyen faktörler olarak tanımlamaktadır (Çakar ve Arbak, 2004: 27).

Dökmen'e (2000) göre duygu, bireyin doğaya ve topluma uyum sağlamasıdır. Cooper ve Sawaf'a (1999) göre ise duygular, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışları şekillendiren enerji akımları olup, dışa doğru yayılarak başkalarını etkilemektedir (Ural, 2001: 210).

Goleman'a göre duygu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir. Karışımları, çeşitlemeleri, mutasyonları ve nüanslarıyla yüzlerce duygudan söz edebileceğimizi ve aslında duygunun nüanslarının, bunları tanımlayan kelimelerden çok daha fazla olduğunu belirtir. Araştırmacıların hepsi aynı fikirde değildir. Buna rağmen kuramcılarının bazıları, aşağıda açıklanan temel

duygu kümelerinin var olduğunu öne sürmektedir. Başlıca duygu kümeleri (Goleman, 2012a: 373-374):

- **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 ve patolojik olduğunda ise fobi ve panik.
- **Zevk:** Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hâli, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.
- **Sevgi:** Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, muhabbet, aşırı tutkunluk.
- **Şaşkınlık:** Şok, hayret, afallama, merak.
- **İğrenme:** Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, hoşlanmama, nefret etme, itici bulma.
- **Utaç:** Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet.

Plutchik, Ekman, Tomkins ve Izard'ın tariflerine dayanan temel duygular Tablo 2.1.'de belirtilmektedir (Caruso ve Salovey, 2010: 107).

**Tablo 2.1. Temel Duygular**

<b>Plutchik</b>	<b>Ekman</b>	<b>Tomkins</b>	<b>Izard</b>
Neşe	Mutluluk	Zevk	Neşe
Kabulleniş			
Korku	Korku	Korku	Korku
Şaşırma	Şaşırma	Şaşırma	Şaşırma
Üzüntü	Üzüntü	Endişe	Endişe
İğrenme	İğrenme	İğrenme	
Kızgınlık	Kızgınlık	Kızgınlık	Kızgınlık
Tahmin		Merak Utaç Hor görme	Hor Görme

Duygunun tanımında ve sınıflandırılmasında farklılıklara rastlanmaktadır. Buna karşılık duygunun insan yaşamını ve davranışlarını etkilediği konusunda fikir birliğine varılabilir. Örneğin mutlu, neşeli davranan insanlar hakkında ne kadar pozitif diye düşünülür. Dolayısıyla duygular, davranışları, davranışlar da kişiliği yansıtır şeklinde ifade edilebilir.

### **2.1.2. Duyguların Biyolojik Temelleri ve Özellikleri**

Beyin araştırmalarıyla birlikte akıl ve duygu arasındaki ilişkilere biyolojik boyuttan da bakma fırsatı bulunmuştur. Bu ilişkileri görmemiz açısından beynin gelişmelerine bakmamız lehimize olacaktır.

Beyin konusunda bilgilerin sınırlı olmasına karşın, duyguların kaynağı ve duygulara neden ihtiyaç duyduğumuz konusunda yeterli bilgiye sahibiz. Beyni, üst beyin ve alt beyin olarak bölmüyoruz. Biz üst beyin olarak da adlandırılan korteks bölümüyle okuyoruz, düşünüyoruz, felsefe yaparız, para kazanırız. Bu bölüm bilişsel zekânın ortaya çıktığı ve beyin hücrelerinin % 28'lik kısmının kullanıldığı yerdir. Alt beyin ise tüm duygularımızın ve içgüdülerimizin kaynağıdır. Bu kısım beyin hücrelerinin %72'sini kullanır. Duygusal zekâ aktiviteleri burada gerçekleşir. Alt beynin üzerinde, onu bir halka gibi saran yapıya limbik sistem adı verilir. Limbik sistem içerisinde bulunan hipokampus ve amigdala gibi yapılar nefret, korku, kızgınlık gibi duyguların ortaya çıkmasından sorumludur (Baltaş, 2006: 11).

Amigdala duygusal belleğin ve anlamın deposudur; amigdala olmadan yaşamak kişisel anlamlardan soyutlanmış bir hayattır. Amigdala, limbik halkanın altına yakın, beyin sapının üzerinde bulunan ve birbiriyle bağlantılı yapılardan oluşan badem şeklinde bir küttedir. Her biri beynin bir tarafında olmak üzere, başın yan kısmına yakın iki amigdala vardır. Limbik yapılar öğrenme ve hatırlama süreçlerinin büyük kısmını gerçekleştirmektedir; amigdala ise duygusal durumların uzmanıdır. Amigdala beynin geri kalan kısmından ayrılrsa, olayların duygusal anlamını değerlendirmekte inanılmaz bir yetersizlik, hatta “duygusal körlük” denilen durum ortaya çıkar. Sadece şefkat değil tüm duygular amigdalaya bağlıdır. Amigdalası alınmış ya da hasar görmüş hayvanların korku ve öfke gibi duygularından yoksun oldukları saptanmıştır (Goleman, 2012a: 42).

Beyin mimarisinde amigdalanın yeri, bir evdeki güvenlik sistemi alarm vermeye başladığı anda itfaiyeye, polise, komşuya haber vererek acil durum çağrılarına cevap



veren operatörlerden oluşan güvenlik kurumlarına benzetilebilir. Bir korku sinyali alındığında beyin her yerine acil sinyaller iletilir: “Savaş ya da kaç” hormonları salgılanmaya başlar, hareket merkezleri uyarılır, kardiyovasküler sistem, kaslar ve hazım sistemi çalışmaya başlar. Amigdalanın diğer devreleri ise acil durum hormonu olan norepinefrin salgılayarak, duyuları daha fazla uyarmak dahil, beyin anahtar bölgelerindeki tepkiselliği artırır, yani beyni tamamen duyarlaştırılır. Amigdaladan gelen ek sinyaller, beyin sapına yüze korkulu bir ifade vermesini, kasların gereksiz hareketleri dondurmasını, nabzı ve tansiyonu yükseltmesini, nefes almayı ise yavaşlatmasını emreder. Diğer sinyaller ise dikkati korkunun kaynağında toplar ve kasları uygun bir biçimde tepki vermeye hazırlar. Aynı anda korteksin bellek sistemleri bir düşünce oluşturmadan önce, böylesi bir acil durumla daha önce karşılaşmış ve karşılaşmadığını araştırır. Bunlar, amigdalanın beyinde yönettiği alanlarda oluşan dikkatle koordine edilmiş bir dizi değişikliğin yalnızca bir kısmıdır. Amigdala, yaygın sinir bağlantıları ağı sayesinde duygusal bir aciliyet durumunda, akılcı zihin dahil olmak üzere, beyin büyük bir bölümünü kontrol eder ve yönlendirir (Goleman, 2012a: 44). Bir başka ifadeyle duygular düşünmeyi engelleyebilecek kudrete sahiptir (Baltaş, 2006: 11).

Ayrıca duygular genel olarak; biyolojik kalıbı, türe özgülük, bireysel olma, bedende yansıma, bulaşma, geçici olma ve patolojileşme özelliklerine sahiptir (Baltaş, 2006: 13-14). Dolayısıyla:

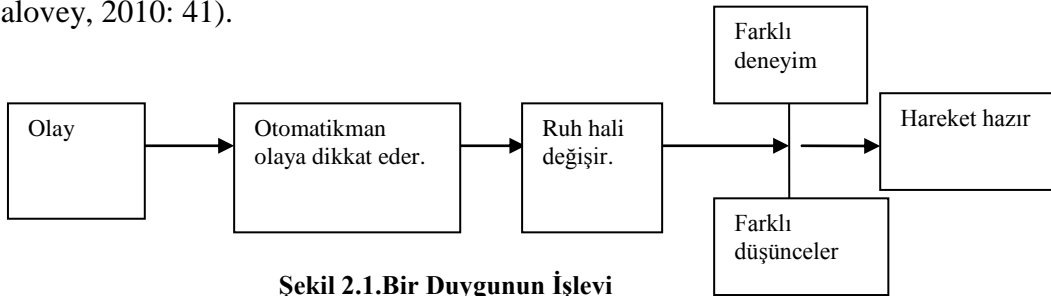
➤ *İnsana özgü belli başlı duygular vardır.*

Bu duygular korku, kızgınlık, şaşkınlık, mutluluk, tikslenme olarak bilinir. Bazı görüşlere göre bu duygular türün sürekliliğini sağlayan duygulardır. Toplumların ürettiği sanat ve edebiyatla çeşitlenir ve renklenir. Örneğin Lehçede “tikinti” sözcüğünün karşılığı bulunmamakta, Avustralya yerlileri Aborjinler “utanç” ve “korku” duygularını tek bir sözcükle ifade etmektedirler. Farklı kültürlerde çalışan psikiyatristler “depresyon” sözcüğünün Batı kültürlerine özgü olduğunu, birçok kültürde bulunmadığına dikkat çekmişlerdir. Aynı şekilde Çince’de de ve Eskimolarda da “kaygı” sözcüğü bulunmamaktadır. Son tahlilde temel duygular özde aynı olmakla birlikte kültür, duygunun dış katmanlarını kendine özgü koşullar doğrultusunda şekillendirmektedir.

- *Duyguların biyolojik kalıpları vardır.*  
Beynimizin içinde yer alan limbik sistem duygularımızın sistematüğinden sorumludur. Bu yapılar hissedildiklerinde düşünce ve davranışı etkiler.
- *Duygular kişiye özgüdür.*  
Biyolojik yapılar aynı olsa bile aynı uyarana farklı bireylerin duygusal anlam yüklemesi de farklı olur.
- *Duygu önce bedene yansır.*  
Duyguların bedene aksetmesi, düşünceye aksetmesinden daha hızlıdır. Beden dilimizle duygularımızı açığa vururuz.
- *Duygular ortak arar.*  
İnsanlar duygu eşleşmesi yapma gereksinimdedir.
- *Duygular geçicidir.*  
Duyguların bu özelliğı olmasa, biriken duygular yaşamı başa çıkılamaz duruma getirir.
- *Aynı durumu uzun müddet yaşamak normal değildir.*  
Değışen durumlara rağmen duygunun sürmesi patolojik olarak tabir edilir. Bu durumun en belirgin örnekleri aşkta ve yasta yaşanır.

Duyguların bir diğere özelliğı de bulaşıcı olmasıdır. Duygular daha güçlü ifade eden bireyden daha edilgen olana doğru aktarılır. Ancak bazı kişiler doğuştan gelen hassaslıkları nedeniyle duyguların bulaşmasına özellikle yatkındır (Goleman, 2012a: 159-161).

Ayrıca duygular birer sinyal vazifesi görmektedir. Eğer bir duygunun ne tür sinyaller verdiğıne dikkat edersek, büyük olasılıkla duygu bizi zor durumdan kurtaracak, kötü bir şeylerin oluşmasını engelleyecek ya da olumlu bir sonuç doğmasını da payı olacaktır. Aşağıdaki Şekil 2.1. duyguların işlevini grafiksel olarak göstermektedir (Caruso ve Salovey, 2010: 41).



**Şekil 2.1. Bir Duygunun İşlevi**

Passons (1975)'a göre ise duyguların iki amacı vardır. Bunlardan ilki, kişinin harekete geçmesi için enerji bulmaktır. İkincisi ise, kişinin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için çevreyi manipüle edebilmesi ya da bu ihtiyaçları karşılayacak uygun davranışları yapabilmesi için, yönlendirici ya da değerlendirici bir fonksiyon göstermeleridir. Bu enerji kişiye ihtiyaçları karşılamak için harekete geçiriyor ya da çevreyi manipüle etmesine fırsat veriyorsa olumlu duygular ortaya çıkar. Eğer enerji, ihtiyaçların karşılanmasında etkisi olmayan ya da zararlı etkisi olan unsurlara yöneltilirse olumsuz duygular ortaya çıkar (Tuğrul, 1999).

## **2.2. Zekâ**

### **2.2.1. Zekânın Tanımı ve Özellikleri**

Zekâ, birçok bilim adamı tarafından ilgi odağı olmuştur. Bu nedenden dolayı da birçok tanımı ve araştırması yapılmış bir konudur. Buna göre (WEB\_3, 2006):

Descartes zekâ için “İyi hüküm vermek ve doğruyu yanlıştan ayırmak yetisidir.”

Kant ise “Bütün bilgilerimiz duyularımızla doğar oradan zekâyâ geçer ve akılla tamamlanır.”

Wechsler'e göre ise zekâ “Bireyin amaca uygun hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresiyle fikirlerini etkili bir şekilde tartışabilme kapasitesidir.”

Ansiklopedi bilgilerine göre: “Bilgi edinmeye yönelik işlevlerin tümü. Öğrenme, anlama, ilişkileri kavrama gücü, ayırt edebilme, algılama, yeni durumlara uyma, çözümlenme, eleştirme yeti ve yeteneklerinin tamamıdır.”

Zekâ ile ilgili bilimsel çalışmalar, geçmişten günümüze uzanan bir süreklilik arz etmektedir. Zekâ konusunda teorik olarak yapılan ilk çalışmalar tekli zekâ anlayışı temelinde gelişirken, daha sonraki yıllarda yapılan analizler zekânın çeşitli faktörlerin oluşturduğu bir set olarak düşünülmesinin daha doğru olduğu görüşüne odaklanmıştır (Gürel ve Tat, 2010).

Zekâ, çoğu zaman içinde bulunulan dönemin özelliklerinden de etkilenerek farklı birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu etkilenmeyi, 1921 ve 1986 yıllarında yapılmış iki ayrı çalışmanın sonuçlarını karşılaştırmakla görebiliriz. 1921'de akademisyenler tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, zekâyı oluşturan temel yetenekler; problem çözme ve karar verme gibi üst düzey beceriler ile öğrenebilme ve çevreye uyum yeteneği olarak düşünülmüştür. 1986'daki çalışmanın sonuçlarına göre ise zekâ; üst düzey

beceriler, kültür tarafından değer verilen ve önemsenen yetenekler ile yönetici süreçler olarak ele alınmıştır. Bu iki farklı zaman dilimi içerisinde yapılan çalışmalar, zekânın temel yetenekler açısından zaman içinde büyük değişimler geçirdiğini göstermektedir. Beynin işlevi ve işleyişi konusunda son dönemde yapılan araştırmalar ise, zekânın entegre bir kavram olduğunu ve fiziksel süreçler ile duygulardan bağımsız olamayacağını göstermektedir (Çakar ve Arbak, 2004: 26).

Ayrıca eğitimcilerin, psikologların zekâyı tanımlamaları da farklıdır. Bunun nedeni, zekânın kendilerini ilgilendiren yönünü dikkate almalarıdır. Örneğin psikologlar zekâyı bir kapasite olarak tanımlarken, eğitimciler zekâyı performansa dönüşen yetenek olarak tanımlamaktadır. Bu tanımların kesiştiği noktalar; yüksek düzeyde yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme), çevreye uyum ve öğrenme yeteneğidir (Köroğlu, 2006).

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

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

Özetle zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyı ilişkin kuramların tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşir. Buna göre zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir (WEB\_6, 2013).

Zekâ ölçme konusunda elde edilen bilgiler göre, 2000-2500 yıl önce bile zihinsel, kişisel ve fiziksel farklılıkları ölçmek üzere Eski Çin ve Yunan kayıtlarında girişimler olduğunu anlıyoruz. Zekâ testleri konusundaki sistematik ve bilimsel çalışmalar ancak

19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlamış, İngiltere’de Fransı Galton, Almanya’da Emil Kraepelin ve Fransa’da Fred Binet bu konuda araştırmalar yapmışlardır.

İlk yasal IQ testi bu yüzyılın başında, Fransız hükümetinin, Binet ve Simon’dan okuldan yararlanamayacak kadar durgun zekâdaki çocukların yeterli zekâ potansiyeli olduğu halde gerekli çabayı göstermedikleri için başarısız olan çocuklardan ayırt edebilmek amacıyla zekâ testi geliştirmelerini istemesi üzerine ortaya çıkmıştır. Binet, çocukların hangi yaşlarda hangi becerilere sahip olduklarını inceleyerek ilk test maddelerini oluşturdu ve bu test maddelerini çocuklar üzerinde denedi. Her yaş için, o yaştaki çocukların %60’ının başardığı maddeler, o yaş için test maddesi olarak belirlendi. Bu ölçüme göre bir çocuk, kendi yaştlarının yapabildiklerini yapabiliyorsa normal zekâlı, daha küçüklerin yapabildiklerini yapabiliyorsa geri zekâlı, kendinden büyük zekâlıların maddelerini yapabiliyorsa ileri zekâlı olarak değerlendirildi. Böylece 1908 yılında Binet-Simon adı altında ilk zekâ testi ortaya çıktı. Bu test daha sonra çeşitli tarihlerde ve en son olarak da 1986 tarihinde yenilendi. Bunlardan 1937 tarihindeki yenileme, Stanford üniversitesinde yapılmıştı ve testin bu tarihten sonraki adı Stanford-Binet oldu. 1986 tarihinde geliştirilen test Stanford-Binet Sürüm 4 olarak anılmaktadır (WEB\_6, 2013).

Binet-Simon zekâ testini, Wechsler’in zekâ testi (1940), Jean Piaget’in çalışmaları (1953), Harvard üniversitesinde Felsefeci Nelson Goodman ve Psikolog Howard Gardner’ın geliştirdiği “Çoklu Zekâ Teorileri” zekâ konusunu anlamaya rehberlik edici çalışmalar izlemiştir (Yaylacı, 2006: 18).

### **2.2.2. Zekâ Kuramları**

Zekâ kavramının ve kuramlarının gelişiminde rol oynayan başlıca düşünür ve bilim adamları, şu şekilde tablolafıtırılabilir (Gürel ve Tat, 2010: 342-343).

**Tablo 2.2. Zekâ Kuramlarının Gelişmesinde Rol Oynayan Başlıca Düşünürler-Bilim Adamları**

Bilim Adamı-Düşünür	Kuramsal Görüşü
İnsan Nefs-i Ameli ve Kuramsal Akıl Görüşü (İbn-i Sina)	Zekâyı duyuların bir fonksiyonu olarak değerlendirmiştir.
Kalıtıl Zekâ Yaklaşımı -Hereditary Genius Approach-(Galton - 1869)	Bireyin kalıtıl olarak taşıdığı düşündüğü bedensel-devinimsel davranışları, zekânın ölçüsü olarak görmüştür.
Binet/ Simon Zekâ Testi -Binet /Simon Intelligence Scale-(Binet - 1904)	Doğru karar verme, kavrama ve mantık yürütmenin zekânın zorunlu aktiviteleri olduğunu savunmuştur.
Psikometrik Yaklaşım -Psychometric Approach-(Spearman – 1927)	Bilişsel faktörleri ölçerek zekânın da ölçülebileceği görüşünü ileri sürmüş, belirli zihinsel yetenekleri ‘g’ ve ‘s’ faktörü olarak değerlendirmiştir.
Soyut, Mekanik ve Sosyal Zekâ Yaklaşımı -Abstract, Mechanical and Social Intelligence Approach-(Thorndike - 1930)	Zekâyı soyut, mekanik ve sosyal zekâ olarak üç temel zihin gücü çerçevesinde değerlendirmiştir.
Zihnin Vektörleri Yaklaşımı -Vectors of Mind Approach-(Thurstone - 1938)	Sosyal zekânın, IQ’nun bir bileşeni olduğunu ileri sürmüştür.
Akıcı Zekâ ve Kristalize Zekâ Yaklaşımı -Fluid Intelligence and Cristalized Intelligence Approach-(Cattell - 1963)	Cattell, ‘Mental Tests and Measurements,Mind’ -‘Zihinsel Testler ve Ölçümler,Zihin’ adlı eserinde zihnin algısal boyutu üzerinde durarak, zekâyı ‘akıcı zekâ’ ve ‘kristalize zekâ’ olmak üzere iki alt başlık altında incelemiştir.
Akıl Yapısı Yaklaşımı -Structure of Intellect Approach-(Guilford - 1967)	Zekânın içerik; ürün ve işlemden oluşan üç boyutu olduğunu savunmuştur.
Bilişsel Gelişim Kuramı -Cognitive Development Theory-(Piaget - 1970)	Zekâyı, değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır.
Duyusal Zekâ Kuramı -Emotional Intelligence Theory -(Salovey ve Mayer - 1983)	İlk kez duygusal yetenek olarak değerlendirilen özellikleri sıralayarak duygu ve duygu yönetimini kavramsallaştırmışlardır. Duyusal zekâyı; duyguları algılama, kullanma, anlama ve yönetme yeteneklerinden oluşan bir kavram olarak yorumlamışlardır.
Çoklu Zekâ Kuramı -Multiple Intelligence Theory-(Gardner - 1983)	Tekli zekâ modelinin antitezi niteliğindedir. Farklı zekâ türlerinin varlığına dikkat çekmekte ve her insanın kendine özgü bir zekâ profiline sahip olduğu görüşünü savunmaktadır.
Triarşik Zekâ Kuramı -Triarhic Intelligence Theory-(Sternberg - 1985)	Zekânın birbiriyle etkileşerek işleyen bileşimsel, bağlamsal ve deneyimsel üç alt alandan oluştuğunu ileri sürmektedir.
Biyo Ekolojik Yaklaşım -Bio Ecological Approach-(Ceci - 1990)	Spearman’ın ‘g’ faktörüne karşı çıkmış ve zekâyı biyolojik temele sahip bilişsel potansiyel olarak ele almıştır.
Duyusal Yetenek Çerçevesi -Emotional Competence Framework-(Goleman - 1998)	Bir bireyin IQ testinde sözel ve sayısal beceriler bağlamında gösterdiği başarının gelecekteki yaşam başarısını öngörmeye yeterli olmayacağını savunmuş ve en az IQ kadar önemli olan duygusal tepki düzenleme, duygusal uyum gibi yeteneklere dikkat çekmiştir.

Görüldüğü gibi zekâ kavramıyla ilgili çok sayıda kuramlar bulunmaktadır. Konun ana çizgilerini göstermek amacıyla başlıca zekâ kuramlarının incelenmesi yararlı olacaktır (Yılmaz, 2007).

- **Tek Etmen Kuramı:** Zekâyı genel bir yetenek olarak algılayanların görüşlerine zekânın tek etmen kuramı denir. Terman'a göre zekâ; soyut düşünme yeteneği, Davis'a göre; problem çözme yeteneği, Stern'e göre düşünme yeteneğini kullanarak yeni hayat koşullarına uyabilme gücü olarak tanımlamaktadır.
- **Çift etmen kuramı:** Spearman genel düşünsel yeteneği çift etmen kuramı ile açıklamaya çalışmıştır. Spearman, yeteneğin iki türlü belirtisinden birine genel zekâ anlamına gelmek üzere "g" etmeni ve diğerine ise özel yetiklik anlamına gelmek üzere "özüml" ifadesi karşılığı "specific" kelimesinin baş harfi olan "s" etmeni demiştir. Spearman'a göre; "g" faktörü zekâdır ve bireyin zekâsını ölçmek "s" faktörünü ölçmek anlamına gelmektedir. İnsan ne kadar zeki olursa, bir durumda o kadar çok ilişkiler kurar ve karmaşık bir problemi en kolay yönden çözecek yolu bulur.
- **Çok etmen kuramı:** Zekâyı çok etmen kuramı ile açıklayan bilim adamlarının başında: Thorndike, Thurstone ve Guilford gelmektedir. Günlük davranışlarımızı düzene koyan fikirsel gizil güç, bir çok özel yetikliklerin bir araya gelmesinden oluşmuştur.
- ✓ **Thorndike'in çok etmen kuramı:** Edward L. Thorndike'a göre zekâ değil, zekâlar vardır. Thorndike'a göre zekânın; mekanik, sosyal ve soyut olmak üzere üç şekli vardır.
- ✓ **Thurstone'un çok etmen kuramı:** Thurstone'a göre zekâ, birçok fikirsel yeteneklerin karışımından meydana gelmektedir. Başlıca yetenekler ise şunlardır:
  1. Sözel anlayış: Kelimeleri tanıma ve anlama yeteneği
  2. Sözel akıcılık: Sözel ve yazılı olarak uygun kelime ve ifadeleri çabucak bulabilme gücü
  3. Sayısal yetenek: Basit aritmetik işlemlerini çabuk ve doğru olarak yapabilme
  4. Uzay ilişkilerini kavrama: Nesnelerin uzaydaki biçimlerini kavrayabilme
  5. Bellek: Mekanik belleme gücü
  6. Algısal hız: Karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme; benzerlikleri ve farklılıkları çabuk ve doğru olarak algılayabilme
  7. Mantıksal düşünme: Mantıksal düşünebilme ve uslamlama gücü

- ✓ **Guilford’un çok etmen kuramı:** Guilford’un zekâ modeline göre zekânın içerik, ürünler, işlem olmak üzere üç boyutu vardır. Bu boyutlarda kendi arasında bölümlere ayrılmıştır.
- **Piaget’in zekâ kuramı:** Jean Piaget zekâyı insanın çevreyle uyumunu sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu kurama uyum kuramı adı verilmektedir. Zekâ yaşam şartlarına uyum sağlamak doğrultusunda sürekli olarak gelişmektedir (Aysel, 2006: 58; Başaran, 2000: 102-103).

### 2.2.2.1. Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner’ın 1983 tarihinde basılan önemli kitabı *Frames of Mind (Zihin Çerçeveleri)* IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliği taşımaktadır. Gardner hayatta başarılı olmak için tek tip zekânın şart olmadığını, yedi temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesi olduğunu öne sürmüştür. Zekâ hakkındaki bu teorinin anahtar deyimini “çoğul”dur. Çoklu zekâ kuramı IQ’nun tek ve değişmez belirleyici olduğu standart kavramı çok aşmaktadır. Okulda yapılan testlerin hayatta IQ’nun çok üstünde önem arz eden asıl beceri ve yeteneklerden sınırlı bir zekâ kavramına dayandığını kabul eder (Goleman, 2012a: 67). 1995’te sekizinci zekâ türü “doğa zekâsını” literatüre eklemiş ve son olarak 1999’da “varoluşçu zekâ”nın dokuzuncu zekâ türü olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir (Gürel ve Tat, 2010).

ÇZK günümüze kadar tek parçalı olarak tanımlanan klasik zekânın aksine zekâyı yeni bir bakış açısı kazandırarak insanoğlunun şimdilik dokuz farklı zekâyı sahip olduğunu savunmaktadır. Bu zekâlar; sözel-dilsel zekâ, mantıksal- matematiksel zekâ, görsel-mekansal-uzamsaluzaysal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, içsel-özedönük-kişisel zekâ, doğa zekâsı ve varoluşsal zekâ olarak belirlenmiştir. Gerçi, Gardner “*Intelligence Reframed*” kitabında varoluşsal zekânın bir zekâ çeşidi olması konusunda bazı kesin kanıtlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Gardner geleneksel zekâ anlayışına aykırı olarak zekâyı;

- Bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi,
- Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi,
- Çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır.



Gardner'ın ileri sürdüğü zekâ tanımına bakılınca, sayısal ya da sözel problemleri çözebilmesi, gerçek yaşamda karşılaştığı problemleri çözemedikten sonra fazla önem taşımamaktadır (Gürbüz ve Gürbüz, 2010).

Gardner'ın bu Kuram'daki asıl hedefi; zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediğini ve insanların birbirinden bağımsız en az yedi ayrı zekâyâ sahip olduğunu ve bunların zaman içinde geliştirilebileceğini insanlara kanıtlamaktır. Buna göre bu zekâ türleri şu şekilde açıklanabilir (Altan, 2012: 140):

**1. Sözel/Dilbilimsel Zekâ** (Verbal/Linguistic Intelligence): Dili sözlü ve yazılı olarak etkin kullanmaktır. Sözel beceriler arasında; bilgiyi hatırlama, diğer insanları ikna etme ve dil hakkında konuşma örnek gösterilebilir. En geniş şekliyle belki de şairler tarafından sergilenen bir zekâdır.

**2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ** (Logical/Mathematical Intelligence): Rakamları etkin kullanma ve ortaya çıkan sonuçları iyi bir nedene bağlayabilmek. Mantıksal/Matematiksel Zekâ beceriler arasında; sayılara ilişkin temel kavramları, sebep-sonuç ilişkilerini anlayabilme ve onları tahmin edebilme örnek gösterilebilir. Mantıksal-matematiksel zekâsı yüksek bireyler soyut işlemlere karşı çok meraklıdırlar, sayılarla çalışmayı severler, satranç ve dama gibi stratejik oyunlarla meşgul olmaktan zevk alırlar ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme becerileri oldukça gelişmiştir (Saban, 2005: 8).

**3. Müziksel/Ritmik Zekâ** (Musical Intelligence): Ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık. Müziksel/Ritmik Zekâ beceriler arasında; şarkıları ezberleyebilme, melodilerdeki hızı, tempoyu ve ritmi değiştirebilme örnek gösterilebilir. Ünlü müzisyenlerden Mozart'ın bu zekâyâ fazlasıyla sahip olduğu söylenebilir. Müziksel zekâsı güçlü olan insanlar sadece müziksel olan eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, aynı zamanda olayların oluşumu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışırlar (Saban, 2005: 10).

**4. Uzamsal/Görsel Zekâ** (Spatial/Visual Intelligence): Biçime, şekle, boşluğa, renge ve çizgiye duyarlılık. Boşluğu zihinde canlandırabilme ve bu modeli kullanarak uygulamalar yapabilmek. Örnek olarak, görsel ve uzaysal fikirleri grafiklerle anlatabilme yeteneği gösterilebilir. Denizcilerin, heykeltıraşların, ressamların, cerrahların, v.b. bu zekânın hayli gelişmiş formlarına sahip olduğu söylenebilir.

Bu zekâ alanı, bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzamsal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir (Saban, 2005: 9).

**5. Bedensel/Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence):** Fikirleri ve duyguları ifade etmek için, vücudu kullanabilme ve problemleri çözebilmek. Bedensel/Kinestetik Zekâ beceriler arasında; koordinasyon, esneklik, hız ve denge örnek gösterilebilir. Dansçıların, atletlerin, cerrahların ve zanaatkârların bu zekânın gelişmiş formlarına sahip olduğu söylenebilir.

**6. Kişilerarası Zekâ (Interpersonal Intelligence):** Diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve karışıklıkları çözebilmek. Başarılı satıcılar, politikacılar, öğretmenler ve din adamlarının yüksek seviyelerde bu zekâyâ sahip oldukları söylenebilir.

Kişilerarası Zekâ, bir insanın diğer insanların yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerini içerir (Saban, 2005: 12).

**7. İçsel Zekâ (Intrapersonal Intelligence):** Kendi kendini tanımanın anahtarı durumundadır. Bireyin, kendinin kuvvetli ve zayıf taraflarını, ruh halini, niyet ve isteklerini anlayabilmesi ve bunlardan yola çıkarak yaşamın daha etkin bir şekilde devam ettirebilmesi. İçsel Zekâ beceriler arasında; kişinin kendinin diğerleriyle olan benzerliklerini ve farklılıklarını anlayabilme, bir şeyi yapması gerektiğini kendi kendine hatırlatabilme ve kendi duygularını kontrol edebilme örnek gösterilebilir. Bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergileme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Saban, 2005: 13).

**8. Doğacı Zekâ:** Bu becerisini daha gelişmiş bir birey doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi bulunan, flora ve faunayı tanıyan, bunların sonuçlarının ayrımını doğal dünyada yapabilen ve yeteneklerini üretken olarak kullanabilen biridir. Doğacı zekâyâ sahip bir kişinin hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme becerisi veya dünya doğasına karşı aşırı ilgili ve hassas olma olarak tanımlanabilir. Doğacı zekâsı güçlü olan insanlar sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve

çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar (Saban, 2005: 14-15).

**9. Varoluşçu Zekâ:** İnsanoğlunun mevcudiyeti ile ilgili sorulara karşı duyarlı olma ve bu soruları çözmeye çalışma yeteneği ile açıklamaktadır. Bu sorular, “Dünyaya nasıl ve niçin geldik? Bilinç ne demektir? Ölüm var mıdır? Neden ölürüz? Bir başka insana neden âşık oluruz? Veya bir sanat dalına kendimizi neden adarız?” gibi sorulardır. Gardner, geliştirmiş olduğu Çoklu Zekâ Kuramı ile insanın zihinsel potansiyelinin IQ testleriyle ölçülen sözel ve matematiksel yeteneklerden çok daha geniş olduğunu, bu anlamda IQ testlerinin bireyin zihinsel potansiyeli hakkında sınırlı bir bilgi sağlayabileceği düşüncesinden yola çıkmaktadır. Her insanda farklı güçlerde var olan en az dokuz zekâ türüne dikkat çeken Gardner, yalnız sözel ve sayısal açıdan güçlü yeteneklere sahip bireylerin zeki olarak nitelendirilmesini yanlış bulmakta, diğer zekâ türlerinden biri ya da birkaçında güçlü yeteneklere sahip insanların da zeki olarak değerlendirilebileceği görüşünü savunmaktadır (Gürel ve Tat, 2010: 353-354).

## **2.3. Duygusal Zekâ**

### **2.3.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Özellikleri**

Duygusal zekâ kavramı İngilizcedeki karşılığı olan “Emotional Intelligence” sözcüklerinin kısaltılmış şekli olan EI olarak anılmakla birlikte literatürdeki yaygın kullanımı daha çok “EQ” (Emotional Quotient) kısaltmasıdır ve “IQ” nun duygusal zekâdaki karşılığı olarak geniş kabul görmektedir (Mayer ve Salovey, 1993: 433).

Duygusal zekâ kavramının tanımı ise ilk olarak 1990 yılında Yale Üniversitesinin psikoloji bölümünden Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesinden John D.Mayer tarafından yapılmıştır. Onların tanımına göre duygusal zekâ; “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 zekânın alt formudur ” (Mayer ve Salovey, 1993: 433; Salovey ve Mayer, 1990: 189).

*1. Duyguları tanıma:* Kendinizin nasıl hissettiğini ve etrafınızdakilerin nasıl hissettiklerini anlama yeteneği,

*2. Düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma:* Bir duygu yaratma ve sonra da bu duyguyla düşünme yeteneği,

3. *Duyguları anlama*: Karışık duyguları ve duygu “silsilelerini” ve duyguların bir aşamadan diğerine nasıl geçtiklerini anlama yeteneği,

4. *Duyguları yönetme*: Kendinizde ve başkalarında duyguları yönetebilme yeteneğidir.

Bar-On (2006)’a göre duygusal zekâ; bireyin kendisini ve başkalarını etkin bir biçimde anlamayı, kendisini ifade etmeyi, diğer insanlarla ilişki kurabilmeyi ve günlük ihtiyaçlarıyla en iyi şekilde başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yetilerin bir bütünüdür.

Duygusal zekâ; stresle baş edebilmek, insanlar tarafından kabul görünür birey olmak için kendi duygularımızı ve çevresindeki insanların istek ve ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilmek için başkalarının duygularını; tanıma, anlama ve bunları etkin bir biçimde kullanabilme yeteneğidir (Baltaş 2006: 7).

Izard (2001) duygusal zekâyı, bireyin kendisini ve başkalarını anlamasını, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasını kişilerle ilişki kurup çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerden oluşturduğunu bildirmiştir.

Cooper ve Sawaf (2000)’a göre duygusal zekâ; “duyguların gücünü ve hızlı anlayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir” (Çakar ve Arbak, 2004:39).

Konrad ve Hendl (2005:13) duygusal zekâyı; kendini ve başkalarını motive edebilmek için, serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin bir kompozisyonu şeklinde ifade etmişlerdir.

Yaylacı (2006: 49-50) göre duygusal zekâ:

- Zekânın zıttı değildir. Daha akılcı düşünebilmek için sezgilerimize, duygularımızın sinyallerine; duyguları daha etkili kullanabilmek için akılcı beyne ihtiyaç vardır. Beyin ile kalbimizin ortak çalışması önemlidir.
- Duygularla temas etme veya duyguları tamamen serbest bırakmak, kontrolsüz ve içinden geldiği gibi davranmak değildir. Ayrıca duyguları bastırmak veya kontrol etmekte değildir. Doğru duyguyu doğru zaman da etkili kullanmak anlamındadır.
- İyi veya İyi kalpli olmak da değildir. Duygusal zekâyı sahip kişiler bazen ilişkilerde pek de hoş olmayan gerçekleri söyleyebilmeleri gerekebilir.

- Sadece kişisel gelişimle ilgili bir olgu değildir. Duygusal zekâ ile ilgili beceriler-empati, aktif dinleme, çatışma, diyalog yönetimi-çoğunlukla iş başarısı ve performansı ile ilgilidir.
- Bireyin performansını artırma veya disiplin sağlama aktivitesi değildir. Bazı farklılıkları hemen fark edebileceği hızlı bir program değildir. Bireyler bir kelime veya bir işlemi bir saatte öğrenebilir. Ancak öfkesini, heyecanlı yapısını yönetme konusundaki yeteneği uzun zaman alabilir. Duygusal zekâ yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Bu açıklamalar ışığında duygusal zekâyı; bireyin hem kendisinin hem de karşısındakinin duygularını algılama, anlamlandırma, kontrol etme, duygusal beklentilere uygun ve hayatında olumlu yönde etki ve enerji oluşturacak biçimde strateji geliştirme süreci olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle duygusal zekâ; içsel ve kişilerarası alanda başarı ve doyum oluşturmak için duygu dünyasında etkili manevralar yapma becerisidir (Yaylacı, 2006: 49).

Duygusal zekâ kavramının gelişimine büyük katkısı olan Goleman (2012a: 62) ise duygusal zekâyı; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme şeklinde tanımlamıştır. Kısaca duygusal zekâ kendi duygularımızı yönetme yeteneğimiz ve olumlu ilişkiler kurma potansiyelimizdir (Goleman, 2007: 10).

Yukarıdaki tanımlar doğrultusunda duygusal zekâ kavramını; bireyin yaşamdaki ihtiyaçlarını en etkin bir şekilde karşılamak için kendine ait duyguları tanıma, gerektiğinde duygularını yönlendirip olumsuz durumlarla başa çıkabilme, pozitif yönde ilişkiler kurabilmek için başkalarının da duygularını tanıyıp anlamlandırabilme aynı zamanda onları uygun şekilde kontrol etme yeteneği olarak tanımlanabilir. Duygusal zekânın geliştirilebilir olması ise duygusal zekâ açısından büyük öneme sahiptir.

### 2.3.2. Duygusal Zekânın Tarihçesi

Duygusal zekâ kavramının tarihçesine bakıldığında, bu kavram, Platon'un ifade ettiği “ Tüm ğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır” sözü ile iki bin yıl öncesine kadar dayandırılabilir. O yıllardan günümüze eğitimciler, bilim insanları, felsefeciler duyguların yaşamımızdaki önemini ispatlamak için çalışmışlardır (Yaylacı, 2006: 45).

Ayrıca Aristo'nun ifade ettiği “Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir” derken kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamasından, empatiden, bireysel kontrolden bahsedilmiştir. Bir başka deyişle duygusal zekânın tanımını verilmiştir (Aksaraylı ve zgen, 2008: 757).

Duygusal zekâ kavramını temelleri ilk kez sosyal zekâ kuramıyla Thorndike'nin (1920) attığı kabul edilmektedir. Thorndike zekâ çalışmasını sosyal zekâ, somut zekâ, soyut zekâ şeklinde 3'e ayırmıştır. Sosyal zekâyı tüm insanları(kadın, erkek, ocuk, genç) anlama becerisi, insan ilişkilerinde geniş algılarla hareket etmek biçiminde tanımlamıştır (Yaylacı, 2006: 46).

Wechsler ve Thorndike gibi bilim adamları zekânın bilişsel olmayan yönüne dikkat çekip, bu ynn insanın uyum sağlama ve başarı için önem arz ettiğini vurgulamışlardır. Ama klasik bilişsel zekâ görüşüne ise gerçek anlamda karşı çıkan; tek başına akademik zekânın yeterli olmadığını, zekânın sekiz temel boyutu olan geniş bir yetenekler yelpazesi olduğunu öne süren Haward Gardner (1983) olmuştur. Bu boyutları da sözel zekâ, mantıksal-sayısal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, mekansal zekâ, müzik zekâsı, doğa zekâsı, kişiler arası zekâ, kişinin içsel zekâsı(intro personal) olarak tanımlamıştır (Baltaş, 2006: 6).

1985'lerde ise Gardner'dan etkilenen Dr. Reuven, Bar-On olarak adlandırılan çalışmaları ile Duygusal Alan kavramını kullanmaya başlamıştır (Yaylacı, 2006: 46).

Duygusal zekâ kavramı ilk kez ABD' de bir doktora ğrencisi olan Wayne Leon Payne tarafından 1985 yılında A study of emotion: Developing Emotional İntelligence; Self-integration; Relation to fear, Pain and Desire (Theory, Structure of reality, Problem – Solving, contraction, expansion, tuning in/coming out/letting go) başlıklı doktora tezinde kullanılmıştır. Bu alışma “Emotional İntelligence” kavramının akademik çevrelerde ilk kullanımıdır (WEB\_1, 2004 ).

1990 yılında Yale Üniversitesinin psikoloji bölümünden Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesinden John D.Mayer yazdıkları makalede duygusal zekâ kavramı bilimsel olarak test edip, ilk tanımını yapmışlardır. Mayer ve Salovey (1997) geniş araştırmalar sonucunda daha kapsamlı tanım oluşturmuşlardır.

1995 yılında ise başarı için önemli görülen duyguları ifade etme ve anlama, mizacı kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket, saygı gibi duygusal nitelikleri betimlemek için kullanılan “empati”, kavramının “şöhret” olması, ancak 1995’de psikoloji alanında doktoralı gazeteci-yazar Daniel Goleman’ın “Duygusal Zekâ Neden IQ’dan önemlidir?” (Goleman, Daniel (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books.) kitabını yayınlaması ile gerçekleşmiştir. Ünlü olduğu 1995’ten beri Goleman duygusal zekânın aktüel araştırmasını yapmıştır. Kitabı 1995’te yayınladıktan sonra yöneticilerin, kendi fikirlerine büyük paralar ödemeye hazır olduklarını keşfetmiştir. Goleman buralardan çok iyi para kazanınca NYT’daki işinden ayrılmış ve çok uluslu bir konsorsiyum ( <http://eiconsortium.org> ) kurmuştur. Aynı zamanda sadece iş pazarına özel bir kitap (Goleman, Daniel (1998). Working With Emotional Intelligence. New York; Bantam Books.) daha yazmıştır. Bu kitapta da duygusal zekânın tanımını kendine göre yapmış ve duygusal zekânın 25 yeti, yetenek ve ustalıktan oluştuğunu açıklamıştır (WEB\_1, 2004 ).

Daha sonraki zamanlarda pek çok duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Fakat duygusal zekânın isim babası Mayer ve Salovey olmasına rağmen özellikle duygusal zekânın popülerlik kazanmasına “EQ neden IQ’dan daha önemlidir?, Sosyal Zekâ, İş Başında Duygusal Zekâ vs...” yapıtlarıyla ün salan iki kez Pulitzer Ödülü kazanan Dr. Daniel Goleman olmuştur.

### **2.3.3. Duygusal Zekâ Modelleri**

Duygusal zekâ kavramı ile birçok tanım yapılmıştır. Ama duygusal zekâ modelleri ile ilgili iki temel yaklaşımdan söz edilebileceği görülmektedir. Bunlar: yetenek model yaklaşımı, karma model yaklaşımıdır. Mayer ve Salovey’in oluşturduğu model duygusal zekânın yetenek (ability) modelini; Bar-On’un, Goleman’ın, Cooper ve Sawaf’ın oluşturdukları modeller ise duygusal zekânın karma (mixed) modellerini oluşturmaktadır.

Duygusal zekâ yetenek modeli duygular hakkında bilgi edinip onları yönetmemize yardımcı olur (Caruso ve Salovey, 2010: 62). Karma Model ise sadece duygu ve zekâyı değil daha geniş yelpazede kişisel ve sosyal fonksiyonları da içerir (Yaylacı, 2006: 50).

### **2.3.3.1. John D.Mayer ve Peter Salovey Modeli**

Bilimsel alanda duygusal zekâ üzerine yapılan ilk çalışma 1990'da Salovey ve Mayer tarafından "Hayal gücü, Düşünce ve Kişilik" üzerine bir gazete makalesi olarak yayımlanmıştır. Duyguların önemi ve ortalama bir insanın duygularını anlama seviyeleri arasında var olan büyük bir farkla daha da hareketlenmiştir. Çoklu zekâ teorisiyle Gardner, pratik ve başarılı zekâlar tartışmasıyla Robert Stenberg gibi kişilerin çalışmalarından da etkilenilmiştir. Aslında duygusal zekânın ardındaki ana düşünce duyguların bizi daha zeki kıldığıdır. Akıl düşünceden uzaklaşmak yerine, onu şekillendirmeye yardım eder. Bu görüşler "Duygusal Zekâ Yetenek Modeli" ile daha sofistike ve basit bir takım becerilere doğru geliştirilmiştir. Bu model duygular hakkında bilgi edinmemize ve onları etkili bir şekilde yönetmemize yardımcı olur (Caruso ve Salovey, 2010: 62-63).

Mayer ve Salovey'in konuyla ilgili çalışmaları ve elde ettikleri bulgular kuramsal alanda önemli yer tuttuğu göz ardı edilemez. Mayer ve Salovey'in görüşlerini 1997'den önceki döneme ait çalışmaları karma görüşler içinde değerlendirilirken, 1997'den sonra ise daha sınırlı boyutta yani yetkinlik modeli içinde ele alınmaktadır. Yetenek modeli içersinde en büyük sınırlardan birisi de bu yaklaşımı kullanan araştırmacıların sınırlı sayıda olmasıdır (Yaylacı, 2006: 51).

Mayer ve Salovey 1997'den sonraki dönemde tanımlamış oldukları duygusal zekânın dört bölümünü yeniden ve detaylı biçimde ele alıp değerlendirmişler ve çok faktörlü duygusal zekâ skalasını-MEIS(The Multifactor Emotional Intelligence Scale) geliştirmişlerdir (Yaylacı, 2006: 55). Bu ölçek üzerine yapılan araştırmalar ölçeğin geleneksel kişilik özelliklerinden bağımsız olduğunu göstermiştir. Zaman içinde bu ölçünün psikometrik özellikleri yeterli görülmediği için John D. Mayer, Peter Salovey ve D. R. Caruso; Mayer- Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) V1.0 ve V2.0'ı geliştirmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004: 36).

Mayer ve Salovey 1997 de bu tanımlı daha da geliştirerek "...duygularını algılama ve ifade etme, duyguları düşüncenin içinde asimile etme, duyguyu anlama ve onunla



mantık yürütme ve kişinin kendisinde ve diğerlerindeki duyguyu düzenleme yeteneği” olarak tanımlamışlardır (Çakar ve Arbak, 2004: 36). Mayer ve Salovey tanımdan da görüldüğü gibi duygu ve akıl arasındaki bağlantıya işaret etmişlerdir (Yaylacı, 2006: 55).

Duygusal Zekâ Yetenek Modeli 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; duyguları tanımlayabilme, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetmedir. Bu modelde duygusal zekânın temelini oluşturan dört duygusal yetenek şunlardır (Caruso ve Salovey, 2010: 11):

**i. Duyguları tanımlayabilme (İnsanlarla doğru iletişim):** Duygular, içlerinde birçok bilgi taşımaktadır. Hem iç dünyamız hem de doğal ve sosyal çevremiz gerçekleşen önemli olaylar hakkında bazı sinyaller verirler. Etkili bir iletişim için başkalarının duygularını doğru şekilde belirleyip, kendi duygularımızı aynı netlikle karşımızdakine iletmektir (age: 11).

Duyguların farkında olunmadan, yorgun mu, üzgün mü, mutlu mu, endişeli mi olduğumuzu ayırt edemeyiz. Bu farkındalık, duygusal zekânın zorunlu yapıtaşıdır. İç gözlem ve derin düşünmeyle insanların kendilerini anlamasından ziyade, ruh hallerinin daha kötüye gitmesine sebep olmaktadır. Ama farkındalık, kesin ve net olmalı, içinde şüphe olmamalıdır. Bireyler kendilerini ve çevresindekileri daha iyi anlamak istiyorlarsa, ne hissettiklerini bilmeli ve bu hislerini net bir biçimde nitelendirebilmelidirler. Bireyler hissettiklerini belirlemeye kalkıştıklarında, duygunun yönü ve aşamalarından tam emin olmak zorundadırlar (age: 77).

**ii. Duyguları kullanma (Uygun ruh haline bürünme):** Hissettiğimiz duygular, ne düşüneceğimizi ve nasıl düşüneceğimizi etkiler. Duygularımız önemli olaylara dikkatimizi yöneltir, bizi belirli durumlara hazırlar ve sorunların çözüm sürecinde düşüncelerimizin yönünü bulmasına yardımcı olur (Caruso ve Salovey, 2010: 11).

Duyguları, davetsiz misafir olarak görmek yerine, farkındalığın anahtar unsuru olarak kabul etmek gerekmektedir. Burada iletilmek istenen mesajlardan biri de duyguların düşüncelerimizin değerini artırdığıdır (age: 88).

Ayrıca duygular, düşüncelerimize yardım edebilir, sorun çözme yeteneğimizi arttırabilir ve muhakeme gücümüze katkısı vardır. Örneğin olumlu bir ruh halindeyken yeni ve ilginç fikirler üretebiliriz. Aynı zaman da sorunlara tümevarımla yaklaşımlarda daha başarılı olma ihtimalimiz yüksektir. Ama daha olumsuz bir ruh halindeyse, daha başarılı olma ihtimalimiz düşüktür.

ayrıntılar üzerine odaklanınız ve sorunlara karşı tümdengelim yaklaşımlarda bulununuz (age: 89).

**iii. Duyguları anlama (Duyguların geleceğini tahmin etme):** Duygular tesadüfen olmaz. Altında yatan nedenler vardır. Belli durumlara bağlı olarak değişir ve bu durumları anlamak mümkün olabilir. Duygularımızı anlatırken kullandığımız sözcükler ve “eğer-ise” analizleri yapabilme becerimizin yansıması sonucu duygularımız hakkında elde ettiğimiz bilgiler oluşur (Caruso ve Salovey, 2010: 11).

Duyguları anlama yeteneği, duygusal zekânın dört yeteneği içerisinde, zihinsel süreçle en yakından ilgili olanıdır. Duygulara neyin sebep olduğunu, çeşitli duygular arasındaki ilişkilerin ne olduğunu, duyguların bir aşamadan diğerine nasıl geçiş yaptığını ve bütün bunların nasıl dile getirileceğini anlama yeteneğinin yanı sıra, duygular hakkında birçok bilgi içermektedir (age: 105).

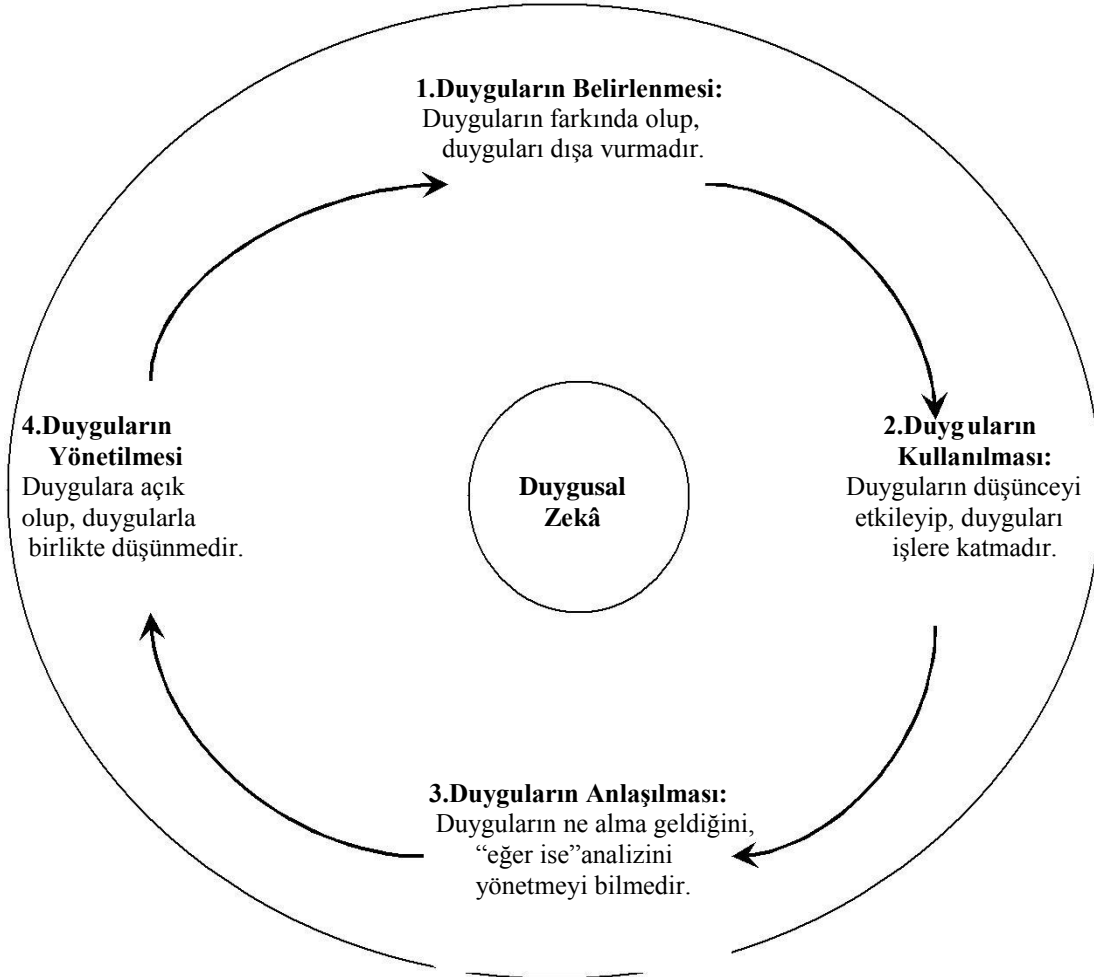
**iv. Duyguları yönetme (Hissettiğin gibi davranma):** Duygular bilgi taşır ve düşüncelerimize tesir etmektedir. Bu sebeple duygularımızı, mantığımızla, olaylara yaklaşımımızla, yargılarımızla akılcıca harmanlayabilmeyi bilmemiz gerekir. Bunu başarmanın yolu olumlu olumsuz her türlü duyguya açık olma ve içinde hislerimizin de olduğu uygun stratejiyi seçmektir (Caruso ve Salovey, 2010: 11).

Duyguları yönetme yeteneği, duygusal zekânın temel yapıtaşıdır. Duyguları yönetme yeteneği, asla hislere kapılmamanız ve duygusal davranmamanız anlamına gelmez. Bu yetenek duygularınızı, kararlarınızla ve davranışlarınızla, hem kendi hem de çevrenizdekilerin yaşam kalitesini artıracak Şekilde bütünleştirmek demektir (Caruso ve Salovey, 2010: 120).

Dolayısıyla eğer duygularımızı y nlendirebilirsek yani duygu ve düşünceyi harmanlamayı başarabilirsek, kararlarımızın daha etkili, yaşamlarımızın olaylar karşısında daha dayanıklı ve uyumlu olma ihtimalini arttırırız. Duygu yönetimin temel noktası; duyguları ne bastırmak ne de fütursuzca dışa vurmak ancak üzerinde derinlemesine düşünüp, düşünceyle bütünleştirerek doğru kararlar almak için kullanmaktır.

Son olarak duygusal zekâ yetenek modelinde her bir yetenek bağımsız olarak ele alınabilir; fakat aynı zamanda her biri diğerinin üzerine inşa edilmiştir. Tek başlarına öğrenip geliştirmesi mümkün iken Şekil 2.2’de gösterildiği üzere bu yetenekler arasındaki ilişki önemli sorunları  ozerken her birini ayrılmaz bir bütün olarak

görmektedir (Caruso ve Salovey, 2010: 12). Daha etkili yaşamlara götürebilecek bir modeldir. Kendimizi ve başkalarını daha iyi anlayabilmek için bu yetenekleri kullandığımız sürece yaşamımızın her alanında bu modeli kullanabiliriz (Caruso ve Salovey, 2010: 64).



**Şekil 2.2. Duygusal Zekâ**

**Tablo 2.3. Dört Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin Zekâyla ve Kişilikle Olan İlişkisi**

<b>BOYUTLAR</b>	<b>ÖLÇÜNÜN TANIMI</b>	<b>ZEKÂ VE KİŞİLİKLE İLİŞKİSİ</b>
1)Duyguyu Algılamak	Duygulan yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği	Zekâyâ bilgi girdisi sağlar.
2)Duyguyla Düşünceleri Canlandırmak	Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşüncüyü zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgiden yararlanmak için düşüncüyü düzenler.
3)Duyguyu Anlamak	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve mantık yürütme merkezidir.
4)Duyguyu Yönetmek	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği	Kişilik ve amaçlarla etkileşim içindedir.

(Mayer,vd., 2001)

### 2.3.3.2. Bar-on Modeli

Duygusal zekânın yapısı hakkında araştırmalar yapan ünlü kişilerden biri de Reuven Bar-On'dur. "Duygusal Bölüm" (Emotional Quotien) terimini ilk kez kullanmıştır. Değişik bir bakış açısına sahip olan Bar –On, duygusal zekâyı; kişinin kendisini ve başkasını anlama, insanlarla ilişki kurabilme ve ani oluşan olaylara karşı çok çabuk adapte olarak sorunların üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Yüksel, 2006: 24).

Bar-On (2006)'un bu modeli beş temel bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar:

- Duyguları ve hisleri tanıma, anlama ve ifade edebilme becerisi
  - Başkalarının hislerini anlayabilme ve onlarla ilişki kurabilme becerisi
  - Kişisel yapıda ve kişiler arası oluşan problemleri çözebilme, değişim ve uyumu yönetebilme becerisi
  - Duyguları yönetme ve kontrol etme becerisi
  - Pozitif hisler yaratabilme ve kendi motivasyonunu sağlayabilme becerisi
- ❖ *Kişisel Boyutu (İçsel Dünya Alanı):* Kişisel farkındalık ve kendini ifade etme anlamına gelir. Beş alt boyuttan oluşmaktadır.
- ✓ Özsaygı: Kendini doğru bir biçimde algılama, anlama ve kabul etme
- ✓ Duygusal Farkındalık: Kendi duygularının farkında olma ve duygularını anlama

- ✓ Kendine Güven: Etkili ve yapıcı bir biçimde kendi duygularını anlama ve ifade etme
- ✓ Bağımsızlık: Özgüvenli olma ve duygusal anlamda başkalarına bağımlı olmama
- ✓ Kendini gerçekleştirme: Kendi potansiyelini kullanmak ve kişisel amaçlarını gerçekleştirmek için uğraşma
- ❖ *Kişilerarası Alan(Dış Dünya Alanı):* Sosyal farkındalık ve kişilerarası ilişkiler anlamına gelmektedir. Üç alt boyuttan meydana gelmektedir.
- ✓ Empati: Başkalarını nasıl hissettiğinin farkında olma ve onları anlama
- ✓ Sosyal Sorumluluk: Kendi sosyal grubunu tanımlama ve başkaları ile işbirliği yapma
- ✓ Kişilerarası İlişkiler: Başkaları ile ilgilenme ve ilişkilerde karşılıklı memnuniyet
- ❖ *Stres Yönetimi:* Duyguların yönetimi ve düzenlenmesi demektir. İki alt boyuttan meydana gelmektedir.
- ✓ Strese Karşı Tolerans: Duyguların etkili ve yapıcı bir biçimde yönetimi
- ✓ Dürtü Kontrolü: Duyguların etkili ve yapıcı bir biçimde kontrolü
- ❖ *Uyumluluk:* Değişim yönetimi demektir.Üç alt boyuttan meydana gelmektedir.
- ✓ Gerçekçilik Testi: Kendi hislerini tarafsız bir biçimde onaylamak ve dışsal gerçekliklerle düşünmek
- ✓ Esneklik: Yeni durumlara karşı uyumlu olma, hislerini ayarlama ve düşünme
- ✓ Problem Çözme: Kişisel ve kişilerarası durumlarda etkili problem çözebilmek
- ❖ *Genel Ruhsal Durum:* Kendini motive etmek anlamına gelir. İki alt boyuttan meydana gelmektedir.
- ✓ İyimserlik: Hayatın iyi taraflarına bakma ve pozitif olma
- ✓ Mutluluk: Kendinden, başkalarından ve hayatın genelinden memnuniyet duyma

Bar-On oluşturduğu modelin geçerlilik ve güvenilirlik ölçümlerini 6 ayrı ülkede (Kanada, A.B.D., Arjantin, Almanya, Güney Afrika ve İsrail) 12 yıllık bir süreç (1985-1997) içinde yapmıştır. Yapılan bu incelemelerde duygusal zekânın bilişsel zekâ ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte Bar-On'un envanterinin aynı anda pek çok farklı kavramı ölçmeye çalışma gibi önemli bir sakıncası da vardır. Nitekim sorunu dikkate alan Bar-On, modelini 2000 yılında yeniden gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Bar-On 1997 yılında beş ayrı boyut altında ele aldığı yetenekleri, duygusal ve sosyal zekânın temel öğeleri ile duygusal ve sosyal zekâyı

harekete geçiren anahtar unsurlar olmak üzere iki ayrı grupta toplamıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 38).

### **2.3.3.3. Robert K.Cooper & Ayman Sawaf Modeli**

Cooper ve Sawaf (2000)'a göre duygusal zekâ; “duyguların gücünü ve hızlı anlayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.” Cooper ve Sawaf modellerinde özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisini işlemişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004: 39).

Cooper ve Sawaf'ın modeli dört köşe taşı olarak da isimlendirilmektedir. Duygusal zekâyı oluşturan dört köşe taşı: 1)Duyguları Öğrenmek, 2)Duygusal Zindelik, 3)Duygusal Derinlik ve 4)Duygusal Simya öğelerinden oluşmaktadır. Bu temel boyutların altında da yetenek ve becerilerinden oluşan alt boyutlar bulunmaktadır (Güllüce, 2006: 63-64).

**1. Duyguları Öğrenmek:** Dört köşe taşının ilkidir. Kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu ilişkiler de değerlendirmesi üzerine kuruludur. Bunun için kişinin :

- Duygusal dürüstlüğe(duygusal gerçeği tarafsız olarak algılama)
- Duygusal enerjiye (kişinin enerjisi ve duyguları arasındaki bağı algılaması)
- Duygusal geri bildirim (duyguların verdiği mesajları algılama)
- Pratik sezgiye (duyguları pratik bir şekilde sezebilme) sahip olması gerekmektedir.

**2. Duygusal Zindelik:** Dört köşe taşının ikincisidir. Duygusal zindelik; zindelik kavramını fiziksel alanda olduğu gibi duygusal açıdan gerekli bir kavram olması üzerinde durmuştur. Bunun için kişinin:

- Öz varlığa (kişinin duygusal açıdan öz varlığı)
- Güven çemberine (kişinin oluşturduğu güven alanı)
- Yapıcı hoşnutsuzluğa (hoşnutsuzlukların yapıcı birer bilgi ve eylem kaynağına dönüştürülmesi)
- Esneklik ve yenilenmeye sahip olması gerekmektedir.

**3. Duygusal Derinlik:** Dört köşe taşının üçüncüsüdür. Duygusal derinlikte ise; kişinin içsel amaçlarını tam olarak belirlemesi, bunlara kendini adanması ve bunu örgütteki amaçlarıyla da koordine etmesi üzerine kuruludur.

- Kişinin kendine özgü potansiyel ve amaçlarını belirlemesi
- Kendisini amaçlarına duygusal olarak adaması
- Dürüstlüğü yaşaması
- İnsanlarda yetkisi olmadan etki uyandırmasını içermektedir.

**4. Duygusal Simya:** Dört köşe taşının sonucusudur. Simya değeri düşük olan bir maddeyi daha değerli bir şey haline getirmenin gücüyle, duygusal simya da önem verilmeyen duyguların daha değerli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanma sürecidir.

- Düşüncesel zaman değişimini(kişinin geçmiş gelecek ve şimdiki zamanı istemine göre beyninde canlandırabilmesi)
- Fırsatları sezinlemeyi
- Geleceği yaratmayı
- Sezgisel akışı içermektedir.

Cooper ve Sawaf'ın modeli de Bar-On'un modeli gibi zihinsel yeteneklerin (duygusal dürüstlük gibi) yanı sıra farklı olarak (geleceği yaratmak gibi) öğeleri içerdiği için karma bir modeldir. Cooper Sawaf modelinin boyutları çoğu zaman birbirlerini ya da benzer kavramları içinde bulundurmaktadır (örneğin; fırsatı sezinlemek, pratik sezgi gibi). Bu model kuramsal sorunları içermekle birlikte işletmelerde duygusal zekânın önemine dair bilgileri sunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004: 40).



**Şekil 2.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli (Demir, 2009)**

#### 2.3.3.4. Daniel Goleman Modeli

1990 yılında Peter Salovey ve John D.Mayer yazdıkları makalede duygusal zekâ kavramının ilk tanımını yapmışlardır. Ama “empati”, kavramının “şöhret” olması, ancak 1995'de psikoloji alanında doktoralı gazeteci-yazar Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan önemlidir?" adlı kitabıyla olmuştur. Ayrıca Goleman(1995,1998) duygusal zekânın karma model içinde değerlendirilmesi fikrini ilk öneren kişilerden biridir. Goleman çalışmalarında, sinir bilim ve psikolojik bilimin bilgilerinden büyük oranda faydalanmıştır (Yaylacı, 2006: 51).

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı, kendisinin ve başkalarının hislerini gözlemlemek ve düzenlemek, hisleri düşünce ve eyleme yol gösterecek biçimde kullanmak olarak tanımladığını; Daniel Goleman ise duygusal zekâyı; kendinin ve başkalarının hislerini tanımak, kendini motive etmek, içindeki duyguları ve ilişkilerdeki duyguları iyi yönetmek yeteneği şeklinde açıklamaktadır. Yani Goleman, Mayer ve Salovey'in bu modelini yeteneklerin iş hayatında ne kadar önemli olduğunu vurgulamak açısından kendine örnek alıp uyarlamıştır (Goleman, 2012b: 393-394). Buna göre duygusal zekânın kişisel ve sosyal yeterliliklerden oluşan beş boyutu vardır.



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

Bu beş boyut ayrıca yirmi beş duygusal yeterlilikten oluşmaktadır. Duygusal zekâmız bu zekâ çeşidinin beş boyutunu temel nitelikteki pratik becerileri öğrenme potansiyelimizi belirlemektedir. Duygusal yeterliliğimiz ise iş başındaki becerilerimize bu potansiyelin ne kadarını uygulayabildiğimizi göstermektedir.

Duygusal yeterlilikler gruplara ayrılır ve her biri, derinlerde yatan ortak bir duygusal zekâ kapasitesine dayalıdır. Duygusal yeterlilikler aşağıdaki özelliklere sahiptir (Goleman, 2012b: 36-37);

- ✓ Bağımsızdır: Her biri iş performansına eşsiz bir katkıda bulunur.
- ✓ Karşılıklı bağımlıdır: Her biri, birçok kuvvetli etkileşim yoluyla, diğerlerinden bir ölçüde yararlanır.
- ✓ Hiyerarşiktir: Duygusal zekâ kapasiteleri birbiri üzerine kuruludur. Örneğin özbilinç, kendine çekidüzen verme ve empati için şarttır. Kendine çekidüzen verme ve özbilinç, motivasyona katkıda bulunur; ilk dört kapasitenin her biri sosyal becerilerde işbaşındadır.
- ✓ Gereklidir, ama yeterli değildir: Temelde bir duygusal zekâ yeteneğine sahip olmak, kişilerin bunlarla bağdaşan işbirliği ya da liderlik gibi yeterlilikleri geliştireceğini ya da sergileyeceğini garanti etmez. Örgütün havası ya da kişinin işine olan ilgisi gibi etkenler de, yeterliliğin kendini gösterip gösteremeyeceğini belirleyecektir.
- ✓ Kendine ait özellikleri vardır: Genel liste tüm işlere bir ölçüye kadar uygulanabilir. Ancak, farklı işler farklı yeterlilikleri gerektirir.

Duygusal zekânın beş boyutuyla yirmi beş duygusal yeterlilik arasındaki ilişki aşağıda gösterilmektedir (Goleman, 2012b: 38-40).

### ***Duygusal Yeterlilikler Çerçevesi***

***Kişisel Yeterlilik:*** Bu yeterlilikler kendimizi idare etme şeklimizi belirlemektedir. Özbilinç, kendine çekidüzen verme, motivasyondan oluşur.

**Özbilinç:** Kendi iç hallerini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilmektir. Özbilinç şu yeterliliklerden oluşur:

**Duygusal Bilinç:** Duygularımızın performansımızı nasıl etkilediğini kavrama ve değerlerimizi karar verirken rehber olarak kullanma yeteneğidir. Başka bir ifadeyle kendi duygularını ve bu duyguların etkilerini bilmektir (age: 71).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Hangi duyguları hissettiklerini ve bunların nedenini bilirler.
- Düşündükleri, yaptıkları ve söyledikleri şeylerle hisleri arasındaki bağların farkındadırlar.
- Hislerinin performanslarını nasıl etkilediğini anlarlar.
- Değerleri ve hedefleriyle ilgili yol gösterici bir bilince sahiptirler.

**Doğru Özdeğerlendirme:** Bireysel güçlerimiz ve sınırlarımızla alakalı içtenlikli bir anlayış, iyileştirmemiz gereken taraflarımız hakkında net bir vizyon ve tecrübelerden ders alma becerisidir. Kendi güçlü taraflarını ve sınırlarını bilmektir (age: 80).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar.
- Kendilerini gözlemler, deneyimlerden ders alırlar.
- İçtenlikli geribildirime, yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açıktırlar.
- Kendilerine yönelik bir hoşgörü ve bakış açısı sergileyebilirler.

**Özgüven:** Kendi yeteneklerimizden, değerlerimizden ve hedeflerimizden emin olmaktan kaynaklanan cesarettir. Başka bir ifadeyle kendi değerini ve kendi becerilerini güçlü biçimde duyumsamaktır (age: 88).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Kendinden emin bir izlenim bırakırlar; “varlıklarını” hissettirirler.
- Beğenilmeyen fikirleri dile getirebilir ve doğru bildikleri yolda her şeyi göze alabilirler.
- Kararlıdırlar, belirsizliklere ve baskılara rağmen sağlıklı kararlara varabilirler.

**Kendine Çekidüzen Vermek:** Kendi iç hallerini, dürtülerini ve kaynaklarını yönetmektir. Şu yeterliliklerden oluşur:

**Özdenetim:** Yıkıcı duygu ve dürtüleri kontrol altında tutmaktır (age: 107).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Gdsel hislerini ve sknt verici duygularını iyi idare ederler.
- Çok zor anlarda bile sakin, olumlu ve soğukkanlı davranırlar.
- Düşünceleri berraktır ve baskı altındayken dikkatleri dağılmaz.

*Güvenirlik:* Doğru ve dürüstçe davranmaktır (age: 116).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Ahlak kurallarına uygun davranır ve sitem görmezler.
- Bel bağlanabilir ve özü sözü bir oldukları için güven oluştururlar.
- Kendi hatalarn kabullenir ve başkalarının ahlaka aykırı hareketlerine karşı çıkarlar.
- Herkesin hoşuna gitmese de kararlı ve ilkeli bir tavır sergilerler.

*Vicdanlılık:* Kişisel performansını üstüne düşen görevini üstlenmektir.

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Taahhtlerine uyar ve sözlerini tutarlar.
- Amaçlarını gerçekleştirmekten kendilerini sorumlu tutarlar.
- Düzenli ve dikkatli çalışırlar.

*Uyumluluk:* Değişim ve zorluklarla başa çıkarken karşısında esnek davranmaktır (age: 123).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Çok çeşitli talepler, sürekli değişen öncelikler ve hızlı değişimle kolaylıkla başa çıkabilirler.
- Tepki ve taktiklerini sürekli değişen koşullara uyarlayabilirler.
- Olaylara geniş açılardan bakabilirler.

*Yenilikçilik:* Yeni fikir ve yaklaşımlara, yeni bilgilere açık olmak.

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Çok çeşitli kaynaklardan taze fikirleri arayıp bulurlar.
- Sorunları çözecek zgn fikirler beslerler.
- Yeni fikirler üretirler.
- Düşünürken, yeni perspektiflerden bakabilir ve yeni riskleri göze alabilirler.

*Motivasyon:* Hedeflere ulaşmayı sağlayan ya da kolaylaştıran duygusal eğilimlerdir. ř yeterliliklerden oluşur:

*Başarma Dürtüsü:* Mükemmellik standardını yakalama veya yükseltme arayışıdır (age: 146).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Sonuçlara yöneliktir, amaçlarına ve standartlarına ulaşma dürtüleri çok yüksektir.
- Kendilerini zorlayacak hedefler belirler ve sonuçları hesaplayarak riske girerler.
- Belirsizliği azaltacak bilgileri takip edip işlerini daha iyi yapmanın yollarını bulurlar.
- Performanslarını geliştirmenin yollarını öğrenirler.

*Bağlılık(Kendini Adamak):* Grup ya da örgütün hedeflerini benimsemektir (age: 152).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Daha büyük bir örgütsel hedefi yerine getirmek için özveride bulunmaya hazırdırlar.
- Bu daha büyük misyonda, bir amaç bulurlar.
- Karar alınırken ve seçenekleri netleştirirken grubun ana değerlerini kullanırlar.
- Grubun misyonunu gerçekleştirmek için etkin biçimde fırsat kollarlar.

*İnsiyatif:* Fırsat doğduğunda harekete geçmeye hazır olmak, proaktif olmaktır (age: 157).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Fırsatları yakalamaya hazırdırlar.
- Kendilerinden istenen ya da beklenin ötesinde hedeflere ulaşmaya çalışırlar.
- İşin yapılabilmesi için, gerektiğinde bürokrasiyi deler ve kuralları esnetirler.
- Sıradışı, girişimci çabalarla başkalarını da seferber ederler.

*İyimserlik:* Engellere ve yenilgilere rağmen hedefler doğrultusunda yol almakta ısrar etmek, sebat göstermektir.

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Engellere ve yenilgilere karşın, ısrarla hedefleri araştırırlar.
- Başarısızlık korkusundan değil, başarı umudundan yola çıkarlar.
- Yenilgileri, kişisel kusurların değil, üstesinden gelinebilecek koşulların sonucu olarak görürler.

**Sosyal Yeterlilik:** Bu yeterlilikler ilişkilerle başa çıkma şeklimizi belirler. Empati, sosyal becerilerden oluşur.

**Empati:** Başkalarının hislerini, ihtiyaçlarını ve endişelerini anlamaktır. Empati iş yaşamında önemli olan tüm sosyal yeterliliklerin odak noktası olan beceridir. Şu yeterlilikten oluşur:

**Başkalarını Anlamak:** Başkalarının hislerini ve bakış açılarını sezmek ve sorunlarıyla etkin biçimde ilgilenmektir (age: 175).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Duygusal ipuçlarına karşı dikkatli ve iyi dinleyicidirler.
- Duyarlılık gösterir ve başkalarının bakış açılarını anlarlar.
- Başka insanların gereksinim ve hislerini anlayarak onlara yardımcı olurlar.

**Başkalarını Geliştirmek:** Başkalarının gelişim ihtiyaçlarını sezmek ve yeteneklerini pekiştirmektir (age: 185).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- İnsanların güçlü yönlerini ve başarılarını onaylayıp ödüllendirirler.
- Yararlı geribildirimler sunar ve insanların gelişme ihtiyacını saptarlar.
- Akıl hocalığı yapar, programlı eğitim verir, kişinin becerilerini sınavan ve besleyen görevler önerirler.

**Hizmete Yönelik Olmak:** Müşterilerin ihtiyaçlarını önceden görmek, kabul etmek ve karşılamaktır (age: 191).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Müşterilerin gereksinimlerini anlayıp bunları sundukları hizmet ya da ürünlerle eşleştirirler.
- Müşterilerin tatmin ve sadakatini artıracak yollar ararlar.
- Uygun olan yardımı memnuniyetle sunarlar.
- Güvenilir bir danışman gibi davranarak, müşterinin bakış açısını hemen yakalarlar.

**Çeşitlilikten Yararlanmak:** Farklı bireyler aracılığıyla çıkan fırsatları kullanmaktır (age: 196).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Farklı altyapıları olan insanlara saygı duyar ve onlarla iyi ilişkiler kurarlar.

- Farklı dünya görüşlerine anlayış gösterirler ve grup farklılıklarına karşı duyarlıdırlar.
- Çeşitliliği bir fırsat olarak görür, farklı insanların gelişim gösterebileceği bir ortam yaratırlar.
- Önyargıya ve hoşgörüsüzlüğe meydan okurlar.

*Politik Bilinç:* Bir örgüt içindeki duygusal akımlarını ve güç ilişkilerini okumak (age: 203).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Anahtar nitelikli güç ilişkilerini doğru anlarlar.
- Hayati önem taşıyan sosyal ağları keşfederler.
- Alıcıların, müşterilerin ya da rakiplerin görüş ve eylemlerini şekillendiren güçleri kavrarlar.
- Örgüt içi ve dışındaki gerçeklikleri doğru algırlarlar.

*Sosyal Beceriler:* Başkalarında istenen tepkileri uyandırmakta usta olmaktır. Şu yeterliliklerden oluşur:

*Etki:* İnsanları ikna etmek için etkili ikna taktikleri kullanmaktır (age: 214).

Bu yeterliliğe sahip olan insanlar;

- İnsanların gönlünü kazanmakta beceriklidirler.
- Sunuşlarını dinleyicilere hitap edecek şekilde incelikle ayarlarlar.
- Fikir birliği ve destek oluşturmak için, dolaylı etkileme gibi karmaşık stratejiler kullanırlar.

- Bir noktayı vurgulayarak anlatabilmek için, dramatik olaylar tezgâhlarlar

*İletişim:* Açık olarak dinlemek ve inandırıcı mesajlar yollamaktır (age: 221).

Bu yeterliliğe sahip olan insanlar;

- Karşılıklı ilişkilerde etkilidirler, mesajlarının tonunu ayarlarken duygusal ipuçlarını kaydederler.
- Zor meseleleri dolambaçsız yoldan çözmeye çalışırlar.
- İyi dinler, karşılıklı anlayış arar ve bilgilerin tam anlamıyla paylaşılmasını hoş karşılarlar.
- Açık iletişimi destekler ve iyi haberleri olduğu kadar, kötülerini de kabul ederler.

*Çatışma Yönetimi:* Anlaşmazlıklarda görüşme yoluyla uzlaşma ve çözüm sağlamaktır (age: 225).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Zor insanları ve gergin durumları diplomasi ve ustalıkla idare edebilirler.
- Çatışma olasılığını fark eder, anlaşmazlıkları açığa çıkarır ve gerginliğin azalmasına yardımcı olurlar.
- Münazara ve açık tartışmaları teşvik ederler.
- Kazan-kazan çözümleri yaratırlar.

*Liderlik:* Bireylere ve gruplara ilham vermek ve yol göstermektir (age: 232).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Ortak bir vizyon ve misyon arzusunu dile getirir ve uyandırır.
- Konumları ne olursa olsun, gerektiğinde liderlik için öne çıkarlar.
- Başkalarını yaptıklarından sorumlu tutarak, icraatlarına yol gösterirler.
- Liderlikleriyle örnek olurlar.

*Değişim Katalizörlüğü:* Değişimi başlatmak ya da yönetmektir (age: 244).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Değişim gereksinimini fark eder ve aradaki engelleri kaldırır.
- Değişim gereksiniminin tanınması için statükoya meydan okurlar.
- Değişimi savunur ve takibinde başkalarının yardımını sağlarlar. Başkalarından beklenen değişime örnek olurlar.

*Bağ Kurmak:* Amaca hizmet edebilecek ilişkileri geliştirmektir (age: 260).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Yaygın gayri resmi ağlar oluşturup bunları sürdürürler.
- Karşılıklı yarar sağlayacak ilişkileri arayıp bulurlar.
- Dostça ilişkiler kurup başkalarını devrede tutarlar.
- Çalışma ortakları arasında kişisel dostluklar kurar ve sürdürürler.

*Takım Çalışması ve İşbirliği:* Ortak hedefler doğrultusunda başkalarıyla çalışmaktır (age: 266).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Göreve odaklanışlarını, ilişkilere gösterdikleri ilgiyle dengeler.
- Planları, bilgiyi ve kaynakları paylaşarak işbirliği yaparlar.
- Dostane, işbirlikçi bir ortamı teşvik ederler.
- İşbirliği için fırsat yakalar ve yaratırlar.

*Ekip Yetileri:* Kolektif hedefleri izlerken grup sinerjisi yaratmaktır (age: 272).

Bu yeterliliğe sahip olan bireyler;

- Saygı, yardımseverlik ve işbirliği gibi ekip niteliklerine örnek oluştururlar.
- Ekibin tüm üyelerini, etkin ve istekli bir katılım içine çekerler.
- Ekip kimliği, dayanışma ruhu ve bağlılık oluştururlar.
- Grubu ve grup itibarını korur; parsayı paylaşırlar.

Goleman'ın duygusal zekânın boyutları ve onlara eşlik eden yeterlikler hakkında düşüncesi yeni verilere göre sadeleşmiştir. Beş boyut ve yirmi beş yeterlilikten oluşan duygusal zekâ modelini yeniden düzenlemiş; özbilinç, kendini yönetme, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi olmak üzere 4 boyut ve on sekiz yeterlilik altında toplamıştır (Tablo 2.4.).

**Tablo 2.4. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli**

<b>Kişisel Yeterlilik</b>	<b>Sosyal Yeterlilik</b>
<b>1.Özbilinç</b> - Duygusal öz bilinç - İsbetli özdeğerlendirme - Özgüven	<b>3. Sosyal bilinç</b> - Empati - Hizmet - Örgütsel farkındalık
<b>2.Özyönetim</b> - Duygusal özdenetim - Güvenilirlik - İyimserlik - Uyumluluk - Başarma dürtüsü - İnisiyatif	<b>4.Sosyal beceriler</b> - Esinleyici Liderlik - Etkileme - Diğerlerini geliştirme - Çatışma yönetimi - Değişim katalizörü - İşbirliği ve takım çalışması

(Goleman, 2012c: 49'a göre düzenlenmiştir).



**Tablo 2.5. Duygusal Zeka Modelleri**

Mayer ve Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
<p><b>Tanım</b> “..Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguyla düşüncüyü kaynaştırmak, duyguları anlamak ve analiz etmek, duyguları kontrol etmek yetenekleridir.”</p> <p><b>Temel Boyutları</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendi ve başkaların duygularını anlama ve ifade etme.</li> <li>• Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi.</li> <li>• Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme.</li> </ul> </li> <li>2. Duyguların Kullanımı <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar.</li> <li>• Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur.</li> </ul> </li> <li>3. Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak</li> <li>• Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak.</li> <li>• Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak ile duygular arasındaki geçişleri anlamak.</li> </ul> </li> <li>4. Duyguyu Yönetme ve Düzenleme <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek.</li> <li>• Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek.</li> </ul> </li> </ol>	<p><b>Tanım</b> “..Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizisidir.”</p> <p><b>Temel Boyutları</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kişisel Beceriler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duygusal benlik bilinci.</li> <li>• Kendine güven.</li> <li>• Kendine saygı.</li> <li>• Kendini gerçekleştirme.</li> <li>• Bağımsızlık</li> </ul> </li> <li>2. Kişilerarası Beceriler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyler arası ilişkiler.</li> <li>• Sosyal sorumluluk</li> <li>• Empati.</li> </ul> </li> <li>3. Uyumluluk Boyutu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problem çözme</li> <li>• Gerçeklik Testi</li> <li>• Esneklik.</li> </ul> </li> <li>4. Stresle Başa Çıkma Boyutu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stres toleransı.</li> <li>• Dürtü kontrolü.</li> </ul> </li> <li>5. Genel Ruh Durumu <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mutluluk.</li> <li>• İyimserlik.</li> </ul> </li> </ol>	<p><b>Tanım</b> “..Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.”</p> <p><b>Temel Boyutları</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kişisel Yeterlilik <ul style="list-style-type: none"> <li>• Özbilinç (Duygusal bilinç, Özdeğerlendirme, Özgüven)</li> <li>• Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.)</li> <li>• Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisiyatif, İyimserlik.)</li> </ul> </li> <li>2. Sosyal Yeterlilik <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empati (Bşkalarını anlamak, bşkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanma, politik bilinç.)</li> <li>• Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri.)</li> </ul> </li> </ol>	<p><b>Tanım</b> “..Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.”</p> <p><b>Temel Boyutları</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Duyguları Öğrenmek <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duygusal dürüstlük.</li> <li>• Duygusal enerji.</li> <li>• Duygusal geribildirim.</li> <li>• Pratik sezgi.</li> </ul> </li> <li>2. Duygusal Zindelik <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öz varlık</li> <li>• Güven Çemberi.</li> <li>• Yapıcı hoşnutsuzluk</li> <li>• Esneklik ve yenileme.</li> </ul> </li> <li>3. Duygusal Derinlik <ul style="list-style-type: none"> <li>• Özgün potansiyel ve amaç.</li> <li>• Adanmışlık.</li> <li>• Dürüstlüğü yaşamak.</li> <li>• Yetki olmadan etki.</li> </ul> </li> <li>4. Duygusal Simya <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sezgisel akış.</li> <li>• Düşünsel zaman değişimi.</li> <li>• Fırsatı sezinlemek.</li> <li>• Geleceği yaratmak.</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Model Türü</b> Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli</p>	<p><b>Model Türü</b> Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>	<p><b>Model Türü</b> Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>	<p><b>Model Türü</b> Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>

(Doğan ve Şahin, 2007)

#### 2.3.4. Bilişsel Zekâ(IQ) ve Duygusal Zekâ(EQ) Arasındaki İlişki

IQ ve duygusal zekâ birbirlerine karşıt değil birbirinden ayrı yapılardır. Herkeste akıl ve duygusal duyarlılık farklıdır; IQ değeri yüksek ancak duygusal zekâsı düşük veya IQ değeri düşük ancak duygusal zekâsı yüksek olan kişiler, kalıplaşmış inanışlara karşın nadirdir. Aslında IQ ve duygusal zekânın bazı yönleri arasında azda olsa bir bağlantı vardır. Ancak bu o kadar küçüktür ki IQ ile duygusal zekânın birbirinden bağımsız olgular olduğu açıkça ortaya konulmaktadır (Goleman, 2012a: 74).

Saf yüksek IQ tipi (yani, duygusal zekâdan ayrı tutulmuş olan), adeta, zihin dünyasında uzman, ancak kişisel dünyada yetersiz bir entelektüelin karikatürüdür. Profiller kadın ve erkeklerde hafif farklılık göstermektedir. Yüksek IQ' lu erkek, bekleneceği gibi, geniş bir entelektüel ilgi ve yetenekler dizisine sahiptir. Hırslı, üretken, istikrarlı, sebatkar ve kendi sorunların için üzülmeyen birisidir. Ayrıca eleştirici, tepeden bakan, titiz, duygularına gem vuran, cinsellik ve duygusal deneyimler konusunda tutuk, kendini açmayan, mesafeli, duygusallık açısından ise kayıtsız ve soğuktur. Salt yüksek IQ' lu kadınlar ise kendilerinden beklenen entelektüel güvene sahiptir. Düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade edebilir, entelektüel konulara değer verir ve geniş bir entelektüel ve estetik ilgi alanına sahiptirler. Bu tip kadınlar aynı zamanda kendi kendilerini tahlil edebilen, kaygıya, derin düşünmeye, suçluluk duymaya yatkın, ayrıca öfkelerini açıkça belli etmekten kaçınan (dolaylı yoldan bunu yapan) kişilerdir (Goleman, 2012a: 75).

Wechler aynı IQ düzeyine sahip bireylerin kendi çevreleriyle başa çıkmalarında etkileyici yetenekleri kullanmada önemli ölçüde farklılaştıklarını belirtmektedir. Bu noktada farklılığı oluşturan duygusal zekâ türü çıkmaktadır (Yaylacı, 2006: 29).

Duygusal zekâsı yüksek erkekler, sosyal açıdan dengeli, dışa donuk ve neşeli, korkaklığa veya derin düşünmeye yatkınlığı olmayan kimselerdir. İnsanlara ve davalara bağlanma, sorumluluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çeker. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Zengin ama yerli yerinde bir duygusal yaşamları vardır. Kendileriyle, başkalarıyla ve yaşadıkları sosyal dünyayla barışıktırlar. Duygusal zekâsı yüksek kadınlar ise kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendilerine olumlu bakan, hayatta bir anlam bulan insanlardır. Saf IQ değerine sahip kadınlarının aksine, ender olarak kaygı ya da suçluluk hisseder veya derin düşüncelere dalarlar. Bu portreler tabii ki uç örneklerdir; hepimizde

IQ ve duygusal zekânın farklı bir karışımı vardır. Ancak her bir boyutun kişiye ayrı ayrı ne gibi özellikler kattığını görmemizi sağlayan bir bakış acısı sunmaktadırlar. Bir kişide hem bilişsel hem duygusal zekâ olduğu ölçüde, bu portreler örtüşür. Yine de insanı insan yapan niteliklerin çoğu, duygusal zekâdan gelmektedir (Goleman, 2012a: 75-76).

Genel olarak bireyde bilişsel zekâ ve duygusal zekânın farklı birleşimi bulunmaktadır. Dolayısıyla bu boyutlarda bireye farklı özellikler katmaktadır.

Akıl, duygusal zekâ olmadan verimli çalışamaz. Doğru olan yolu bulmakta duygusal zekânın önderliğine ihtiyaç vardır (Baltaş, 2006: 13).

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

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

İş başarısı ile duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmalar duygusal zekânın iş başarısındaki etkisinin bilişsel zekâyâ göre çok daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel zekânın iş başarısındaki etkisi ortalama %6 iken duygusal zekânın %27 oranında etki yaptığı görülmüştür. 1940’lı yıllarda Harvard Üniversitesi mezunlarından doksan beş öğrencinin orta yaşlara kadar izlenmesi sonucunda okulu başarıyla bitiren öğrencilerin kariyer, maaş ve verimlilik gibi durumlarda kendilerinden daha düşük başarıyla mezun olmuş olan arkadaşlarına oranla çok da ileri olmadıkları gözlenmiştir. Hatta bu öğrencilerin aile, aşk ve arkadaşlık ilişkilerinde de mutlu olmadıkları görülmüştür (Baltaş, 2006: 7).

Bir ressamın, eserinde tuvale yansıttığı form bilişsel zekâ, renk ve ışığın kesişmelerinde ortaya çıkan ise duygusal zekâdır (Baltaş, 2006: 5).

Gözden kaçırılmaması gereken nokta bilişsel zekâ ile duygusal zekânın birbirinin alternatifini değil tamamlayıcısı olduğudur. Bunu akıl-gönül birliği olarak tanımlamak da mümkündür. Akıl gücü, duygusal zekânın hayata yansıttığı olgunluk olmadan verimli olmamaktadır. Aklından geçenle gönlünden geçenin kesişmesi bireyin potansiyelini ortaya koyma gücünü artırmaktadır. Hayatın anlamı ve yaşanabilirliği, aklın ve

duyguların etkin kullanımından doğan sinerjide gizlidir. Yani as olan duygusal zekâ ile bilişsel zekânın işbirliğidir (Baltaş, 2006: 7).

Başarı ve etkili öğrenme hem entelektüel hem de duygusal alanımızın kombine ve etkili biçimde kullanımıyla ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekâsız bir zekâ veya entelektüel zekâsız bir duygusal zekâ başarıya giden bir yolda çözümün sadece bir kısmıdır. Örneğin yeni bir alanda iş kurma düşüncesinde olan birinin o alanla ilgili geniş çaplı araştırma yapması kadar bu konuda hislerini ve önsezilerini de dikkate alması veya evlenmek isteyen bireyin kalbinin sesini dinlerken, maddi koşullarını da gerçekleştirmeye çalışması gibi. Bu şekilde beyin ve kalbin iş birliği ve koordinasyonunda etkili yaşam kalitesine ulaşılır (Yaylacı, 2006: 30).

Damasio ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalar, beyindeki bilişsel faaliyetlerin duygusal faaliyetlerle bütünleştiğini göstermektedir. Bu araştırma grubunun yürüttüğü psiko-fizyoloji ve MR çalışmaları duygu ve düşünceyi oluşturan anatomik yapılardaki farklılaşmalar üzerine yoğunlaşmaktadır. Karar verme durumunda, beyinde düşünceden sorumlu alanlar da izlendiğinde, her iki alanın da birbirlerine paralel faaliyete geçtikleri görülmektedir (Baltaş, 2006: 12).

Birey duygusal ve akılcı olmak üzere iki zihne sahiptir. Bu zihinler çoğunlukta bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak hayatta yol almamıza büyük katkı sağlarlar. Genelde bu zihinler bir denge halindedir. Duygu, akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Ancak yinede duygusal ve akılcı zihinler yarı bağımsız yapılardır, her ikisi de, beyindeki farklı ama birbiriyle bağlantılı devrelerin işleyişini yansıtır (Goleman, 2012a: 36).

Beyin üzerine yapılan çalışmalar sonucu sol beyin dil, aritmetik, akıl yürütme, anlamlar çıkarma, sıralı işlem yapma, bütünü görme, analiz etme gibi somut beceriler gerçekleştirirken; sağ beyin ise soyut biçimde yaratıcı işlemleri gerçekleştirme, rüya görme, hayal kurma, küçük parçaları birleştirerek anlamlı tasarımlar oluşturma, duyguları ortaya çıkarma, ayırt etme ve yönetme becerisine sahiptir. Beynin sol yarısı zarar görenlerin konuşma yeteneklerini, sağ yarısı zarar görenlerin ise duygusal anlam çıkarma ve mizah duygusunu kayb ettikleri gözlenmiştir. Kısacası beyin iki farklı bölümünün farklı zihinsel süreçleri yerine getirdiği bu iki zihinsel yapının etkileşiminin kesilmesi durumunda en basit yaşam etkinliğinin bile gerçekleştirilemeyeceği ortaya

çıkılmaktadır (Yaylacı, 2006: 33). Başka bir ifadeyle bilişsel zekâ ve duygusal zekâ birbirinin tamamlayıcısıdır.

Özetlemek gerekirse duygusal zekâ ile bilişsel zekâ tıpkı yol arkadaşları gibidir. Yaşamda birbirlerinin desteklerine ihtiyaç duyarlar. Duygusal zekâsız bir zekâ veya bilişsel zekâsız bir duygusal zekâ ile yaşam kalitesine bir noktaya kadar ulaşılabilir. Bu sürekliliği sağlamak için ise iki zekânın koordinasyonuna ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır.

### **2.3.5. Eğitimde Duygusal Zekânın Önemi**

Aile yaşamı bize ilk duygusal dersleri veren okuldur; yakın ilişkilerin bu potasında, kendimizi nasıl göreceğimizi ve başkaların bizim hislerimize ne şekilde tepki vereceğini bu hisler hakkında nasıl düşünmemiz gerektiğini ve tepki verirken ne gibi seçeneklerimizin olduğunu; umutları ve korkuları nasıl okuyup ifade edeceğimizi öğreniriz. Bu duygusal dersler, sadece anne-babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri ve yaptıklarıyla değil, kendi hislerini idare edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modelleriyle de verilir. Bazı anne-babalar üstün yetenekli duygusal öğretmenlerdir, bazıları ise gaddardır (Goleman, 2012a: 252).

Eğitim ailede başlayıp okulda devam etmektedir. Toplumun bilgi toplumu olmasına bağlı olarak maalesef okullarda eğitime çok zaman kalmayıp, öğrencilere aşırı bilgi yüklemesi yapılmaktadır. Öğrencilerimiz ortaokuldan sonra iyi bir liseye girmek için liseden sonra ise üniversiteye girmek için üniversiteden sonra ise tabi ki işe girmek için çabalamaktadır. Bu çaba yeterli midir? Üniversiteyi iyi bir dereceyle mezun olan beyinlerin, maalesef iş hayatında beklenen başarıyı gösteremedikleri görülmektedir. Peki sorun nerededir?

Okulda verilen eğitimin sadece bilgi yüklemeye dayalı olması hayat koşullarına bakıldığında hiç de yeterli olmadığı görülmektedir. Eğitim kurumlarımız öğrencilere; hedef belirlemek, sorunlara farklı açıdan yaklaşmak, doğru zamanlarda doğru karar vermek gibi çok önemli sorumlulukları vardır. Özellikle de ailesinden yeterli eğitim alamadığını düşündüğümüz çocukları göz önünde bulunduracak olursak müfredatımıza: “sevmek, sevilme, değer vermek, değer görmek, paylaşmak” gibi hayati önem taşıyan kavramları da dahil etmemiz gerekecektir. Bu bağlamda, sınıfa giren bir öğretmenin sadece alan bilgisinin iyi olmasının yeterli olmayacağı ortadadır. Öğretmen, alan

bilgisini doğru kanallardan, doğru yöntemlerle aktarırken, sevgisini ve insani değerlerini de katması gerektiği ortadadır (WEB\_5, 2004).

Duygusal zekâ 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 zekâ eğitimi okul öncesi ve ilköğretimden başlayıp tüm yaşam boyunca devam eder. İnsan yaşamındaki en önemli dönemlerden olmasından dolayı özellikle çocukluk döneminde duygusal zekânın gelişimine anne-baba ve öğretmenlerin özen göstermesi gerekmektedir (Vural ve Koçabaş, 2011).

Bugün okullarda uygulanan eğitim sistemi; niceliksel değerleri niteliksel değerlere tercih ediyor. Grup işbirliği ve dayanışmasından ziyade bireysel rekabeti teşvik ediyor. Öğrenmenin belirli zamanlarda, belirtilen yerlerde, belirlenen konularda ve uzmanların yardımıyla olacağı inancını oluşturuyor. Akıl ve mantığın üzerinde duruyor, fakat duyguları ve ilişkileri ihmal ediyor. İnsan beyninin nasıl çalıştığına dair yapılan çalışmalar göstermiştir ki duygusal becerilerin gelişimi, doğumdan gençliğin sonuna kadar devam eden gelişim çağına daha kolay olmaktadır. Bu nedenle bu konuda okullarda verilecek duygusal eğitim öne çıkmaktadır. Bu eğitim, sadece "sorunlu" olarak tanımlanan ve geride kalan çocukların eksikliklerini telafi etsin diye öğretilen bir şey değil, her çocuk için mutlaka gerekli bir beceriler ve anlayışların bir bütünüdür. Burada amaç, eğitmek için duyguyu kullanmak yerine, bizzat duygunun kendini eğitmektir (WEB\_3, 2006).

Genel olarak bakıldığında duygusal zekâyı geliştirmede üç etmen vardır: Öğrenci, veli, öğretmen. Öğretmen etmeninin içine yönetici de dahil edilmelidir. Bu üçlünün duygusal zekâ gelişiminde uyum içinde çalışması gerekmektedir. Öğrencilere nasıl okul öncesinden başlayarak eğitim verilmesi gerekiyorsa veli de onunla birlikte eğitime başlamalıdır. Öğretmenler de üniversitede duygusal zekâ eğitimi almalıdırlar. Bu bir program haline getirilirse bir nesil sonra bütün veli ve öğretmenler duygusal zekâ eğitimi almış kişiler olarak öğrencilerin eğitiminde daha önemli bir rol oynayabilirler (Tufan, 2011: 26).

### 2.3.6. Çalışma Hayatında Duygusal Zekânın Önemi

Son yıllarda yapılan birçok araştırma, duyguların çalışma yaşamındaki rolüne odaklanmıştır. Örneğin; Ashforth ve Humphrey (1995) duyguların örgütsel yaşamla iç içe olduğunu ve örgüt yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğunu, bu nedenle de çalışanların duygusal durumlarına daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda çalışanların hayattaki başarısı ve mutluluklarının sağlanabilmesinde, belirli bir entellektüel zekâ (Intelligence Quotient-IQ-) düzeyi kadar, duygusal zekâyâ da sahip olmalarının gerekliliği ortaya atılmıştır (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

İş yaşantısında, başarı ile ilgili yapılan araştırmalar bireylerin sahip oldukları bilişsel zekânın tek başına yeterli olmadığını göstermiş, gerek kişinin kendi duygularını ve gerekse başkalarının duygularını anlama, duyguları ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme, empati kurabilme, iletişimde farkındalık gibi becerilerin oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Bireyin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerin bütünü kullanması olarak ifade edilen duygusal zekânın, entelektüel zekâdan farklı olarak geliştirilebilir olması yoğun rekabet ortamında işletmelerin kuramsal performanslarını arttırmak için de duygusal zekâyâ önem vermesi, bu konunun popüler olmasına yol açmıştır (Aksaraylı ve Özgen, 2008).

Çalışma hayatında sadece kişinin hangi mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğinin yanı sıra birbirleriyle nasıl ilişki kurdukları ve nasıl anlaştıkları konuları da önem kazanmaktadır. Günümüz yönetim anlayışında bireysel üstün özellikler ve başarılar değil, ekiplerin üstünlükleri ve başarıları daha önemli hale gelmiştir. Ekipte birlikte çalışabilmenin, başarılı ve verimli olabilmenin yolu da, ekip üyelerinin duygusal zekâyâ sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir. İnsan ilişkileri şirketler için, çalışanların zihinsel özelliklerinden daha fazla hayati öneme sahiptir. Günümüzde çalışmalar göstermektedir ki işletme içerisinde en iyi performans gösterenlerin başında zekâ düzeyi ya da teknik becerileri yüksek olan çalışanlardan ziyade, iş arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen, ekip çalışmasına yatkın duygusal zekâsı yüksek kişiler yer almaktadır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

Bilim adamları, yürüttükleri binlerce araştırma sonucunda, duyguların iş yaşamındaki rolü hakkında birçok bilgi edindiler. Bu çalışmaların bazı sonuçları

şaşırtıcıdır. Örneğin; yöneticinin duyguları, onun örgütlenmesindeki başarısının önemli ve yaralı göstergesidir. Gerçekten, Pennsylvania Üniversitesi'nden profesör Sigal Barsade'nin araştırmasına göre, yönetici grubunun duygularının, şirket kazancı üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır. Olumlu ve ortak duygusal görüşü paylaşan üst düzey yönetici topluluğu, farklı duygusal görüşlere sahip yöneticilerden oluşan şirketlere oranla, hisse başına yüzde 4 ila 6 daha fazla kazanç elde edeceklerdir (Caruso ve Salovey, 2010: 37).

Weisinger (1998) duygusal zekâ ile iş başarısı arasında direk bağlantı olduğunu saptamıştır. Dulewicz ve Higgs'in (1998) yaptıkları çalışmada duygusal zekânın örgütsel başarının % 36'nı; IQ'nun ise örgütsel başarının % 27'ni açıkladığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada duygusal zekânın kariyer ilerlemelerini de düşük düzeyde de olsa etkilediği tespit edilmiştir. Burada temel nokta başarı, sadece bilinen becerilerle belirlenmemekte buna ilave olarak duyguların yönetimi de önemli etkiye sahiptir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Amerika' da Hay Group tarafından yapılan bir çalışmaya göre :

- ✓ İnsanların %50'sinden fazlası, işini öğrenmek ve geliştirmek konusunda motivasyon eksikliği çekmektedir.
- ✓ 10 kişiden 4'ü iş arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisine sahip değildir.
- ✓ Yeni başvuruların yalnızca %19'u iş arkadaşlarına ilişkin kendini disipline etme becerisine sahiptir.
- ✓ Liderlik eğitimlerine harcanan milyarlarca doların getirisi beklenenin çok altında kalmaktadır.
- ✓ Değişim girişimlerinin %70'inde insanların liderlik yeteneği, ekip çalışması, inisiyatif alma, değişime ayak uydurabilme gibi çeşitli yetkinliklerindeki yetersizlikler yüzünden, beklenen sonuçlar elde edilememektedir (Baltaş, 2006: 49).

İşverenlerin başlangıç düzeyindeki elemanlarda ne aradıkları konusunda yapılmış ulusal bir anketin sonuçlarına göre, belirli teknik beceriler, temeldeki işbaşında öğrenme yetisine oranla, artık daha az önem taşımaktadır. İşverenlerin sıralamasına göre, bu yetiden sonra şunlar gelmektedir (Goleman, 2012b: 21):

- ✓ Dinleme ve sözlü iletişim,
- ✓ Uyum sağlayabilme, yenilgilere ve engellere karşı yaratıcı tepkiler,



- ✓ Kişisel yönetim, güven, hedefler doğrultusunda çalışma motivasyonu, kariyerini geliştirme ve başardığı işlerle gurur duyma,
- ✓ Grup içi ve kişilerarası etkililik, işbirliğine ve ekip çalışmasına yatkınlık, anlaşmazlıkları çözme becerileri,
- ✓ Kuruluş içinde etkililik, katkıda bulunma isteği, liderlik potansiyeli.

Günümüzde artık bir işletmenin en tepesindeki yönetici sadece yönetici olarak değil, bir iş lideri olarak algılanmaktadır. Liderin kalitesi, duygusal zekâsı ve değerleri işletmede çalışan herkesi etkilemekte ve o işletmenin değer sistemini yapılandırmaktadır. Gelecek yüzyılın işletmeleri, duygusal zekâsı yüksek liderler tarafından yönetilen, duygusal zekâsı yüksek çalışanlara sahip, duygusal zekâsı yüksek işletmeler olacaktır (WEB\_2, 2013).

## **2.4. Örgütsel Adanmışlık**

### **2.4.1. Örgütsel Adanmışlık Kavramının Tanımları:**

Türkiye'de yapılan çalışmalarda örgütsel adanmışlığın başlıca iki anlamda kullanıldığı görülmektedir. Buna göre, Varoğlu (1993), Tuncer (1995) ve Balay (2000) bu kavramı örgütsel bağlılık, Balcı (2000) ve Celep (2000) ise örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır. Bu çalışmada, bu kavramın karşılığı olarak "örgütsel adanmışlık" kullanılmıştır. Bağlılık ve adanmışlık kavramları birbirini tamamlayan kavramlar olarak kabul edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde örgütsel adanmışlıkla ilgili bağlılıkla birbirini tamamlayan kavramlar olmasından yola çıkarak pek çok farklı araştırmacı tarafından yapılan tanımlara rastlanmıştır. Buna göre :

Mowday, Seers ve Porter (1979)'a göre adanmışlık; bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerinin de aşan(ötesinde), bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır (Celep, 2000: 15).

İnce ve Gül (2005:4-5)'e göre ise şu tanımlar aktarılmıştır:

- Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamıdır (Wiener, 1982).
- Kişinin kimliğini örgüte bağlayan, örgüte karşı takınılan tutum ve eğilimlerdir (Sheldon, 1971).

- Bir örgütün çoklu öğelerinin (üst yönetim, müşteriler, sendikalar ve toplum...) amaçlarıyla özdeşleşmesidir (Reichers, 1985).
- Örgüte karşı çalışanın gösterdiği psikolojik bağlanmadır (Chen and et al., 2002).
- Daima gönüllü ve bireyseldir, zorlanılamaz. Çalışanlara gönüllü olarak verildikten sonra ondan vazgeçilemez (Farnham and Pimlott, 1990).
- Örgütün üyesi olarak kalma, o örgüt için yüksek çaba harcama isteği ve örgütün amaç ve değerlerine inanç unsurlarından oluşur (Dubin and et al., 1975).

Bir tutum olarak örgütsel adanmışlığa bakıldığında ise, bireyin örgütün amaç ve değerlerine ve örgüt yararına, bu amaç ve değerlerdeki rolüne, bütünüyle maddî ödül sisteminin de ötesinde bilişsel olarak bağlanmasıdır (Celep, 2000: 17).

Örgütsel adanmışlık kısaca, çalışanların örgüte karşı olan sadakati ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgüte adanmışlıkta; yaş, örgüt içi kıdem, bireysel değişkenler ve iş tasarımı, yöneticinin liderlik vasıfları gibi örgütsel değişkenler önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte, örgütsel yapı ve olumlu örgüt iklimi, iş güvenliği, kararlara katılabilme fırsatları, işte sorumluluk ve özerkliğe sahip olabilmek, çalışanların örgüte adanmışlığı üzerinde etkili olmaktadır (Atar, 2009).

## 2.4.2. Örgütsel Adanmışlığın Düzeyleri

### 2.4.2.1. Düşük Adanmışlık Düzeyi

**Olumlu Sonuçları:** İşgörenin adanmışlığının düşük olduğu durumda, belirsiz ve çatışmaya olanak veren bir ortamın çıkması, yenileşmenin gerekliliğini önemli ölçüde artırabilir. Bu gerekliliğe karşın, bunu hissetmeyen, durumu koruyucu yöneticiler, özellikle kamu örgütlerinde yenileşmeye gitmede kendilerini sorumlu hissetmezler. Bu durum aynı zamanda işgörenin başka bir iş aramasına neden olabilir. Düşük adanmışlık düzeyine sahip işgörenin örgütten ayrılması onun psikolojik durumunu olumlu yönde etkileyebilir. Bu işgören, yeni bir örgüte girdiğinde en azından kendisi için yeni bir adanma ortamı yaratma olanağına sahip olabilir. Düşük adanmışlık gösteren bir öğretmen başka bir okulda göreve başlamasıyla bu okulda adanma düzeyini arttırabilir (Celep, 2000: 22).

Örgütsel düzeydeki düşük adanmışlık ise işgören devri ve devamsızlığının yüksek olması, hem örgütsel amacın gerçekleştirilmesine yönelik engellemeleri hem de düşük

iş başarımını doğurabilir. Bu kişilerin örgütte kalması örgüt için tehlike yaratabilir. Örgütten ayrıldıklarında diğer çalışanların tutumları iyileşebilir. Düşük adanmışlığa sahip işgörenin yerine, yeni işe alınan işgörenin örgüte yeni beceriler getirebilir (akt. Celep, 2000: 23).

**Olumsuz Sonuçları:** Düşük adanmışlığa sahip bireyler gelir kaybı, iş güvenliği kaybı, soyutlanma, karakter aşınması, toplantılara katılmama, kendisinden beklenmeyen ve fazla kabul görmeyen işleri yapma, rahatsız edilme gibi ağır kişisel bedeller ödemek zorunda kalabilirler. Yapılan araştırmalarda düşük adanmışlığın yüksek düzeyde işgören devri ve devamsızlık, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, iş gören hırsızlığı, yetersiz çaba gösterme gibi sonuçlar oluşturduğu ortaya çıkmıştır (akt. Balay, 2000: 86). Düşük adanmışlık düzeyine sahip olan öğretmenler, yetkilerini rahatlıkla okulun amacı dışında kullanarak, hem eğitimin ulusal amacından sapmasına hem de toplumun geleceğinin tehlikeye girmesine neden olabilirler. Meslek ahlakını ve öğretmenliğin toplumsal statüsünü olumsuz biçimde etkileyebilirler. (Celep, 2000: 23).

#### **2.4.2.2. İlmli Adanmışlık Düzeyi**

**Olumlu Sonuçları:** İşgörenler örgütün bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yanda örgütle bütünleşmeyi, bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. İlmli adanmışlıkta işgörelere ve dolayısıyla örgüte hizmet süresi artabilmekte, örgütten ayrılma isteği az olabilmekte ve daha büyük iş doyumuna ulaşabilmektedir (akt. Balay, 2000: 88).

Ayrıca ılımlı adanmışlık, okulun verimliliğini ve etkililiğini olumlu yönde etkiler ve öğrenci başarısındaki nicelik ve niteliği arttırabilir (Celep, 2000: 26).

**Olumsuz Sonuçları:** Örgüte ılımlı düzeyde adanmışlık her zaman olumlu sonuçlar yaratmayabilir. Üstlerine veya yöneticilerine öncelik vermeyen işgörelere, örgütün üst noktalarına belirsiz veya yavaş bir biçimde yükselebilir (akt. Celep, 2000: 26).

İlmli adanma düzeyi, işgörelere örgütte kalma süresini arttırdığından yeni işgörelere örgüte gelmesi engellenmiş olur. Bu durum örgütteki yenileşme ve değişmeyi olumsuz yönde etkiler. Uzun vadede örgütsel amaçlarda eskimeye neden olabilir (Celep, 2000: 26).

### **2.4.2.3. Yüksek Adanmışlık Düzeyi**

**Olumlu Sonuçları:** Bu adanmışlık düzeyi bireye, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlar. Dış baskılara karşın örgüte yüksek derecedeki sadakatini de devam ettirir. Örgüt çalışanın sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyona getirerek bir şekilde ödüllendirir. Ayrıca işgörenin yüksek düzeyde adanmışlığı, örgüte güven veren kararlı işgücünün oluşmasını sağlar. Dolayısıyla bu işgücü, örgüt amaçlarını isteyerek kabul eder ve en verimli ürünü ortaya koymaya çalışır (akt. Balay, 2000: 89).

**Olumsuz Sonuçları:** Yüksek düzeyde adanmışlık da her zaman olumlu sonuçlar oluşturmayabilir. Durkheim (1951)'e göre de yüksek derecede adanmışlık, bireyin aşırı derecede grupta bütünleşmesine ve kimliğinin grup içinde erimesine yol açmaktadır. Bu bireyler ayrıca kişisel yetersizliklerini kapatmak amacıyla grup içinde daha etkin olma çabası gösterdiklerinde, bazen aile ilişkilerinde gerilim yaşamaktadırlar. Zamanlarının büyük bir bölümünü örgütlerine ayırdıklarından dolayı ev ve iş hayatı arasında bir denge kuramamaktadırlar. Dolayısıyla diğer insanlarla yeterli ilişki geliştiremediklerinden toplumsal yabancılaşma yaşayabilirler (Balay, 2000: 92).

Yüksek adanmışlık düzeylerinin kabul edilmeyen olumsuz sonuçlarından ve en önemlilerinden birisi ise bu çalışanların örgüt adına yasal ve ahlâkî olmayan davranış göstermede daha istekli davranabildikleridir. Örgüt içi çatışmalarda, bu çalışanlar, kendi kişisel ahlaklarını ve yaptırımları, örgütün emirlerinin ve kurallarının üstünde tutabilmektedirler (Celep, 2000: 30).

### **2.4.3. Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları**

#### **2.4.3.1. Okula Adanma**

Öğretmenlerin okula adanmasına etki eden etmenlerden birisi de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmen adanmışlığını artırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun başarısı için fazla çaba gösterme, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylama, okula adanmışlığı oluşturan etmenler arasında yer almaktadır (Celep, 2000: 138).

Wiener (1982)'a göre okula gerçek anlamda adanma yararçı-araçsal hesapları dışarıda tutmakla meydana gelebilir. Okula gerçek anlamda bağlılık duyan iş görenler

bunu, okulun kendi yararı ve güvenliği için, sürekli bir biçimde ve zamanlarının büyük bir bölümünü okula ilişkin eylem ve düşüncelere ayırarak yaparlar (Balay, 2000: 35).

Ayrıca Balcı (1993)'ya göre geçmişten bugüne kadar süre gelen etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine adanmışlığı kapsamında düşünülebilecek şu özellikleri sıralamaktadırlar (Balay, 2000: 35):

1. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları,
2. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
3. Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
4. Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

#### **2.4.3.2. Öğretim İşlerine Adanma**

Morrow (1983)'a göre işe adanma, işe sarılma olarak da isimlendirilmektedir. İşe adanma, işgörenin işindeki etkinliğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi olarak belirtilmektedir (Celep, 2000: 140).

İşe bağlılık; benlik bağlılığı, moral, çalışmaya katılım, çalışma rolüne bağlılık ve temel yaşam ilgileri olarak da kabul edilebilir (Uygur, 2009).

Kanungo (1982)'ya göre psikolojik özdeşleşmeye dayalı olan işe adanmada işten elde edilen içsel ve dışsal ödüller önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenin işinden elde ettiği içsel ve dışsal doyum, diğer mesleklerden daha fazladır. Çünkü, özellikle; öğrencinin konuyu öğrendiğine ilişkin öğrenciden gelen dışsal ödül ile öğretmenin başarısından elde ettiği içsel ödül öğretmen için çok önemlidir (Celep, 2000: 141).

Morrow (1977)'a göre işe adanma kavramı davranışsal olarak ele alındığında, “çalışmaya adanan kişisel zaman miktarı” olarak belirtilmektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin işe adanması, her öğretmenin işi ile ilgili etkinliklere kendini adamaya ilişkin kişisel olarak harcadığı zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler, sınav kağıdı okuma, öğrenci velisi ile görüşme, okulun toplumsal işlevleri ve toplantılara katılma ve derse hazırlık yapma etkinlikleri ile işlerine zaman harcamaktadırlar (Celep, 2000: 141).

### 2.4.3.3. Mesleğe Adanma

Mesleğe bağlılığı Hall (1971), kişinin bağlandığı mesleki rolde çalışmak için sahip olduğu güdünün gücüdür şeklinde tanımlamıştır. Marshall ve Wisting (1982) ise mesleğe bağlılığı, bir kimsenin hayatının bütün aşamalarında işine genel bağlılığı olup, işe ilişkin faaliyetlerinin yaşamında ne ölçüde planladığı ile ilgilidir (akt. İnce ve Gül, 2005).

Wallace (1995)'a göre iş görenlerin mesleklerine bağlılıklarında üstün bilgi veya uzmanlık ile tanımlanan mesleki standartlar önemli rol oynamaktadır. Bütün iş görenler gibi yönetici ve öğretmenler de yapılan işleri değerlendirme, ödüllendirme ve yükselmede mesleki norm ve standartlarla uygunluk gösteren ölçütler ararlar. Bu ölçütlerdeki daha fazla uygunluk ve meşruiyet algısı, onların mesleklerine olan bağlılığını yükseltmekle kalmamakta, aynı zamanda okullarına olan bağlılıklarında da olumlu yönde gelişme yapmaktadır. Yüksek düzeyde bürokratik koşullar ve formal süreçlerde çalışanların özerkliği ve takdir etme gücü yok olmaktadır. Bu yüzden böyle özelliklerin baskın olduğu okul ikliminde yönetici ve öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının düşeceği beklentisi vardır. Böylece daha yüksek düzeyde özerkliğin daha yüksek düzeyde mesleğe ve okula bağlılık ile sonuçlanacağı beklenir (Balay, 2000: 42).

İşgörenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir. Mesleğe adanmayı ölçme yaklaşımlarından birisinde kullanılan ölçütler; mesleki yayınları izleme, toplantılara katılma veya ortak birliktelikte bulunma gibi mesleki olarak etkinliklerde bulunma olarak belirlenmiştir. İşgörenin, mesleğine ilişkin olarak karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi, işe ve örgüte adanma derecesi, mesleğe adanmayı olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, uzun hizmet süresine sahip olma, mesleki alanda gelişme gereksinimine sahip olma, düşük rol belirsizliği ve yöneticinin olumlu önderlik davranışı mesleğe adanmayı artıran etmenler arasında yer almaktadır. Mesleğe adanma ile meslekten ayrılma algısı; işe adanma ve örgütsel adanmışlık ile meslekten ayrılma arasında önemli derecede olumsuz ilişki bulunmaktadır (akt. Celep, 2000: 139).

Mesleğine adanan bir öğretmen, mesleğinin gerektirdiği rolünü etkin bir biçimde yerine getirme eğiliminde olacağı ve sınıf ortamında mesleki değerleri doğrultusunda öğretmen-öğrenci iletişimini kurabileceği ileri sürülebilir. Bu yaklaşım, öğrenci öğrenmesini ve istendik davranış gösterilmesini kolaylaştırabilecektir. Diğer taraftan,

mesleki amaç ve değerler ile okulun amaç ve değerleri arasında çatışma olması halinde, mesleğe adanmanın önemi artabilmektedir. Çünkü, öğretmenlik mesleğinin temel amaç ve değerleri, eğitim biliminin ilkelerine uygun olarak öğrencide davranış değişikliğini etkin bir biçimde gerçekleştirmektir (Celep, 2000: 140).

#### **2.4.3.4. Çalışma Grubuna Adanma**

Wallace (1995)'e göre iş arkadaşlarına adanma göstermenin hem bireysel hem de örgütsel birtakım sonuçları vardır. Bireysel olarak, bir kişinin bir gruba aidiyet duygusu taşıması performansını olumlu yönde etkilemektedir. Kişilerin işle ilgili problemleri çözümünde iş arkadaşlarına adanma önemli katkılar sağlamaktadır. Sosyal katılım dayanışma duygusunu arttırarak, güçlü bir örgütsel adanmanın oluşması için gerekli alt yapıyı hazırlamaktadır (İnce ve Gül, 2005: 20).

Başka bir ifadeyle öğretmenler arasındaki toplumsal ilişkilerin doyum sağlayacak düzeyde olması, öğretmene öğrenme fırsatları yaratmakta, onların mesleki bilgi ve becerilerini zenginleştirmektedir. Öğretmenlerin öğrenme fırsatlarına dayalı olan toplumsal ilişkiler, öğretmenlerin okula adanmışlığını olumlu yönde etkilemektedir (Firestone ve Pennel, 1993). Bu duruma paralel olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmenler arasında yakın ve dostça ilişki bulunması çalışma grubuna adanmışlığı oluşturmakta ve böylece grup üyeleri birbirlerini destekleyerek örgüt verimliliğinin artmasına katkı sağlamaktadırlar (akt. Celep, 2000: 139).

#### **2.4.4. Örgütsel Adanmaya Etki Eden Faktörler**

Bilgi toplumu örgütlerinin vizyonu, insanı mutlu etmeye yöneliktir. Yapılan araştırmalar da, insan ögesi üzerine odaklanmaktadır. Örgütler insanla anlam kazanır, insanla şekillenir ve insanla başarıya ulaşabilir (Yıldırım, 2001). Örgütte en önemli yere sahip olan insanın, örgütsel adanmasına etki eden faktörler hakkında literatür tarandığında pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırmacılar örgütsel adanmayı etkileyen faktörleri farklı şekilde sınıflandırmışlardır.

Mowday, Porter ve Steers (1982), söz konusu bu faktörlere ilişkin bir sınıflandırmaya gitmişler ve çalışanların örgüte bağlılık düzeylerinde etki eden söz konusu bu faktörleri;

- Kişisel özellikler
- Rol ve iş özellikleri
- Yapısal özellikler
- İş deneyimi ve çalışma ortamı olmak üzere dört başlık altında ele almışlardır.

Nitekim konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, genelde bu faktörlerle bağlılık ilişkisi irdelenmiştir (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 59).

Schwenk (1986) örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörleri dörde ayırmıştır (İnce ve Gül, 2005):

- Geçmişteki iş yaşantıları ve tecrübeleri,
- Kişisel-demografik faktörler,
- Örgütsel-görevsel faktörler,
- Durumsal faktörlerdir.

Mathieu ve Zajac (1990) örgütsel adanmışlıkla 48 değişken arasında ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Fakat, bunlardan sadece birkaçının örgütsel adanmışlıkla doğrudan ilişkili olduğunu test etmişlerdir. Bunlar (Boylu vd., 2007: 59 ):

- Medeni Durum,
- Yetenek,
- Ücret,
- Yetenek çeşitliliği ve faaliyet alanı,
- Görev bağlılığı,
- Lider iletişimi,
- Katılımcı liderliktir.

Benzer şekilde ilgili alan yazın tarandığında, gerek kişisel özelliklerle gerekse iş ve çalışma ortam-koşullarıyla ilgili olarak örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler genel olarak şu şekilde sıralanabilir (akt. Boylu vd., 2007: 59):

- Yaş, cinsiyet ve deneyim,
- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini,
- Yapılan işin önemi, alınan destek,
- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma,
- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma,
- Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar,
- Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik,



- Terfi olanakları, ücret, çalışma arkadaşları,
- Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, işgörenlere gösterilen ilgidir.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi örgütsel adanmışlığı etkileyen pek çok faktörlere rastlanmaktadır. Bu çalışmada ise örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörler olarak: Kişisel-demografik faktörler, Örgütsel faktörler, Durumsal faktörler, Örgüt dışı faktörler ele alınacaktır.

#### **2.4.4.1. Kişisel- Demografik Faktörler**

##### **Örgütsel Adanmışlık ve Cinsiyet**

Örgütsel adanmışlık ve cinsiyet ile ilgili yapılan araştırmalarda erkeklerin mi yoksa kadınların mı örgütlerine daha çok adanmışlık gösterdikleri konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Araştırmacılar farklı gerekçelere dayandırarak erkeklerin veya kadınların örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ileri sürmektedirler. Kadın çalışanların örgütsel adanmışlık düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olduğunu savunan araştırmacıların ileri sürdükleri nedenler şunlardır (İnce ve Gül, 2005: 62):

*1.Kadınların ailesel rollere verdikleri önem:* Gökmen (1996) kadınların aile yaşantılarına erkeklerden daha fazla önem vermeleri örgütsel görev rol ve kariyer beklentilerine yeterince zaman ayırmamalarına ve adanmışlık gösterememelerine sebep olduğunu belirtmiştir.

*2.Kadınların işgücüne katılmalarının önündeki engeller:* Kadınlara yönelik olumsuz tutumlar, iş-aile stresi, rol çatışması, hukuksal normlar, ahlaki, dinsel ve kültürel yapılar kadınların işgücüne katılmalarındaki engeller olarak görülmektedir.

Literatürde ise kadınların erkeklere göre daha fazla adanmışlık gösterdikleri hakimdir. Bu görüşü savunan araştırmacıların ileri sürdükleri nedenler şunlardır:

*1.Kadın çalışanlar örgütlerinde daha istikrarlıdır:* Angle ve Perry (1981) ve Hrebiniak ve Alutto (1972) kadınların işlerini ve çalıştıkları örgütü sık sık değiştirmekten hoşlanmadıklarını ileri sürmüşlerdir.

*2.Kadın çalışanların karşılaştıkları engeller motivasyonunu arttırmaktadır:* Kadınlar erkeklere oranla buldukları statüye gelebilmek için daha fazla engelle karşılaşmış, daha fazla zaman ve çaba sarf etmişlerdir. Bu durum kadınların motivasyonunu arttırarak örgütlerine daha fazla adanma göstermelerine sebep olmaktadır.

### **Örgütsel Adanmışlık ve Yaş**

Literatürde yaş ile örgütsel adanmışlık arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yaştaki ilerleme kişinin iş sistemleriyle ilgili değerli kaynakları biriktirmesi anlamına gelmektedir. Bu durum çalışanın yıllar boyu yaptığı yatırımlar sebebiyle diğer örgütlerin ve iş alternatiflerinin çekiciliğini azaltmaktadır. Daha genç çalışanların fazla yatırımları olmaması sebebiyle, yaşlı çalışanlara göre örgütlerine daha az adanmışlık gösterdikleri ortaya konulmuştur. Genç çalışanların, işi bırakma eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu ileri sürülmektedir (İnce ve Gül, 2005: 65).

Diğer taraftan Luthans ve diğ. (1987) göre ise tecrübelerin az olmasına bağlı olarak iş olanakların az olması, örgütsel adanmışlığın daha yüksek olmasına neden olabilmektedir (Uygur, 2009: 23).

### **Örgütsel Adanmışlık ve Kıdem**

Araştırmalara göre örgütsel adanmışlıkla kıdem arasında olumlu ilişki vardır. Örneğin Mathieu, Zajac (1990)'a göre örgüt içinde herhangi bir ünvan ya da pozisyonda çalışılan süre örgütsel adanmışlığı etkilemektedir. Ayrıca örgütte geçirilen toplam hizmet süresi de örgütsel adanmışlığı etkileyen bir kişisel değişkendir. Cohen (1993) bireylerin çalışma süresi arttıkça, örgütten elde ettikleri kazançların da fazlaştığını belirtmektedir. Çünkü hizmet süresi de örgütte yapılan yatırımdır. Böylece kişi kazançlarını kaybetmemek için kendini örgütüne daha çok adanmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 66).

### **Örgütsel Adanmışlık ve Eğitim**

Çalışanın eğitim düzeyi arttıkça, örgütün karşılayabileceğinden daha fazla beklentileri ortaya çıkmaktadır. Alternatif iş imkanları da eğitim düzeyinin artmasına göre fazlaştırmaktadır. Bu gibi faktörlerden, çalışanın eğitim düzeyi arttıkça örgütsel adanmışlığının azaldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 67).

## **Örgütsel Adanmışlık ve Irk**

Örgütsel adanmışlık belirleyicisi olarak ele alınan bir diğer değişken ise ırktır. Irk değişkeninin örgütsel adanmışlık ilişkisinde kültür ve sosyalleşme süreci önem kazanmıştır. Milletlerin kendine has yaşam biçimleri, iş alışkanlıkları, eğitim düzeyleri, dayanışma ve yardımlaşma duyguları, tasarruf ve harcama eğilimleri, dinsel, toplumsal ve kültürel değerleri gibi farklı toplumsal kültürel değerler örgütsel adanmışlık düzeylerinde de fark oluşmasına sebep olmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 68).

### **2.4.4.2. Örgütsel-Görevsel Faktörler**

Adanmışlığı etkileyen örgütsel ve görevsel faktörler kapsamında rol çatışması, görev kimliği, işgören beklentilerinin çalıştığı görevde karşılanma derecesi, sosyal etkileşim tercihlerinin olması, astların beceri düzeyi, işe odaklanma, iş güclüğü, rol belirsizliği, üst-ast ilişkileri, ilerleme olanakları, araçsal iletişim, karar almaya katılım, bireyin gereksinmelerine önem verme, ödeme eşitliği ve denetim ilişkilerinden söz edilebilir (Balay, 2000: 61).

Örgütsel adanmışlığı belirleyen örgütsel faktörlerden biri de örgütün teknik düzeyi ve çevresiyle ilişkilidir. Birincisi üretimi olumsuz yönde etkileyebilecek teknik düzenlemeler; ikincisi de örgütün çevresinde yaşamını sürdürmede büyük zorluk çekmesidir (Balay, 2000: 62).

İş arkadaşlarına adanmışlık örgütsel adanmışlığı olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal bağlar örgütsel adanmışlık üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır. Birey, örgütten ayrılmanın kendisi için değerli olan iş arkadaşlarından ayrılma anlamına geldiğini bildiği için, bu bağlarını korumak ve sürdürmek adına örgütte kalma eğiliminde olacaktır. Ayrıca iş grupları ile örgütsel adanmışlık arasında da ilişki bulunmaktadır. İş gruplarının karşılıklı amaç uyumu içinde çalışması örgütte pozitif yönde etkileyecektir. Ancak grupların rekabetçi bir anlayışta sadece kendi amaçlarını gerçekleştirmeye yönelmesi örgütsel amaçların ikinci planda kalmasına neden olacaktır. Böyle bir durumda gruba adanma, örgütsel adanma anlamına gelmeyecektir (akt. Uygur, 2009).

Stevens, Beyer ve Trice (1978), aşırı iş yükünün çalışanlar tarafından bir maliyet unsuru olarak algılanabileceğini ve bunun da örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Diğer bir ifade ile çalışanlar aşırı iş yüklerinin

karşılığında bir ücret alamamaları nedeniyle kendi açılarından bunun bir maliyet oluşturduğunu düşünebileceklerdir (Güçlü, 2006).

Hrebiniak ve Alutto (1972)'ya göre bir örgüt içinde örgütsel rollerin yerine getirilmesinde belirsizliğin ve stresin yaşanmaması örgütsel kabul olarak değerlendirilirken, rol gerilimi ve belirsizliğin yaşanması örgütsel uyumsuzluk olarak kabul edilmektedir. Bu durum örgüt dışı alternatiflerin cazibesini artırarak örgütsel adanmayı azaltmaktadır. Ayrıca role ilişkin değişkenlerin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkileyebilmesi, çalışanın net olarak belirlenmiş ve başarılığında tatmin ve zevk veren görevleri olduğu sürece mümkündür (İnce ve Gül, 2005: 83).

#### **2.4.4.3. Durumsal Faktörler**

Bireyin, örgüte giriş öncesindeki adanmışlık eğilimi ve o ana kadar ki yaşantıları belli bir ön adanmışlık çerçevesi oluşturur. Bulgular örgütsel adanmışlık düzeyinde durumsal değişmeler yaşanabileceğini göstermiştir. İnsanların örgütsel adanmışlığa ilişkin durumsal tepkilerini kestirmeyi öneren başlıca üç yaklaşımdan söz edilebilir (Balay, 2000: 64-65):

*1.Araçsal Kestirim:* İnsanlar, örgütle karşılaşmalarında temelde arzulanan sonuçları (ödeme, ilerleme, adaletli yönetim, insanca davranış gibi) almayla ilgilenirler. Bireysel adanmıştaki değişme, ön karşılaşmanın doğrudan ve açık oluşuna dayanmaktadır.

*2.Benzeyiş Kestirimi:* Bireylerin önceki tutumları, bireyleri, önceki tutumlarına uygun tepki verecek şekilde yönlendirmektedir. Önceden az adanmışlık gösterenler, kurumla olan uygunsuz karşılaşmalarda daha olumsuz tepkide bulunurken, daha çok adanmışlık gösterenler aynı tepkiyi göstermemektedir.

*3.Adaletin Grup-Değer Kestirimi:* Yüksek ön adanmışlığı olan bireyler, örgütle olan karşılaşmalarında kendilerine adaletsiz davranıldığını hissettikleri zaman buna tepki gösterirler. Uygun davranışlar görmek ise, kişilerin kendi kimliklerini ve değerlerini kuvvetlendirir.

#### **2.4.4.4. Diğer Faktörler**

Örgütsel adanmışlığı etkileyen başka faktörler de vardır. İş pazarı koşulları oldukça önemlidir. İş pazarındaki daha sınırlı iş fırsatları, örgüte daha yüksek bir düzeyde bağlılıkla sonuçlanmaktadır. Daha az iş seçenekleri olduğunu algılayan işgörenlerin

örgütlerine olan adanmışlığı daha fazla olmaktadır. Örgütünün büyüklüğü, işgörenlere sunulacak iş koşulları, olanakları ve ödülleriyle yakından ilişkilidir. Bütün bunlarda bir iyileşme, işgörenin örgüte adanmışlığını artırır. Buna karşın örgütsel büyüklük, örgüt içi bürokratikleşmeyi arttırıcı bir faktördür. Küçük örgütlerde ise işgörenlerin örgütlerine adanmışlığı genellikle daha fazladır (Balay, 2000: 67).

## **2.5. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlıkla ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilecektir.

### **2.5.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Çalışmalar**

Duygusal zekâ ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalarında duygusal zekânın özellikle eğitim örgütlerinde ve işletmelerde önem kazandığı görülmektedir. Ayrıca duygusal zekânın bazı demografik özelliklerle ve bazı kavramlarla (tükenmişlik, çatışma, liderlik, örgütsel bağlılık...) aralarında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Görünmez (2006) tarafından yapılan “Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ Yetenekleri Arasındaki İlişki” konulu çalışmanın amacı, bağlanma stilleri (güvenli ve güvensiz) ile duygusal zekâ yetenekleri (duyguları değerlendirme, duygulardan yararlanma ve duyguları düzenleme) arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile güvenli bağlanma arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuş ve güvenli bağlanmanın duygusal zekâyı yordayabildiği görülmüştür. Duygusal zekâ ile korkulu bağlanma arasında olumsuz yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuş ve korkulu bağlanmanın duygusal zekâyı yordayabildiği görülmüştür. Duygusal zekâ ile kayıtsız bağlanma arasında olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş ve kayıtsız bağlanmanın duygusal zekâyı az da olsa yordayabildiği görülmüştür. Duygusal zekâ ile saplantılı bağlanma arasında olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş ve kayıtsız bağlanmanın duygusal zekâyı yordamada herhangi bir katkısının olmadığı görülmüştür.

Göçet (2006) tarafından hazırlanan “Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki” konulu yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri, okudukları bölüm ve geldikleri bölgelere göre farkın anlamlı olduğu

saptanmıştır. Bayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sosyal bölümlerde okuyan öğrencilerin duygusal zekâları Bilgisayar öğretmenliği ve fen bilimleri bölümlerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin gelir düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuç duygusal zekânın alt boyutları ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkilidir. Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ile dine sığınma, dış yardım, aktif planlama, kaçma ve kabul bilişsel yeniden yapılanma arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır.

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

Köroğlu (2006), sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale ili merkez ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan 424 sınıf rehber öğretmeni ve 41 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyine ilişkin genel algıları ve duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf rehber öğretmenlere ait branş, cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2007), duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 122 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Buğa (2010)'nın “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasının evreni Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiş olan 310 öğretmenden oluşmaktadır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden “bütünleştirme”, “uzlaşma” ve “uyuma” puanlarının duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinden uyuma stratejisi puanları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinden hiçbirisi üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortak etkilere bakıldığında ise duygusal zekâ ve cinsiyetin sadece hükmetme, duygusal zekâ ve kıdemin ise sadece kaçınma stratejisi üzerinde anlamlı etki oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Caruso, Mayer ve Salovey (2002), duygusal zekânın basit bir kişilik teorisi mi yoksa zekânın bir formunu olduğu konusunu inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 52'si erkek ve 128'i bayan olmak üzere 183 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Duygusal zekâ geleneksel biçimde tanımlanan kişilik özelliklerinden oldukça bağımsız ve güvenilir olarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ çeşitli standart kişilik özelliklerinden bağımsız olarak nitelendirilmektedir (Yılmaz, 2007).

Harrod ve Scheer (2005: 503) gençlerin duygusal zekâları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında 16-19 yaş arası 200 gencin duygusal zekâsı ölçülmüştür. Duygusal Zekâ skorları bireylerin demografik özellikleriyle (yaş, cinsiyet, aile geliri, ebeveynlerin eğitim durumu ve yaşadıkları yer) karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, duygusal zekânın bayanlarla, ebeveynlerin eğitim durumu ve ailenin geliriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal Zekâ skorları, erkekler ve bayanlar arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu, bayanların Duygusal Zekâ düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Oneway ANOVA sonuçları duygusal Zekâ ile yaş, yaşadıkları yer ve gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bunun yanında duygusal zekâ

ile ailelerin eğitim durumu arasında da anlamlı fark bulunmuştur; eğitim düzeyleri arttıkça duygusal zekâ düzeyleri de artmaktadır (Göçet, 2006).

### **2.5.2. Örgütsel Adanmışlık İle İlgili Çalışmalar**

Celep 1996 yılında yaptığı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında; öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine bağlı olarak örgütlerine adanmışlıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarında, kendisini okula aday öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdikleri, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duydukları ve başka okulda çalışmayı istemedikleri belirlenmiştir. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğunu; öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırma özel olarak da, örgütsel adanmışlık boyutları bakımından en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma; en düşük ilişkinin ise, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasında olduğunu ortaya koymuştur (Balay, 2000).

Eroğlu (2007) toplam kalite yönetimini uygulayan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeylerini pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu noktadan hareketle yönetim uygulamalarının kalitesi ile öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Çelik (2008) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin benimsedikleri yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Atar (2009), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin genel



örgütsel adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, okula adanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları liderlik davranışında ise anlayış gösterme boyutunda erkeklerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık ve çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark çalışma grubuna adanmışlık düzeyinde 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 1–5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler arasında bulunmuşken, diğer adanmışlık düzeylerinde ise 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olanlar ile 6–10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında bulunmuştur. Buldukları okulda 11 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri 1–5 yıl arasında çalışanlara göre, istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları yapı kurmaya yönelik liderlik davranışı ile genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık, çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki çalışma grubuna adanmada düşük düzeyde iken, diğer adanma türlerinde orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları anlayış göstermeye yönelik liderlik davranışı ile genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık, çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki genel ve okula adanmada orta düzeyde iken diğer adanmışlık boyutlarında düşük düzeyde bulunmuştur.

Allen ve Meyer (1990) tarafından yapılan “Yeni iş görenlerin bağlılık ve rol oryantasyonu ilişkisinin boylamsal bir analizi” adlı araştırmada, bilgiler meslek programlarından arka arkaya mezun olan iki grup öğrenciden toplanmıştır. Akademik yılsonunda, mezunlar işe başlatılmış ve mezunlara işe başladıktan altı ay sonra ilk anket uygulanmıştır. Aynı kişilere 12 ay sonra ikinci kez anket tekrarlanmıştır. Yeni iş görenlerin örgütsel sosyalleşme deneyimleri altı ve oniki ayda işlerinde rol değişikliğine negatif bağlı ve altı aydan sonra örgütsel bağlılığa pozitif bağlı çıkmıştır. Rol değişikliği ve bağlılık arasında ise, altıncı ayda negatif bir ilişki çıkmıştır. Araştırma bulguları,

örgütlerin yeni iş görenlerin sosyalleşme tecrübelerinin bağlılık ve rol oryantasyonu profilinde gelişimini sağlamaları gerektiğini ortaya koymuştur.

Reyes (1992)'in 1032 lisenin örnekleme alınıp 1984 okul yöneticisi ve öğretmene ulaşıldığı “Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığının Öncelleri Modelleri” adlı araştırmasına göre örgütsel destek, işbirlikçi iklim, okul çevresi, yenileşme için cesaretlendirme, katılım ve denetimin sıklığı öğretmenlerin adanmışlığını doğrudan etkilemektedir (Zöğ, 2007).

Busch, Falan ve Pettersen (1998)'in Norveç kolejlerinde yaptığı “Fakülte Elemanlarının İş doyumları, Kişisel Becerileri, Hedef Bağlılıkları ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki Disiplinler Arası Farklar” adlı araştırmasına göre; örgütsel adanmışlık bir çok yönden iş doyumundan farklıdır ve daha geneldir. Araştırmada adanmışlığın işgörenin örgüte duyduğu bir bağlılık ve kendi kimliği ile özdeşleştirme durumu iken, iş doyumunu işin özel çevresini belirttiği ve örgütsel adanmışlığın zaman içerisinde iş doyumuna göre daha dengeli bir hal alacağı, ayrıca örgütsel adanmışlıkla iş doyumunu arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu belirtilmiştir (Zöğ, 2007).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapıldığından ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişkenler arasındaki değişimi ve aralarındaki dereceyi belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006: 81).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2012-2013 yılında Balıkesir il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 11.172 öğretmen; örnekleme ise 550 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ilişkin sayısal veriler Tablo 3.1.'de verilmiştir. Eğitim kademesi kriter alınarak amaçsal random olarak seçilen 28 adet okula dağıtılan 848 adet anketten 600 tanesi(%70,7) geri dönmüştür. 50 tanesinin istatistiksel işlemlerde kullanılmayacak kadar eksik ve hatalı doldurulduğu görüldüğünden, analizler öncesi örneklemden çıkarılmıştır. Böylece araştırmaya katılan öğretmen sayısı 550 olmuştur. Örneklem %95 güven seviyesi ve %5 hata payı ile evrenin 10.000 olduğu durumda 370; evrenin 20.000 olduğu durumda ise 377 olarak alınmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Ayrıca %95 güven seviyesi ile yapılan hesaplamada örneklem sayısı 371 olarak hesaplanmıştır (WEB\_4,

2013). Bu bilgiler doğrultusunda ulaşılan 550 örneklem araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli olacağı düşünölmüştür.

**Tablo 3.1. Anket Uygulanan Okullar ve Öğretmen Sayıları**

<b>İLKOKULLAR</b>		<b>Öğretmen Sayıları</b>
1)7 Eylül İlkokul		11
2)23 Nisan İlkokulu		31
3)Gazievrenos İlkokulu		11
4)Albay Tayyar-Nuran Oğuz İlkokulu		15
5)Gökçeyazı Şehit Rıdvan Çetinkaya ilk.		8
6)Ali Hikmet Paşa İlkokulu		44
7)Alişuuri İlkokulu		19
8)Altıeylöl İlkokulu		16
9)Atatürk İlkokulu		29
10)Burhan Erdayı İlkokulu		19
11)Mehmetçik İlkokulu		27
<b>TOPLAM</b>		<b>230</b>

<b>ORTAOKULLAR</b>		<b>Öğretmen Sayıları</b>
1)7 Eylül Ortaokul		14
2)Gazievrenos Ortaokulu		13
3)Gökçeyazı Şehit Rıdvan Çetinkaya Ortao.		16
4)Korucu Yatılı Bölge Ortaokulu		32
5)Albay Tayyar-Nuran Oğuz Ortaokulu		13
6)Alişuuri Ortaokulu		21
7)Ali Hikmet Paşa Ortaokulu		52
8)Altıeylöl Ortaokulu		28
9)Atatürk Ortaokulu		41
10)Burhan Erdayı Ortaokulu		29
11)Mehmetçik Ortaokulu		46
<b>TOPLAM:</b>		<b>305</b>

<b>ORTAÖğRETİMLER</b>		<b>Öğretmen Sayıları</b>
1)İvrindi Anadolu Sağlık Meslek Lisesi		11
2)İvrindi Merkez Çok Programlı Lisesi		17
3)100. Yıl Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi		115
4)Albay C. Tayyar-Nuran Oğuz Anadolu Lisesi		33
5)Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi		72
6)Balıkesir Anadolu İmam Hatip Lisesi		65
<b>TOPLAM:</b>		<b>313</b>

<b>GENEL TOPLAM:</b>	Dağıtılan:	848
	Dönen:	600
	Analizde Değer Bulan:	550

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Duygusal Zekâ Ölçeği
3. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi, görev yaptığı okul kademesini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

#### **3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği (Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu)**

Schutte ve diğerleri tarafından geliştirilen ve duygusal zekâ araştırmalarında yoğun olarak kullanılan 33 maddelik duygusal zekâ ölçeğinin temeli 3 boyutlu duygusal zekâ modeline dayanmaktadır (Mayer & Salovey, 1990). Austin ve diğerleri tarafından modifiye edilen duygusal zekâ ölçeği 20'si olumlu, 21'i olumsuz toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilen bu ölçek olumsuz maddelere daha fazla yer vermek için Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin bazı maddelerinin olumludan olumsuza çevrilmesi ve daha önceden güvenilirliği diğer faktörlere göre daha düşük bulunan "Duygulardan Faydalanma" faktörünü temelde hedef alan bazı yeni maddelerin eklenmesiyle oluşmuştur. Ölçek (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme Optimizm / Mood Regulation, Duygulardan Faydalanma (Utilisation of Emotions), Duyguların İfadesi (Abraisal and Expression of Emotions) ölçek bu üç faktörü ve bütününde genel duygusal zekâyı ölçmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde orijinali Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal Zekâ Ölçeğinin, Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonunun Türkçe'ye uyarılma Göçet (2006) tarafından yapılmıştır. Göçet ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik çalışmaları olarak yapı geçerliliği, kapsam geçerliliği ve uyum geçerliliğini araştırmıştır. Ayrıca ölçeğin madde

ayırdeciliği için madde – test korelasyonu ve güvenilirlik çalışmaları olarak test tekrar test, iki yarı ve iç tutarlılık Cronbach a güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Göçet (2006), ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayılarına ilişkin bulguları aşağıdaki gibi belirlemiştir.

### **Yapı Geçerliliği**

Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ)'nin yapı geçerliliğini incelemek faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışmada yapılan ilk faktör analizinde faktörlenebilirlik değişik yöntemlerle incelenmiştir. Öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Sphericity testleri gerçekleştirilmiştir. KMO Örneklem uygunluk katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Barlett Sphericity testi x2 değeri 2995.55 (p<.001) bulunmuştur. Yapılan ilk faktör analizinde döngüsüz metot (unrotated) kullanılarak faktör çözümlemesi ile maksimum faktör sayısı incelenmiş ve envanterin tek faktörlü olduğu belirlenmiştir. Bu incelemeden sonra tekrar yapılan faktör analizinde temel bileşenler tekniği ile oblique rotasyon faktör çözümlemesi sonuçları üç faktörlülükle sınırlandırılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın %60'ını açıklayan üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır (Tablo 3.2.).

**Tablo 3.2. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları**

1.İyimserlik	2-5-7-9-11-12-15-18-19-21-27-29-30-32-33-37-38
2.Duygulardan Faydalanma	4-10-20-23-25-34
3.Duyguların İfadesi	1-6-8-17-22-24-26-28-31-35-36-39-40-41

Birinci faktör olarak bulunan yapı “İyimserlik” adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .37 ile .63 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 14'ünü açıklamakta ve 17 maddeden oluşmaktadır.

İkinci faktör olarak bulunan “Duygulardan faydalanma” 6 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .30 ile .57 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %20.4'ünü açıklamaktadır.

Üçüncü faktör olarak bulunan yapı “Duyguların ifadesi” adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .32 ile .61 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %25.9’unu açıklamakta ve 14 maddeden oluşmaktadır.

Bu üç faktörden herhangi birine katkı sağlamadığı görülen maddeler uyarlanan ölçekte yer almamıştır. Bu maddeler 3, 13, 14, ve 16. Maddelerdir. Yapı geçerliği çalışmasında faktör yapısının yanında alt ölçekler incelenerek, aralarında Pearson Momentler Çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır.

### **Diğer Geçerlilik Çalışmaları**

DZÖ’nün kapsam geçerliliğini (content validity) incelemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda Türkçe form eğitim bilimleri alanında uzman olan üç öğretim üyesine inceletilmiş ve uzman öğretim görevlilerinin görüşleri üzerine gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu işlem yapılırken ifadelerin olumlu ve olumsuz maddelerin eşit olmasına ve her maddenin cevaplayıcı tarafından aynı şekilde anılmasına dikkat edilmiştir.

DZÖ’nün uyarlama çalışmasında uygulanan geçerlik çalışmalarından birisi de çeviri geçerliliğidir. Ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesi bir İngilizce öğretmeni olan Göçet ve diğer iki İngilizce okutmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış daha sonra yapılan çeviriler üzerinde çalışılarak nihai bir Türkçe formata ulaşılmıştır.

Bu son şekil Göçet’ in danışmanlığını da yürüten ve doktora çalışmasını İngiltere’de yapmış olan Ramazan Abacı tarafından da değerlendirilmiştir.

Uyum geçerlilik düzeyini saptamak amacıyla AIT and Essi System, Inc’den EQ Map Mappig Your Emotional İntelligence (1996-1997), tarafından geliştirilen Nazlı ve Uzunçarşılı (2003), tarafından Türkçe’ye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği ile bu araştırmada uygulanacak ölçek Sakarya Üniversitesi’nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 76 üniversite öğrencisine eş zamanlı olarak uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon .54 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerde korelasyon katsayıları iyimserlik için .49, Duyguların İfadesi için .05 ve Duygulardan Faydalanma için .61 olarak bulunmuştur. Bu sonuç uygulanan formun uyum geçerliliği puanı olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışmalarına ilişkin analizler SPSS 11.5 programı uygulanarak hesaplanmıştır.

### Madde Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

DZÖ için yapılan madde analizi sonucunda madde toplam test korelasyonunun .22 ile .50 arasında değiştiği görülmüştür. DZÖ'nün Cronbach ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81, iyimserlik faktörü için .77, duyguların ifadesi için .71, duygulardan faydalanma için .54 olarak bulunmuştur. Tüm katsayılar istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlıdır. İki yarı güvenirlğinde ise İyimserlik .71, Duyguların İfadesi .72 ve Duygularından Faydalanma .52 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için ise .78 olarak bulunmuştur. DZÖ'nün test-tekrar-test güvenirlik çalışmaları Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinden öğrenim gören 87 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere Türkçe form 21 gün ara ile iki kez uygulanmıştır. İki uygulamada elde edilen veriler arasındaki korelasyon .63 bulunmuştur. Ölçeğin madde-test korelasyonu ve güvenirliklerinin kestirilmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır (Göçet, 2006: 60).

Araştırmada da elde edilen maddelerin güvenirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir. Duyarlılık, kararlılık ve tutarlılık güvenirlği tanımlamada kullanılan üç temel kavramdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Duygusal zekâ ve boyutlarının güvenirlik katsayısı ile araştırmada bulunan güvenirlik katsayısı kıyaslanabilmesi açısından Tablo 3.3.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 3. Duygusal Zekâ ve Boyutlarının  $\alpha$  Katsayısı**

Duygusal Zekâ ve Boyutları	Madde Sayısı	Ölçeğin $\alpha$ Katsayısı	Bu Araştırmada Bulunan $\alpha$ Katsayısı
İyimserlik	17	.77	.83
Duygulardan Faydalanma	6	.54	.61
Duyguların İfadesi	14	.71	.76
Duygusal Zekâ Ölçeği	37	.81	.86

Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi ölçeğin  $\alpha$  katsayısı ile araştırmada bulunan  $\alpha$  katsayı tutarlılık göstermekte hatta güvenirlğin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 3.3.3. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği:

Örgütsel adanmışlık ölçeği, Cevat Celep tarafından geliştirilmiştir ve 28 itemden oluşmaktadır. Beşli likert tipi puanlamaya sahiptir. “Her zaman” seçeneği 5, “Çoğu



zaman” seçeneği 4, “Ara sıra” seçeneği 3, “Az” seçeneği 2 ve “Çok az” seçeneği 1 ile puanlanmıştır. Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlığının saptanmasına ilişkin ölçek dört boyuttan oluşmaktadır (Tablo 3.4.).

**Tablo 3. 4. Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Alt Boyutları**

1.Okula Adanma	1-5-9-13- 17-21-25-27-28
2.Öğretim İşlerine Adanma	2-6-10-14-18-22-26
3.Öğretmenlik Mesleğine Adanma	3-7-11-15-19-23
4.Çalışma Grubuna Adanma	4-8-12-16-20-24

(Not: 13. ve 25. maddeler olumsuz yargı içerdikleri için ters yönde numaralandırılmışlardır).

Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlığının saptanmasına ilişkin anket 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu nedenle her boyuta ilişkin ölçekler ayrı ayrı geliştirilmiştir.

*Okula Adanma:* Öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerini benimsemesi ve bunların gerçekleşmesi için fazla çaba göstermesi ile okulda kalma isteğini sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama örgütsel adanmışlık (organizational comitment) (Mowday, Porter, Steers, 1979) kavramına dayanmaktadır. Bu anlamda *okula adanma ölçeği* (OAÖ) Mowday, Porter, Sterrs (1979) örgütsel adanmışlık anketi (OCQ) eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşturulmuş; ancak madde analizi sonucu 5 madde elenerek 9 madde okula adanma ölçeğini oluşturmuştur. Olumsuz yargıyı içeren iki madde ters yönde puanlanmıştır.

*Öğretmenlik Mesleğine Adanma;* öğretmenin mesleğine yönelik tutumları olarak tanımlanmaktadır. *Öğretmenlik Mesleğine Adanma ölçeği* (MAÖ), mesleki adanma, mesleki yönelim, mesleğe önem verme kavramlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu kavramsal yaklaşımlara dayalı olarak öğretmenlik mesleğine adanma ölçeği için 12 madde oluşturulmuştur. Ancak, madde analizi sonucu 6 madde elenmiştir. Öğretim işlerine adanmanın dayanağını bir işin bireyin günlük yaşantısını meşgul etme derecesini oluşturmaktadır. Bu açıdan Öğretim İşlerine Adanma; öğretim işinin (derslerin) öğretmenin günlük yaşantısındaki zihinsel ve psikolojik meşguliyet derecesine ilişkin öğretmenin işe yönelik tutumlarıdır.

*Öğretim İşlerine Adanma Ölçeği* (İAÖ), ölçeğine dayalı olarak işe sarma ölçeği doğrultusunda 9 madde geliştirilmiştir. Madde analizi sonucu, ölçek 7 maddeden oluşturulmuştur.

*Çalışma Grubuna Adanma*, bireyin örgüt içindeki diğer işgörenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusu olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlere adanması, öğretmenler arasındaki özdeşleşme ve bağlılık duygusu ile birlikteliklerinin yoğunluğuna dayanmaktadır.

*Çalışma Grubuna Adanma Ölçeği (GAÖ)*, çalışma grubu bağlılığı (work group attachment) ölçeğine dayalı olarak geliştirilen 6 maddeden oluşturulmuştur. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını ölçmek için geliştirilen ve 4 boyuttan oluşan eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlık ölçeği toplam 28 maddeden oluşmaktadır (Celep, 2000: 147).

*Verilerin Çözümü ve Yorumlanması:* Anketle elde edilen kişisel veriler, frekans ve yüzde değerlere göre yorumlanmıştır. Örgütsel adanmışlığa ilişkin 28 madde ise ilk önce frekans, yüzde, aritmetik ortalama ya göre ayrı ayrı yorumlanmıştır. Ayrıca, her boyut, o boyuttaki maddelerin aritmetik ortalamalarının toplamına göre açıklanmıştır. Anketteki madde seçenekleri; (1) Çok Az, (2) Az, (3) Ara sıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman şeklinde puanlandırılmıştır. İstatiksel işlemler seçeneklerin sahip olduğu bu puanlamaya göre yapılmıştır. Ankette olumsuz yargıyı içeren “okulun insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum” maddeleri ters yönde (5,4,3,2,1) puanlanmıştır. Örgütsel adanmışlığı oluşturan boyutlar arasında ilişkiyi saptamak için varimax analizi yapılmıştır. Örgütsel adanmışlık boyutlarının okulda geçen hizmet süreleri açısından değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için, (1) 1-5 yıl; (2) 6-10 yıl; (3) 11-15 yıl; (4) 16 ve fazla yıl seçeneklerine göre her adanmışlık boyutu için varyans analizi uygulanmıştır (Celep, 2000: 151).

*Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği'nin (ÖAÖ)* öncelikle tek boyutlu faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde faktör yükü .30'un üzerinde olan maddelerin yorumlanabilir nitelikte olmasından dolayı .30'un üzerinde faktör yükü olan maddeler seçilmiştir. Bu analiz sonucu 28 maddenin tek bir faktör üzerinde yığılma gösterdiği gözlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilmiştir. Çünkü yapı geçerliği faktör analizi ile ölçülebilmektedir (Karasar, 1982; Balcı, 1995). Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak faktör analizi ile döndürme işlemi sonucunda, maddelerin 4 faktör üzerinde yığılma gösterdiği gözlenmiştir. Ölçekteki 4 faktörün 6.95 ile 1.79 arasında değişen öz değerler varyansın %47.3' ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini

saptamak için, ilk önce tek boyutlu olarak 28 maddenin ayırt edici özellik katsayıları bulunmuştur. Daha sonra iç tutarlılığını bulmak için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, hem tek boyut için, hem de her faktör için saptanmıştır. Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlık ölçeğindeki toplam 28 maddenin güvenilirlik Cronbach Alfa katsayısı .88'dir. Cronbach Alfa katsayısı okula adanma faktöründe .80; öğretim işlerine adanmada .75; öğretmenlik mesleğinde adanmada .78; çalışma grubuna adanmada .81 olarak saptanmıştır (Celep, 2000: 148).

Örgütsel adanmışlık ve boyutlarının güvenilirlik katsayısı ile araştırmada bulunan güvenilirlik katsayısı kıyaslanabilmesi açısından Tablo 3.5.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 5. Örgütsel Adanmışlık ve Boyutlarının  $\alpha$  Katsayısı**

Örgütsel Adanmışlık ve Boyutları	Madde Sayısı	Ölçeğin $\alpha$ Katsayısı	<i>Bu Araştırmada Bulunan <math>\alpha</math> Katsayısı</i>
Okula Adanma	9	.80	.78
Öğretim İşlerine Adanma	7	.75	.71
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	6	.78	.80
Çalışma Grubuna Adanma	6	.81	.84
Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	28	.88	.89

Tablo 3.5.'de görüldüğü gibi ölçeğin  $\alpha$  katsayısı ile araştırmada bulunan  $\alpha$  katsayı tutarlılık göstermektedir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler araştırmacı tarafından SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Hesaplamalarda anlamlılık düzeyi , 05 olarak kabul edilmiştir.

Toplanan verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı öğrenmek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır.

**Tablo 3. 6. Duygusal Zekâ ve Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Normallik Dağılımı**

	Normal Parameterler	Duygusal Zekâ	Örgütsel Adanmışlık
	N	550	550
	Ortalama	141,9327	106,3982
	Ss	14,15080	14,53303
En Uç noktaların farkı	Mutlak	,050	,053
	Pozitif	,034	,034
	Negatif	-,050	-,053
	Kolmogorov-Smirnov Z	1,179	1,240
	p	,124	,092

Tablo 3.6'ya göre p değerinin istatistiksel anlamlılık hesaplamalarında sınır değeri kabul edilen 0,05'den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir. Eğer bu değerler 0,05'den küçük olsa idi parametrik olmayan test yöntemlerini kullanmak durumunda kalınacaktır (Eymen, 2007).

**Tablo 3.7. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarının Puanlamaya Göre Derecelendirme Düzeyleri**

Düzy	Duygusal Zekâ(Genel)	İyimserlik Alt Boyutu	Duygulardan Faydalanma Alt Boyutu	Duyguların İfadesi Alt Boyutu
Çok Düşük	37,0 – 66,6	17,0 – 30,6	6,0 – 10,8	14,0 – 25,2
Düşük	66,7 – 96,2	30,7 – 44,2	10,9 – 15,6	25,3 – 36,4
Orta	96,3 – 125,8	44,3 – 57,8	15,7 – 20,4	36,5 – 47,6
Yüksek	125,9 – 155,4	57,9 – 71,4	20,5 – 25,2	47,7 – 58,8
Çok Yüksek	155,5 – 185,0	71,5 – 85,0	25,3 – 30,0	58,9 – 70,0

**Tablo 3.8. Örgütsel Adanmışlık ve Alt Boyutlarının Puanlamaya Göre Derecelendirme Düzeyleri**

Düzy	Örgütsel Adanmışlık (Genel)	Okula Adanma Alt Boyutu	Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu	Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Boyutu	Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu
Çok Düşük	28,0 – 50,4	9,0 – 16,2	7,0 – 12,6	6,0 – 10,8	6,0 – 10,8
Düşük	50,5 – 72,8	16,3 – 23,4	12,7 – 18,2	10,9 – 15,6	10,9 – 15,6
Orta	72,9 – 95,2	23,5 – 30,6	18,3 – 23,8	15,7 – 20,4	15,7 – 20,4
Yüksek	95,3 – 117,6	30,7 – 37,8	23,9 – 29,4	20,5 – 25,2	20,5 – 25,2
Çok Yüksek	117,7 – 140,0	37,9 – 45,0	29,5 – 35,0	25,3 – 30,0	25,3 – 30,0

Örneklemin dağılımlarını belirlemek için; frekans ve yüzde hesaplamaları, duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyini belirlemek amacıyla; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyinin cinsiyete göre değişimini incelemek için ise bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyinin bağımsız değişkenlere (yaş, okul kademesi, branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi(ANOVA) uygulanmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyinin, yaş, okul kademesi, branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını araştırmak için ise post-hoc Scheffe testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Son olarak duygusal zekânın, örgütsel adanmışlığı yordayıp yordamadığına yönelik olarak basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, çalıştıkları okul kademeleri, branşları, eğitim düzeyleri, mesleki kıdem değişkenlerine ait frekans ve yüzde dağılımları tablolarda verilmektedir.

**Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cinsiyet	Frekans(N)	Yüzde(%)
Kadın	271	49,3
Erkek	279	50,7
Toplam	550	100,0

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı 271, erkek öğretmenlerin sayısı ise 279 dur. Örnekleme kadın öğretmen (%49,3), erkek öğretmen (%50,7) oranlarını oluşturur. Dolayısıyla kadın ve erkek sayıları birbirine çok yakındır.

**Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Yaş	Frekans(N)	Yüzde(%)
20-30 yaş	90	16,4
31-40 yaş	181	32,9
41-50 yaş	206	37,5
51 ve üzeri	73	13,3
Toplam	550	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 90 (%16,4)'ı 20-30 yaş aralığını, 181 (%32,9)'i 31-40 yaş aralığını, 206 (%37,5)'sı 41-50 yaş aralığını, 73 (%13,3)'ü 51 ve üzeri yaş aralığını oluşturur. Örneklem dağılımı daha çok 31 ile 50 yaş aralığını oluşturur.

**Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okul Kademelerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Görev Yapılan Okul Kademesi	Frekans(N)	Yüzde(%)
İlkokul	192	34,9
Ortaokul	169	30,7
Ortaöğretim	189	34,4
Toplam	550	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 192(%34,9)'si ilkokul kademesinde görev yapmakta, 169(%30,7)'u ortaokul kademesinde, 189(%34,4)'u ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Örnekleme öğretmen sayısı üç kademe de birbirine yakın oranlarda oluşmuştur.

**Tablo 4.4. Öğretmenlerin Branşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Branş	Frekans(N)	Yüzde(%)
Sınıf öğretmeni	191	34,7
Sosyal bilimler	106	19,3
Fen-matematik bilimleri	113	20,5
Yabancı dil	18	3,3
Meslek dersleri	92	16,7
Güzel sanatlar	30	5,5
Toplam	550	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 191(%34,7)'i sınıf öğretmeni, 106(%19,3)'sı sosyal bilimler, 113(%20,5)'ü fen-matematik bilimleri, 18(%3)'i yabancı dil, 92(%16,7)'si meslek dersleri, 30(%5,5)'u güzel sanatlar branşlarından oluşmaktadır. En küçük grubu ise %3 oranla yabancı dil branşı oluşturur.

**Tablo 4.5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>Frekans(N)</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Ön lisans	63	11,5
Lisans	451	82,0
Yüksek lisans	36	6,5
Toplam	550	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 63(%11,5)'ü ön lisans, 451(%82,0)'i lisans, 36(%6,5)'sı yüksek lisans eğitim düzeyine sahiptir. En büyük grubu %82 oranla lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>Frekans(N)</b>	<b>Yüzde(%)</b>
0-5 yıl	74	13,5
6-10 yıl	75	13,6
11-15 yıl	97	17,6
16-20 yıl	101	18,4
21 yıl ve üzeri	203	36,9
Toplam	550	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 74(%13,5)'ü 0-5 yıl kıdeme, 75(%13,6)'i 6-10 yıl kıdeme, 97(%17,6)'si 11-15 yıl kıdeme, 101(%18,4)'i 16-20 yıl kıdeme, 203(%36,9)'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.



## 4.2. Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar

### 4.2.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

1.Alt Problem: Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri nedir?

**Tablo 4.7. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri**

Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss
Duygusal zekâ(Genel)	550	82,00	182,00	141,9327	14,15080
İyimserlik	550	22,00	85,00	68,6491	7,39434
Duygulardan Faydalanma	550	9,00	30,00	20,2345	3,77190
Duyguların İfadesi	550	30,00	70,00	53,0491	6,88782

Tablo 4.7. incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları minimum puan 82,00 ve maksimum puan ise 182,00'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanı 141,9327, standart sapması 14,15080'dir. Buna göre öğretmenlerin genel duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlardan iyimserlik ( $\bar{X}=68,6491$ ) ve duyguların ifadesi ( $\bar{X}=53,0491$ ) ortalama puanının yüksek düzeyde, duygulardan faydalanma ( $\bar{X}=20,2345$ ) ortalama puanının ise orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

2.Alt Problem: Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri nedir?

**Tablo 4.8. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri**

Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss
Örgütsel Adanmışlık(Genel)	550	63,00	135,00	106,3982	14,53303
Okula Adanma	550	10,00	45,00	32,0364	6,12607
Öğretim İşlerine Adanma	550	15,00	35,00	28,2200	3,51691
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	550	7,00	30,00	24,1218	4,40749
Çalışma Grubuna Adanma	550	8,00	30,00	22,0200	4,33245

Tablo 4.8'de, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeğinden aldıkları minimum puan 63,00 ve maksimum puan ise 135,00'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama örgütsel adanmışlık puanı 106,3982, standart sapması 14,53303 olarak bulunmuştur.

Buna göre öğretmenlerin genel örgütsel adanmışlıkları yüksek düzeydedir. Alt boyutların tamamının ortalama puanları da yüksek düzeydedir (okula adanma ( $\bar{X} = 32,0364$ ), öğretim işlerine adanma ( $\bar{X} = 28,2200$ ), öğretmenlik mesleğine adanma ( $\bar{X} = 24,1218$ ), çalışma grubuna adanma ( $\bar{X} = 22,0200$ )).

*3.Alt Problem: Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet, yaş, görev yaptığı okul kademesi, brans, eğitim düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4.9. Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi**

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	Sd	t	p
Duygusal zekâ (Genel)	Kadın	271	144,5240	13,70126	,83229	548	4,299	0,000*
	Erkek	279	139,4158	14,14999	,84714			
*p<0,05		*t>1,96 (sd:2/548)						

Tablo 4.9'a göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ( $t=4,299$ ;  $p<.05$ ). Kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X} = 144,5240$ ) ile erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ( $\bar{X} = 139,4158$ ) bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.10. Duygusal Zekâ Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İyimserlik	Kadın	271	69,8782	7,02561	548	3,891	,000
	Erkek	279	67,4552	7,55869			
Duygulardan Faydalanma	Kadın	271	20,8708	3,73595		3,951	,000
	Erkek	279	19,6165	3,70978			
Duyguların İfadesi	Kadın	271	53,7749	6,81645		2,447	,015
	Erkek	279	52,3441	6,89567			

\* $p < 0,05$  \* $t > 1,96$  (sd:2/548)

Tablo 4.10.'da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan t-testine göre cinsiyet, alt boyutların tamamı için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmıştır.

İyimserlik alt boyutunda ( $t=3,891$ ;  $p < .05$ ) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X} = 69,8782$ ) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ( $\bar{X} = 67,4552$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Duygulardan faydalanma alt boyutunda ( $t=3,951$ ;  $p < .05$ ) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X} = 20,8708$ ) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ( $\bar{X} = 19,6165$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Duyguların ifadesi alt boyutunda ( $t=2,447$ ;  $p < .05$ ) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X} = 53,7749$ ) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ( $\bar{X} = 52,3441$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.11. Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Duygusal zekâ	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
20-30 yaş	90	144,3333	12,91720	G. Arası.	2668,507	3	889,502	4,528	,004
31-40 yaş	181	143,6685	15,08681						
41-50 yaş	206	140,9029	13,65321	G.İçi	107266,004	546	196,458		
51 ve üzeri	73	137,5753	13,55638						
Toplam	550	141,9327	14,15080	Toplam	109934,511	549			

\*p<0,05 \*F>2,60 (sd:3/546)

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmenlerin yaş gruplarına göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=4,528 ve p<,05). Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.12.'de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	I(Yaş)	J(Yaş)	Ortalama Fark (I-J)	p
Duygusal Zekâ	20-30 yaş	31-40 yaş	,66483	,987
		41-50 yaş	3,43042	,291
		51 ve üzeri	6,75799(*)	,026
	31-40 yaş	20-30 yaş	-,66483	,987
		41-50 yaş	2,76560	,291
		51 ve üzeri	6,09317(*)	,021
	41-50 yaş	20-30 yaş	-3,43042	,291
		31-40 yaş	-2,76560	,291
		51 ve üzeri	3,32757	,387
	51 ve üzeri	20-30 yaş	-6,75799(*)	,026
		31-40 yaş	-6,09317(*)	,021
		41-50 yaş	-3,32757	,387

\*p<.0,5

Tablo 4.12.'de post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile 20-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.11'deki ortalama puanlara bakıldığında 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin ( $\bar{X} = 137,5753$ ), 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ( $\bar{X} = 144,3333$ ) ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden ( $\bar{X} = 143,6685$ ), daha düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.13. Duygusal Zekânın Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Gruplar(Yaş)	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
İyimserlik	20-30 yaş	90	69,1111	5,79315	2,048	,106
	31-40 yaş	181	69,0497	8,13175		
	41-50 yaş	206	68,7913	7,28648		
	51 ve üzeri	73	66,6849	7,36900		
	Toplam	550	68,6491	7,39434		
Duygulardan Faydalanma	20-30 yaş	90	21,7000	3,67332	13,731	,000
	31-40 yaş	181	20,9779	3,59931		
	41-50 yaş	206	19,2961	3,62305		
	51 ve üzeri	73	19,2329	3,79883		
	Toplam	550	20,2345	3,77190		
Duyguların İfadesi	20-30 yaş	90	53,5222	6,67416	1,665	,173
	31-40 yaş	181	53,6409	7,40482		
	41-50 yaş	206	52,8155	6,60413		
	51 ve üzeri	73	51,6575	6,49192		
	Toplam	550	53,0491	6,88782		

\*p<0,05 \*F>2,60(sd:3/546)

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları, iyimserlik puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=2,048 ve p>05).

Öğretmenlerin yaşları, duygulardan faydalanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=13,731 ve p<,05). Buna göre 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygulardan faydalanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin duygulardan faydalanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşları, duyguların ifadesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=1,665 ve p>05).

**Tablo 4.14. Duygusal Zekâ Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Duygusal zekâ	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	192	144,2344	13,45507	G.Arası	1898,153	2	949,076	4,805	,009
Ortaokul	169	139,6746	14,04396	G.İçi	108036,358	547	197,507		
Ortaöğretim	189	141,6138	14,64524	Toplam	109934,511	549			
Toplam	550	141,9327	14,15080						

\*p<0,05 \*F>3,00(sd:2/547)

Tablo 4.14'e göre öğretmenlerin okul kademelerine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=4,805 ve p<,05). Bu farklılığın hangi okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.15.'de verilmiştir.

**Tablo 4.15. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	(I) Görev Yapılan Okul Kademesi	(J) Görev Yapılan Okul Kademesi	Ortalama Fark (I-J)	p
Duygusal Zekâ	İlkokul	Ortaokul	4,55982(*)	,009
		Ortaöğretim	2,62062	,192
	Ortaokul	İlkokul	-4,55982(*)	,009
		Ortaöğretim	-1,93920	,428
	Ortaöğretim	İlkokul	-2,62062	,192
		Ortaokul	1,93920	,428

\*p<0,05

Tablo 4.15'de post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.14'deki ortalama puanlara bakıldığında ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ( $\bar{X}$  =144,2344), ortaokul

kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden ( $\bar{X} = 139,6746$ ) daha yüksektir.

**Tablo 4.16. Duygusal Zekânın Alt Boyutları Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Okul Kademeleri	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
İyimserlik	İlkokul	192	70,5313	6,56973	10,288	,000
	Ortaokul	169	67,2722	7,58110		
	Ortaöğretim	189	67,9683	7,65958		
	Toplam	550	68,6491	7,39434		
Duygulardan Faydalanma	İlkokul	192	20,2031	3,90534	,053	,948
	Ortaokul	169	20,1893	3,82966		
	Ortaöğretim	189	20,3069	3,59684		
	Toplam	550	20,2345	3,77190		
Duyguların İfadesi	İlkokul	192	53,5000	6,82312	1,829	,162
	Ortaokul	169	52,2130	7,18726		
	Ortaöğretim	189	53,3386	6,64540		
	Toplam	550	53,0491	6,88782		

\*p<0,05      \*F>3,00 (sd:2/547)

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri, iyimserlik alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=10,288 ve p<,05). Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunun ortalama puanı, diğer okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri, duygulardan faydalanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=,053 ve p>05).

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri, duyguların ifadesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=1,829 ve p>05).



**Tablo 4.17. Duygusal Zekâ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Duygusal Zekâ	N	$\bar{X}$	Ss	Var.Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Sınıf öğretmeni	191	144,1885	13,47536	G.Arası	2676,848	5	535,370	2,715	0,020
Sosyal bilimler	106	142,4528	12,76016						
Fen-matematik bilimleri	113	138,1150	15,25776						
Yabancı dil	18	141,8889	12,79195	G.İçi	107257,662	544	197,165		
Meslek dersleri	92	141,3696	15,49953						
Güzel sanatlar	30	141,8667	13,05620						
Toplam	550	141,9327	14,15080	Toplam	109934,511	549			

\*p<0,05 \*F>2,21(sd:5/544)

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=2,715 ve p<,05). Bu farklılığın hangi branşlar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.18.'de verilmiştir.

**Tablo 4.18. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Fark	
			(I-J)	p
Duygusal Zekâ	Sınıf Öğretmeni	Sosyal Bilimler	1,73565	,959
		Fen-matematik Bilimleri	6,07344(*)	,022
		Yabancı Dil	2,29959	,994
		Meslek Dersleri	2,81892	,776
		Güzel Sanatlar	2,32182	,982
	Sosyal Bilimler	Sınıf Öğretmeni	-1,73565	,959
		Fen-matematik Bilimleri	4,33779	,391
		Yabancı Dil	,56394	1,000
		Meslek Dersleri	1,08326	,998
		Güzel Sanatlar	,58616	1,000
	Fen-matematik Bilimleri	Sınıf Öğretmeni	-6,07344(*)	,022
		Sosyal Bilimler	-4,33779	,391
		Yabancı Dil	-3,77384	,952
		Meslek Dersleri	-3,25452	,742
		Güzel Sanatlar	-3,75162	,890
	Yabancı Dil	Sınıf Öğretmeni	-2,29959	,994
		Sosyal Bilimler	-,56394	1,000
		Fen-matematik bilimleri	3,77384	,952
		Meslek Dersleri	,51932	1,000
		Güzel Sanatlar	,02222	1,000
	Meslek Dersleri	Sınıf Öğretmeni	-2,81892	,776
		Sosyal Bilimler	-1,08326	,998
		Fen-matematik Bilimleri	3,25452	,742
		Yabancı Dil	-,51932	1,000
		Güzel Sanatlar	-,49710	1,000
	Güzel Sanatlar	Sınıf öğretmeni	-2,32182	,982
		Sosyal Bilimler	-,58616	1,000
		Fen-matematik Bilimleri	3,75162	,890
		Yabancı Dil	-,02222	1,000
		Meslek Dersleri	,49710	1,000

\*p<0,05

Tablo 4.18’de post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile branşı fen ve matematik bilimleri olan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.17’deki ortalama puanlara bakıldığında branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ( $\bar{X} = 144,1885$ ), branşı fen ve matematik

bilimleri olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden ( $\bar{X} = 138,1150$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.19. Duygusal Zekânın Alt Boyutları Puanlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Branşlar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
İyimserlik	Sınıf Öğretmeni	191	70,5183	6,58455	4,288	,001
	Sosyal Bilimler	106	67,9434	6,78771		
	Fen-matematik Bilimleri	113	66,9381	8,56726		
	Yabancı Dil	18	69,1667	5,66984		
	Meslek Dersleri	92	67,7500	8,18552		
	Güzel Sanatlar	30	68,1333	5,69170		
	Toplam	550	68,6491	7,39434		
	Duygulardan Faydalanma	Sınıf Öğretmeni	191	20,1832		
Sosyal Bilimler		106	20,4057	3,57978		
Fen-matematik bilimleri		113	19,8230	3,99828		
Yabancı Dil		18	19,6111	3,95770		
Meslek Dersleri		92	20,4565	3,41108		
Güzel Sanatlar		30	21,2000	3,66154		
Toplam		550	20,2345	3,77190		
Duyguların İfadesi		Sınıf Öğretmeni	191	53,4869	6,83864	2,079
	Sosyal Bilimler	106	54,1038	6,50557		
	Fen-matematik Bilimleri	113	51,3540	7,09492		
	Yabancı Dil	18	53,1111	6,66765		
	Meslek Dersleri	92	53,1630	6,99494		
	Güzel Sanatlar	30	52,5333	6,90194		
	Toplam	550	53,0491	6,88782		

\*p<0,05      \*F>2,21(sd:5/544)

Tablo 4.19'a göre öğretmenlerin branş değişkenine göre iyimserlik alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=4,288 ve p<,05). Buna göre sınıf öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunun ortalama puanı, diğer branşta görev yapan öğretmenlerin puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre duygulardan faydalanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=,874ve p>05).

Öğretmenlerin branş değişkenine göre duyguların ifadesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=2,079 ve p>05).

**Tablo 4.20. Duygusal Zekâ Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Duygusal Zekâ	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Ön lisans	63	140,9365	12,09355	G.Arası	976,473	2	488,237		
Lisans	451	141,6763	14,49603						
Yüksek lisans	36	146,8889	12,33990	G.İçi	108958,038	547	199,192	2,451	,087
Toplam	550	141,9327	14,15080	Toplam	109934,511	549			

\*p<0,05 \*F>3,00(sd:2/547)

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=2,451 ve p>,05).

**Tablo 4.21. Duygusal Zekâ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Duygusal Zekâ	N	$\bar{X}$	Ss	Var.Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
0-5 yıl	74	145,4730	13,13077						
6-10 yıl	75	142,6267	15,54225	G.Arası	2630,285	4	657,571		
11-15 yıl	97	143,0619	14,79077						
16-20 yıl	101	143,0495	12,74000	G.İçi	107304,226	545	196,888	3,340	,010
21 yıl ve üzeri	203	139,2906	14,00316						
Toplam	550	141,9327	14,15080	Toplam	109934,511	549			

\*p<0,05 \*F>2,47(sd:4/545)

Tablo 4.21’de incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=3,340 ve p<,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p
Duygusal Zekâ	0-5 yıl	6-10 yıl	2,84631	,821
		11-15 yıl	2,41112	,871
		16-20 yıl	2,42347	,866
		21 yıl ve üzeri	6,18233(*)	,034
		6-10 yıl	0-5 yıl	-2,84631
	6-10 yıl	11-15 yıl	-,43519	1,000
		16-20 yıl	-,42284	1,000
		21 yıl ve üzeri	3,33603	,542
		11-15 yıl	0-5 yıl	-2,41112
	11-15 yıl	6-10 yıl	,43519	1,000
		16-20 yıl	,01235	1,000
		21 yıl ve üzeri	3,77122	,316
		16-20 yıl	0-5 yıl	-2,42347
	16-20 yıl	6-10 yıl	,42284	1,000
		11-15 yıl	-,01235	1,000
		21 yıl ve üzeri	3,75886	,305
		21 yıl ve üzeri	0-5 yıl	-6,18233(*)
	21 yıl ve üzeri	6-10 yıl	-3,33603	,542
		11-15 yıl	-3,77122	,316
		16-20 yıl	-3,75886	,305

\*p<0,05

Tablo 4.22'deki post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.21'deki ortalama puanlara bakıldığında 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ( $\bar{X} = 145,4730$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden ( $\bar{X} = 139,2906$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.23. Duygusal Zekânın Alt Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
İyimserlik	0-5 yıl	74	69,4595	6,48537	2,402	,049
	6-10 yıl	75	68,5467	7,23597		
	11-15yıl	97	68,6392	8,22748		
	16-20 yıl	101	70,2277	6,99268		
	21 yıl ve üzeri	203	67,6108	7,43429		
	Toplam	550	68,6491	7,39434		
Duygulardan Faydalanma	0-5 yıl	74	21,9730	3,42422	9,093	,000
	6-10 yıl	75	20,8933	3,70381		
	11-15yıl	97	20,8763	3,66361		
	16-20 yıl	101	19,5743	3,63963		
	21 yıl ve üzeri	203	19,3793	3,74813		
	Toplam	550	20,2345	3,77190		
Duyguların İfadesi	0-5 yıl	74	54,0405	6,37942	1,139	,337
	6-10 yıl	75	53,1867	7,94184		
	11-15yıl	97	53,5464	7,41904		
	16-20 yıl	101	53,2475	6,43491		
	21 yıl ve üzeri	203	52,3005	6,58782		
	Toplam	550	53,0491	6,88782		

\*p<0,05      \*F>2,47(sd:4/545)

Tablo 4.23’de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre iyimserlik alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=2,402 ve p<,05). Buna göre mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunun ortalama puanı, diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerinin ortalama puanından biraz yüksektir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre duygulardan faydalanma alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=9,093 ve p<,05). Buna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin duygulardan faydalanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerinin ortalama puanından yüksektir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre duyguların ifadesi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=1,139 ve p>05).

4.Alt Problem: Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark göstermekte midir?

#### 4.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanlarının cinsiyet, yaş, görev yaptığı okul kademesi, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4.24. Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi**

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	Sd	t	P
Örgütsel adanmışlık (Genel)	Kadın	271	106,5314	13,50631	,82045	548	,212	,812*
	Erkek	279	106,2688	15,48855	,92728			

\*p<0,05 \*t>1,96 (sd:2/548)

Tablo 4.24'e göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel adanmışlık düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir (t=,212; p>.05). Kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X}$  =106,5314) ile erkek öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X}$  =106,2688) arasında fark olmadığı görülür.

**Tablo 4.25. Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Örgütsel Adanmışlık	N	$\bar{X}$	Ss	Var.Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
20-30 yaş	90	99,4667	13,43164	Grup Arası	6563,750	3	2187,917	10,921	,000
31-40 yaş	181	105,9834	14,21481						
41-50 yaş	206	108,1408	14,93676	Grup İçi	109390,049	546	200,348		
51 ve üzeri	73	111,0548	12,48654						
Toplam	550	106,3982	14,53303	Top.	115953,798	549			

\*p<0,05 \*F>2,60(sd:3/546)

Tablo 4.25. incelendiğinde öğretmenlerin yaş gruplarına göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F=10,921$  ve  $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.26’da verilmiştir.

**Tablo 4.26. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	p
Örgütsel Adanmışlık	20-30 yaş	31-40 yaş	-6,51676(*)	,006
		41-50 yaş	-8,67411(*)	,000
		51 ve üzeri	-11,58813(*)	,000
	31-40 yaş	20-30 yaş	6,51676(*)	,006
		41-50 yaş	-2,15735	,525
		51 ve üzeri	-5,07137	,084
	41-50 yaş	20-30 yaş	8,67411(*)	,000
		31-40 yaş	2,15735	,525
		51 ve üzeri	-2,91402	,516
	51 ve üzeri	20-30 yaş	11,58813(*)	,000
		31-40 yaş	5,07137	,084
		41-50 yaş	2,91402	,516

\* $p<0,05$

Tablo 4.26’daki post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları ile 31-40, 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.25’deki ortalama puanlara bakıldığında 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin ( $\bar{X} = 99,4667$ ), 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X} = 105,9834$ ), 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X} = 108,1408$ ) ve 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden ( $\bar{X} = 111,0548$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin en yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir.



**Tablo 4.27. Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Gruplar(Yaş)	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okula Adanma	20-30 yaş	90	28,7667	6,70075	13,197	,000
	31-40 yaş	181	31,8619	6,00072		
	41-50 yaş	206	32,9660	5,78761		
	51 ve üzeri	73	33,8767	5,09069		
	Toplam	550	32,0364	6,12607		
Öğretim İşlerine Adanma	20-30 yaş	90	27,5778	3,30127	2,511	,058
	31-40 yaş	181	27,9779	3,53232		
	41-50 yaş	206	28,4854	3,67553		
	51 ve üzeri	73	28,8630	3,14605		
	Toplam	550	28,2200	3,51691		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	20-30 yaş	90	22,7556	4,41222	4,430	,004
	31-40 yaş	181	24,2762	4,38317		
	41-50 yaş	206	24,2136	4,71355		
	51 ve üzeri	73	25,1644	3,04144		
	Toplam	550	24,1218	4,40749		
Çalışma Grubuna Adanma	20-30 yaş	90	20,3667	4,25705	7,089	,000
	31-40 yaş	181	21,8674	4,34666		
	41-50 yaş	206	22,4757	4,39699		
	51 ve üzeri	73	23,1507	3,61583		
	Toplam	550	22,0200	4,33245		

\*p<0,05      \*F>2,60(sd:3/546)

Tablo 4.27’de öğretmenlerin yaşları okula adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=13,197 ve p<,05). Buna göre 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okula adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin okula adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşları öğretim işlerine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=2,511 ve p>05).

Öğretmenlerin yaşları öğretmenlik mesleğine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=4,430 ve p<,05). Buna göre 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşları çalışma grubuna adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir ( $F=7,089$  ve  $p<,05$ ). Buna göre 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin çalışma grubuna adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin çalışma grubuna adanma puanından daha yüksektir.

**Tablo 4.28. Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Örgütsel Adanmışlık	N	$\bar{X}$	Ss	Var.Kay	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
İlkokul	192	109,0521	14,75835	Grup Arası	3456,447	2	1728,224	8,403	,000
Ortaokul	169	102,8994	14,16428	Grup İçi	112497,351	547	205,662		
Ortaöğretim	189	106,8307	14,06493						
Toplam	550	106,3982	14,53303	Toplam	115953,798	549			

\* $p<,05$  \* $F>3,00(sd:2/547)$

Tablo 4.28'e göre öğretmenlerin okul kademelerine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F=8,403$  ve  $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.29.'da verilmiştir.

**Tablo 4.29. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	(I) Görev Yapılan Okul Kademesi	(J) Görev Yapılan Okul Kademesi	Ortalama Fark (I-J)	p
Örgütsel Adanmışlık	İlkokul	Ortaokul	6,15268(*)	,000
		Ortaöğretim	2,22140	,320
	Ortaokul	İlkokul	-6,15268(*)	,000
		Ortaöğretim	-3,93128(*)	,036
	Ortaöğretim	İlkokul	-2,22140	,320
		Ortaokul	3,93128(*)	,036

\* $p<,05$

Tablo 4.29'daki post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları ile ilkökul ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.28'deki ortalama puanlara bakıldığında ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X} = 102,8994$ ), ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X} = 109,0521$ ) ile ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden ( $\bar{X} = 106,8307$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler en yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ise en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahiptir.

**Tablo 4.30. Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Okul Kademeleri	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okula Adanma	İlkokul	192	32,5208	6,30462	10,002	,000
	Ortaokul	169	30,3432	6,28305		
	Ortaöğretim	189	33,0582	5,48322		
	Toplam	550	32,0364	6,12607		
Öğretim İşlerine Adanma	İlkokul	192	29,3646	3,34451	16,559	,000
	Ortaokul	169	27,5444	3,28046		
	Ortaöğretim	189	27,6614	3,61610		
	Toplam	550	28,2200	3,51691		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	İlkokul	192	24,7396	4,56080	3,249	,040
	Ortaokul	169	23,5917	4,09182		
	Ortaöğretim	189	23,9683	4,46845		
	Toplam	550	24,1218	4,40749		
Çalışma Grubuna Adanma	İlkokul	192	22,4271	4,57570	2,558	,078
	Ortaokul	169	21,4201	4,12972		
	Ortaöğretim	189	22,1429	4,21821		
	Toplam	550	22,0200	4,33245		

\*p<0,05

\*F>3,00(sd:2/547)

Tablo 4.30 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri okula adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=10,002

ve  $p < ,05$ ). İlkokul öğretmenlerin okula adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin okula adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri öğretim işlerine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir ( $F=16,559$  ve  $p < ,05$ ). İlkokul öğretmenlerin öğretim işlerine adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin öğretim işlerine adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri öğretmenlik mesleğine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir ( $F=3,249$  ve  $p < ,05$ ). İlkokul öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer kademedeki görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri çalışma grubuna adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır ( $F=2,558$  ve  $p > ,05$ ).

**Tablo 4.31. Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Örgütsel Adanmışlık	N	$\bar{X}$	Ss	Var.Kay.	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Sınıf Öğretmeni	191	109,1152	14,77114	Grup Arası	5263,801	5	1052,760	5,174	,000
Sosyal Bilimler	106	107,4906	13,38673						
Fen-matematik Bilimleri	113	101,6106	14,77234						
Yabancı Dil	18	101,6667	16,93239	Grup İçi	110689,997	544	203,474		
Meslek Dersleri	92	107,7283	13,89925						
Güzel Sanatlar	30	102,0333	11,02187						
Toplam	550	106,3982	14,53303	Toplam	115953,798	549			

\* $p < ,05$                       \* $F > 2,21$ (sd:5/544)

Tablo 4.31’de öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F=5,174$  ve  $p < ,05$ ). Bu farklılığın hangi branşlar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.32’de verilmiştir.

**Tablo 4.32. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Fark (I-J)	p
Örgütsel Adanmışlık	Sınıf Öğretmeni	Sosyal Bilimler	1,62462	,971
		Fen-matematik Bilimleri	7,50456(*)	,002
		Yabancı Dil	7,44852	,483
		Meslek Dersleri	1,38692	,989
		Güzel Sanatlar	7,08185	,272
	Sosyal Bilimler	Sınıf Öğretmeni	-1,62462	,971
		Fen-Matematik bilimleri	5,87995	,100
		Yabancı Dil	5,82390	,767
		Meslek dersleri	-,23769	1,000
		Güzel sanatlar	5,45723	,635
	Fen-Matematik bilimleri	Sınıf öğretmeni	-7,50456(*)	,002
		Sosyal bilimler	-5,87995	,100
		Yabancı dil	-,05605	1,000
		Meslek dersleri	-6,11764	,099
		Güzel sanatlar	-,42271	1,000
	Yabancı Dil	Sınıf Öğretmeni	-7,44852	,483
		Sosyal Bilimler	-5,82390	,767
		Fen-matematik bilimleri	,05605	1,000
		Meslek dersleri	-6,06159	,743
		Güzel sanatlar	-,36667	1,000
	Meslek Dersleri	Sınıf öğretmeni	-1,38692	,989
		Sosyal Bilimler	,23769	1,000
		Fen-matematik bilimleri	6,11764	,099
		Yabancı dil	6,06159	,743
		Güzel Sanatlar	5,69493	,608
	Güzel Sanatlar	Sınıf Öğretmeni	-7,08185	,272
		Sosyal Bilimler	-5,45723	,635
		Fen-matematik bilimleri	,42271	1,000
Yabancı Dil		,36667	1,000	
Meslek Dersleri		-5,69493	,608	

\*p<0,05

Tablo 4.32'deki post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları ile branşı fen ve matematik bilimleri olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.31'deki ortalama puanlara bakıldığında branşı

sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X} = 109,1152$ ), branşı fen ve matematik bilimleri olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden ( $\bar{X} = 101,6106$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.33. Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Branşlar	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okula Adanma	Sınıf öğretmeni	191	32,5236	6,32108	5,233	,000
	Sosyal bilimler	106	32,2736	6,06557		
	Fen-matematik bilimleri	113	30,1681	6,00878		
	Yabancı dil	18	31,0000	7,42016		
	Meslek dersleri	92	33,9565	4,96341		
	Güzel sanatlar	30	29,8667	5,81753		
	Toplam	550	32,0364	6,12607		
Öğretim İşlerine Adanma	Sınıf öğretmeni	191	29,3822	3,34436	7,991	,000
	Sosyal bilimler	106	28,1415	3,60010		
	Fen-matematik bilimleri	113	27,1858	3,33688		
	Yabancı dil	18	26,7778	3,57369		
	Meslek dersleri	92	27,7717	3,34501		
	Güzel sanatlar	30	27,2333	3,51041		
	Toplam	550	28,2200	3,51691		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Sınıf öğretmeni	191	24,7592	4,56469	2,014	,075
	Sosyal bilimler	106	24,1887	4,06404		
	Fen-matematik bilimleri	113	23,1947	4,34425		
	Yabancı dil	18	23,1111	4,24110		
	Meslek dersleri	92	24,0761	4,55548		
	Güzel sanatlar	30	24,0667	4,02521		
	Toplam	550	24,1218	4,40749		
Çalışma Grubuna Adanma	Sınıf öğretmeni	191	22,4503	4,57641	3,120	,009
	Sosyal bilimler	106	22,8868	3,61036		
	Fen-matematik bilimleri	113	21,0619	4,39213		
	Yabancı dil	18	20,7778	6,03476		
	Meslek dersleri	92	21,9239	4,06333		
	Güzel sanatlar	30	20,8667	3,65526		
	Toplam	550	22,0200	4,33245		

\*p<0,05

\*F>2,21(sd:5/544)

Tablo 4.33'e göre öğretmenlerin branşa göre okula adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=5,233 ve p<,05). Meslek dersleri

öğretmenlerin okula adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer branştaki öğretmenlerin okula adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin branşa göre öğretim işlerine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir ( $F=7,991$  ve  $p<,05$ ). Sınıf öğretmenlerinin öğretim işlerine adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer branştaki öğretmenlerin öğretim işlerine adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin branşa göre öğretmenlik mesleğine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ( $F=2,014$  ve  $p>,05$ ).

Öğretmenlerin branşa göre çalışma grubuna adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir ( $F=3,120$  ve  $p<,05$ ). Sosyal bilimler öğretmenlerinin çalışma grubuna adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer branştaki öğretmenlerin çalışma grubuna adanma ortalama puanından biraz daha yüksektir.

**Tablo 4.34. Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Örgütsel Adanmışlık	N	$\bar{X}$	Ss	Var.Kay.	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Ön lisans	63	111,9365	13,34151	Grup arası	2292,022	2	1146,011		
Lisans	451	105,5477	14,67119						
Yüksek Lisans	36	107,3611	12,83556	Grup İçi	113661,777	547	207,791	5,515	,004
Toplam	550	106,3982	14,53303	Toplam	115953,798	549			

\* $p<,05$  \* $F>3,00(sd:2/547)$

Tablo 4.34 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F=5,515$  ve  $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.35’de verilmiştir.

**Tablo 4.35. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim Düzeyi	(J) Eğitim Düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	p
	Ön Lisans	Lisans	6,38884(*)	,005
		Yüksek Lisans	4,57540	,316
Örgütsel Adanmışlık	Lisans	Ön Lisans	-6,38884(*)	,005
		Yüksek Lisans	-1,81344	,768
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	-4,57540	,316
		Lisans	1,81344	,768

\*p<0,05

Tablo 4.35'deki post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları ile eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin örgütsel puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.34'deki ortalama puanlara bakıldığında eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X} = 111,9365$ ), eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden ( $\bar{X} = 105,5477$ ) daha yüksektir.



**Tablo 4.36. Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okula Adanma	Ön Lisans	63	33,7937	5,35260	2,996	,051
	Lisans	451	31,7849	6,20755		
	Yüksek Lisans	36	32,1111	6,00846		
	Toplam	550	32,0364	6,12607		
Öğretim İşlerine Adanma	Ön Lisans	63	29,5873	2,80342	6,281	,002
	Lisans	451	27,9867	3,58203		
	Yüksek Lisans	36	28,7500	3,28090		
	Toplam	550	28,2200	3,51691		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Ön Lisans	63	24,8254	4,37566	1,213	,298
	Lisans	451	23,9867	4,46067		
	Yüksek Lisans	36	24,5833	3,69072		
	Toplam	550	24,1218	4,40749		
Çalışma Grubuna Adanma	Ön Lisans	63	23,7302	3,60200	5,652	,004
	Lisans	451	21,7894	4,37543		
	Yüksek Lisans	36	21,9167	4,39724		
	Toplam	550	22,0200	4,33245		

\*p<0,05

\*F>3,00(sd:2/547)

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim düzeyine göre okula adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (F=2,996 ve p>,05).

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğretim işlerine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=6,281 ve p<,05). Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin öğretim işlerine adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin öğretim işlerine adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğretmenlik mesleğine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (F=1,213 ve p>,05).

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre çalışma grubuna adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=5,652 ve p<,05). Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin çalışma grubuna adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin çalışma grubuna adanma ortalama puanından daha yüksektir.

**Tablo 4.37. Örgütsel Adanmışlık Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

f, $\bar{X}$ , Ss SONUÇLARI				ANOVA SONUÇLARI					
Örgütsel Adanmışlık	N	$\bar{X}$	Ss	Var.Kay.	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
0-5 yıl	74	100,3649	12,64540	Grup Arası	6874,390	4	1718,598	8,587	,000
6-10 yıl	75	101,3067	14,71162						
11-15 yıl	97	106,6082	14,21381						
16-20 yıl	101	108,3069	14,98182	Grup İçi	109079,408	545	200,146		
21 yıl ve üzeri	203	109,4286	13,99252						
Toplam	550	106,3982	14,53303	Toplam	115953,798	549			

\*p<0,05

\*F>2,37(sd:4/545)

Tablo 4.37'ye göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=8,587 ve p<,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu Tablo 4.38'de verilmiştir.

**Tablo 4.38. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanlarına İlişkin Scheffe Testi**

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p
Örgütsel Adanmışlık	0-5 yıl	6-10 yıl	-,94180	,997
		11-15 yıl	-6,24338	,087
		16-20 yıl	-7,94207(*)	,010
		21 yıl ve üzeri	-9,06371(*)	,000
	6-10 yıl	0-5 yıl	,94180	,997
		11-15 yıl	-5,30158	,205
		16-20 yıl	-7,00026(*)	,033
		21 yıl ve üzeri	-8,12190(*)	,001
	11-15 yıl	0-5 yıl	6,24338	,087
		6-10 yıl	5,30158	,205
		16-20 yıl	-1,69868	,950
		21 yıl ve üzeri	-2,82032	,626
	16-20 yıl	0-5 yıl	7,94207(*)	,010
		6-10 yıl	7,00026(*)	,033
		11-15 yıl	1,69868	,950
		21 yıl ve üzeri	-1,12164	,980
	21 yıl ve üzeri	0-5 yıl	9,06371(*)	,000
		6-10 yıl	8,12190(*)	,001
		11-15 yıl	2,82032	,626
		16-20 yıl	1,12164	,980

\*p<0,05

Tablo 4.38’de post-hoc Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Tablo 4.37’deki ortalama puanlara bakıldığında 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X} = 100,3649$ ), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ( $\bar{X} = 108,3069$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden ( $\bar{X} = 109,4286$ ) daha düşüktür.

**Tablo 4.39. Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi**

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okula Adanma	0-5 yıl	74	29,1081	6,27141	8,952	,000
	6-10 yıl	75	30,2533	6,23437		
	11-15yıl	97	32,0722	6,37908		
	16-20 yıl	101	33,0891	6,08293		
	21 yıl ve üzeri	203	33,2217	5,44051		
	Toplam	550	32,0364	6,12607		
Öğretim İşlerine Adanma	0-5 yıl	74	27,4595	3,22316	2,762	,027
	6-10 yıl	75	27,4267	3,73143		
	11-15yıl	97	28,2268	3,51338		
	16-20 yıl	101	28,5050	3,46302		
	21 yıl ve üzeri	203	28,6453	3,50563		
	Toplam	550	28,2200	3,51691		
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	0-5 yıl	74	23,3108	4,01342	3,805	,005
	6-10 yıl	75	22,8400	5,17280		
	11-15yıl	97	24,4227	4,11004		
	16-20 yıl	101	23,9307	4,70586		
	21 yıl ve üzeri	203	24,8424	4,09235		
	Toplam	550	24,1218	4,40749		
Çalışma Grubuna Adanma	0-5 yıl	74	20,4865	4,11560	6,189	,000
	6-10 yıl	75	20,7867	4,29737		
	11-15yıl	97	21,8866	4,45785		
	16-20 yıl	101	22,7822	4,52019		
	21 yıl ve üzeri	203	22,7192	4,04369		
	Toplam	550	22,0200	4,33245		

\*p<0,05

\*F>2,37(sd:4/545)

Tablo 4.38'e göre öğretmenlerin mesleki kıdeme göre okula adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=8,952 ve p<,05). 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okula adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okula adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre öğretim işlerine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir (F=2,762 ve p<,05). 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim işlerine adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim işlerine adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre öğretmenlik mesleğine adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $F=3,805$  ve  $p<,05$ ). 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma ortalama puanından daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre çalışma grubuna adanma puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir ( $F=6,189$  ve  $p<,05$ ). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çalışma grubuna adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma ortalama puanından daha yüksektir.

*5. Alt Problem: Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

#### **4.2.4. Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum**

**Tablo 4.40. Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki Korelasyon ( Pearson Orralation )**

		Duygusal Zekâ	Örgütsel Adanmışlık
Duygusal Zekâ	r	1	,255(**)
	p		,000
	N	550	550
Örgütsel Adanmışlık	r	,255(**)	1
	p	,000	
	N	550	550

\* $p< .05$     \*\* $p< .01$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ( $r= .255$ ,  $p<.01$ ). Bu bulguya göre, duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık düzeyi de yüksek olacaktır denebilir.

**Tablo 4.41. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları ile Duygusal Zekâları Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon ( Pearson Orroralation )**

	Duygusal Zekâ Ölçeğinin Boyutları		
	İyimserlik	Duygulardan Faydalanma	Duyguların İfadesi
Örgütsel Adanmışlık	r ,314(**)	-,026	,200(**)
	p ,000	,546	,000
	N 550	550	550

\*p< .05 \*\*p< .01

Duygusal zekâ ölçeğinin iyimserlik alt boyutu ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $r= .314$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunda duygusal zekâ düzeyi arttığında, örgütsel adanmışlık düzeyinin de artacağını gösterir.

Duygusal zekâ ölçeğinin duygulardan faydalanma alt boyutu ile örgütsel adanmışlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $r= -.026$ ,  $p>.01$ ) yoktur.

Duygusal zekâ ölçeğinin duyguların ifadesi alt boyutu ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $r= .200$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin duyguların ifadesi alt boyutunda duygusal zekâ düzeyi arttığında, örgütsel adanmışlık düzeyinin de artacağını gösterir.

**Tablo 4.42. Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon ( Pearson Orroralation )**

	Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Boyutları			
	Okula Adanma	Öğretim İşlerine Adanma	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Çalışma Grubuna Adanma
Duygusal zekâ	r ,205(**)	,262(**)	,203(**)	,145(**)
	p ,000	,000	,000	,001
	N 550	550	550	550

\*p< .05 \*\*p< .01

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin okula adanma alt boyutu ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $r= .205$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arttığında, okula adanma düzeyinin de artacağını gösterir.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretim işlerine adanma alt boyutu ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $r= .262$ ,

$p < .01$ ) bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arttığında, öğretim işlerine adanma düzeyinin de artacağını gösterir.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutu ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $r = .203$ ,  $p < .01$ ) bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arttığında, öğretmenlik mesleğine adanma düzeyinin de artacağını gösterir.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin çalışma grubuna adanma alt boyutu ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $r = .145$ ,  $p < .01$ ) bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arttığında, çalışma grubuna adanma düzeyinin de artacağını gösterir.

*6. Alt Problem: Öğretmenlerin duygusal zekâları örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

#### **4.2.5. Duygusal Zekânın Örgütsel Adanmışlığı Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

**Tablo 4.43. Örgütsel Adanmışlığın Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi**

Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	69,270	6,051	-	11,447	,000*
Duygusal Zekâ	,262	,042	,255	6,166	,000*

\* $p < .05$  Bağımlı Değişken: Örgütsel Adanmışlık

Tablo 4.42.'ye göre öğretmenlerin duygusal zekâlarındaki 1 birimlik artış, örgütsel adanmışlıklarında 0,262'lik artışa sebep olmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin duygusal zekâlarının, örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

# BÖLÜM V

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneriler kısmı yer almaktadır.

### 5.1. SONUÇ

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada, istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

#### 5.1.1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak yüksek duygusal zekâ düzeyine sahiptirler.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin duygusal zekâların, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet alt boyutların tamamı için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin duygusal zekâları, erkek öğretmenlerden daha yüksektir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden daha düşüktür.



- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları alt boyutlardan sadece “Duygulardan Faydalanma” alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygulardan faydalanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin duygulardan faydalanma ortalama puanından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri sadece “İyimserlik” alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunun ortalama puanı, diğer okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin puanından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi, branşı fen ve matematik bilimleri olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre sadece “İyimserlik” alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunun ortalama puanı, diğer branşta görev yapan öğretmenlerin puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâ aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi,

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinden daha yüksektir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre “İyimserlik” ve “Duygulardan Faydalanma” alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Duyguların ifadesi alt boyutunun puanlarında ise anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Buna göre mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin iyimserlik alt boyutunun ortalama puanı, diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin ortalama puanından, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin duygulardan faydalanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin ortalama puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### 5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine sahiptirler.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ile erkek öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin en yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahiptir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının “Öğretim İşlerine Adanma” boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma ortalama puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler en yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ise en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahiptir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademelerinin çalışma grubuna adanma boyutu hariç, diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerin okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, öğretim işlerine adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer kademe görev yapan öğretmenlerin ortalama puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, branşı fen ve matematik bilimleri olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının öğretmenlik mesleğine adanma boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Meslek dersleri öğretmenlerin “Okula Adanma” alt boyutunun ortalama puanı, sınıf öğretmenlerin “Öğretim İşlerine Adanma” alt boyutunun ortalama puanı, sosyal bilimler öğretmenlerin ise “Çalışma Grubuna Adanma” alt boyutunun ortalama puanı, diğer branştaki öğretmenlerin ortalama puanından daha yüksektir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyinin “Öğretim İşlerine Adanma” ve “Çalışma Grubuna Adanma” boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma alt boyutunun ortalama puanı, diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalama puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel adanmışlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden daha düşüktür.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerinin tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ortalama puanı, diğer kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **5.1.3. Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar**

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında 0,01 anlam düzeyinde pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki vardır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık düzeyi de yüksek olacağı sonucuna ulaşılmıştır.
- Duygusal zekâ ölçeğinin duygulardan faydalanma boyutu hariç iyimserlik ve duyguların ifadesi alt boyutu ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin iyimserlik ve duyguların ifadesi alt boyutlarında duygusal zekâ düzeyinin arttığında, örgütsel adanmışlık düzeyinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.
- Örgütsel adanmışlığın tüm alt boyutlarında duygusal zekâ ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arttığında okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma düzeyinin de artacağı belirlenmiştir.

#### 5.1.4. Duygusal Zekânın Örgütsel Adanmışlığı Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin duygusal zekâlarındaki 1 birimlik artışın, örgütsel adanmışlıklarında 0,262'lik artışa sebep olacağı bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin duygusal zekâlarının, örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların, araştırmanın konusu ile ilgili başka araştırmaların sonuçları karşılaştırılması ve tartışılması amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark çıkmıştır. Duygusal zekânın alt boyutlarından tamamının ortalama puanları kadın öğretmenlerin daha yüksektir. Kadınların duygularını yaratılışları gereği daha çabuk ortaya koyma eğilimi olmaları ve erkeklerin duygularını ortaya koymalarında toplumsal kabulün daha sınırlı olması sonucu etkilemiş olabilir. Göçet (2006) tarafından yapılan “Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki” isimli çalışmada da “Bayan üniversite öğrencileri erkek öğrencilere göre daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahiptir” bulgusu, bu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Austin ve ark. (2005) tarafından yapılan bir araştırmada tıp fakültesi birinci sınıfında okuyan öğrencilere duygusal zekâ ve empati ölçekleri ve iletişim becerileri ders içeriği hakkında duygularını belirleyen bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda bayanların duygusal zekâsı erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal zekâları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal zekâ puanları incelendiğinde 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri özellikle 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan sadece duygulardan faydalanma boyutunda 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanı, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin puanına göre daha yüksektir. 20-30 yaş aralığında üniversiteden yeni mezun olmuş öğretmenlerin; daha iyimser, kendine güvenen, sosyal, duygularını daha iyi ifade etmelerinin bir sonucu olarak duygusal zekâlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi değişkenine göre duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi değişkenine göre duygusal zekâ puanları incelendiğinde ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin özellikle ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan sadece iyimserlik boyutunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin puanın, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Aslında bu bulgular beklenen bir sonuçtur. Küçük kalplerle iyi bir iletişim kurmak için ilkokul öğretmenleri duygusal zekânın özelliklerinden oluşan; duyguları tanıma, anlama, duyguları yönetme becerilerinde ustalaştığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akgül (2011) çalışmasında da benzer sonuç çıkmıştır. Gürbüz ve Yüksel (2008) çalışmasında ise farklı olarak duygusal zekâ ile eğitim düzeyi arasında fark anlamlı çıkmıştır.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal zekâ puanları incelendiğinde özellikle sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, branşı fen-matematik bilimleri olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, branşı fen-matematik bilimleri olan öğretmenlerin sayısal işlemlerle ilgilendiğinden daha çok mantıksal düşünmeyi tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Alt boyutlardan ise sadece iyimserlik boyutunda sınıf öğretmenlerin puanın, diğer branşlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Göçet (2006) tarafından yapılan çalışmada da sayısal bölümü üniversite öğrencilerin en düşük duygusal zekâ düzeyine sahip olduğu bulgusu, bu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâ puanları incelendiğinde özellikle 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kıdem ilerledikçe yaşa paralel olarak duyguların daha kalıcı ve katılaşmasının sonucu olabilir. Alt boyutlarından duyguların ifadesi boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İyimserlik alt boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek puana sahip olduğu, duygulardan faydalanma alt boyutunda ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Akbaş (2006) çalışmasında farklı olarak mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Örgütsel adanmışlık ve cinsiyet ile ilgili yapılan araştırmalarda ise farklı bulgulara da rastlanmıştır. Gökmen (1996) ise kadınların aile yaşantılarına erkeklerden daha fazla önem vermeleri örgütsel görev rol ve kariyer beklentilerine yeterince zaman ayırmamalarına ve adanmışlık gösterememelerine sebep olduğunu belirtmiştir. Angle ve Perry (1981) ve Hrebiniak ve Alutto (1972) kadınların işlerini ve çalıştıkları örgütü sık sık değiştirmekten hoşlanmadıklarını, dolayısıyla kadın çalışanların örgütlerinde daha istikrarlı olduklarını ileri sürmektedir (İnce ve Gül, 2005: 62).

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları incelendiğinde 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri özellikle 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları öğretim işlerine adanma alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya neden olmamıştır. Diğer boyutlarda ise 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puanı diğer yaş grubundaki öğretmenlerin puanına göre daha yüksektir. Zöğ (2007) çalışmasında “ En düşük örgütsel adanmışlık düzeyine en genç yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, en yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine sahip öğretmenlerin ise 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin olduğu görülmektedir” bulgusu, bu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Eroğlu (2007) çalışmasında ise okula adanma boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde de yaş ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yıllar geçtikçe mesleğine kendilerini daha fazla adadıkları, yaşları daha genç olan öğretmenlerin ise adanmışlık düzeyinin daha az olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaşı ilerledikçe deneyimleri arttığı için, mesleğe kendilerini daha ait hissetmesinden ve öğretmenlik mesleğini içselleştirmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca genç

öğretmenlerin başka bir mesleğe geçme şanslarının olduğunu düşünmeleri de bu sonucu etkilemiş olabilir.

Öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları incelendiğinde ilkök kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi özellikle ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan çalışma grubuna adanma boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma puanının ise ilkök kademesinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmektedir. Karagöz (2008) çalışmasında “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerine göre daha fazla duygusal adanmışlık yaşadıkları” bulgusuna rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları incelendiğinde sınıf öğretmenlerin özellikle branşı fen-matematik bilimleri olan öğretmenlere göre örgütsel adanmışlık düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan sadece öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. “Okula Adanma” alt boyutunun ortalama puanı meslek dersleri öğretmenlerin, “Öğretim İşlerine Adanma” alt boyutunun ortalama puanı sınıf öğretmenlerin, “Çalışma Grubuna Adanma” alt boyutunun ortalama puanı ise sosyal bilimler öğretmenlerin diğer branştaki öğretmenlerin ortalama puanından daha yüksektir. Benzer olarak Alper Apak (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyinin sayısal, sözel ve yabancı dil öğretmenlerinden, rehber öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin ise sayısal ders grubu öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Artun (2008) çalışmasında branş değişkenine göre örgütsel adanmışlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları incelendiğinde eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin özellikle eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlere göre örgütsel adanmışlık düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim işlerine adanma,



çalışma grubuna adanma puanının ise eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmektedir. Alper Apak (2009), okula adanma alt boyutu hariç diğer boyutlarda ve genel adanmışlık düzeyinde eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin adanmışlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zöğ (2007) araştırmasında ise, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarında lisans mezunu olan öğretmenlere göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde benzer bulguya rastlanmaktadır. Çalışanın eğitim düzeyi arttıkça, örgütün karşılayabileceğinden daha fazla beklentileri ortaya çıkmaktadır. Alternatif iş imkanları da eğitim düzeyinin artmasına göre fazlalaşmaktadır. Bu gibi faktörlerde çalışanın eğitim düzeyi arttıkça örgütsel adanmışlığının azaldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 67).

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlar yaş değişkenine göre paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden düşük olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan okula adanma, öğretim işlerine adanma ve öğretmenlik mesleğine adanma puanının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek, çalışma grubuna adanma puanının ise 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmektedir. Zöğ (2007) çalışmasında benzer sonuca ulaşılmıştır. Tüm boyutlarda en az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine, en yüksek adanmışlık düzeyine sahip öğretmenlerin ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında 0,01 anlam düzeyinde pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık düzeyi de yüksek olacaktır. Duygusal zekânın alt boyutlarından duygulardan faydalanma alt boyutu hariç iyimserlik ve duyguların ifadesi alt boyutu ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre iyimserlik ve duyguların ifadesi düzeyi yüksek öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık düzeyinin de yüksek olacağı söylenebilir. Örgütsel adanmışlık ölçeğinin tüm alt boyutları ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde, düşük

düzyeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre ise duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma düzeyinin de yüksek olacağı söylenebilir. Doğan (2009) çalışmasında da paralel olarak sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel bağlılık ölçeğinin iki alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Son olarakta öğretmenlerin duygusal zekâlarındaki 1 birimlik artışın, örgütsel adanmışlıklarında 0,262'lik artışa sebep olacağı bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin duygusal zekâlarının, örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır.

### **5.3. Öneriler**

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

**1.** Duygusal zekâları yüksek öğretmenlerin okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma kısacası örgütsel adanmışlık düzeyi yüksek olması sonucundan yola çıkarak öğretmenlere ve öğretmen adaylarına duygusal zekâlarını geliştirici kurs, seminer, hizmet içi eğitimler verilmesi yararlı olabilir.

**2.** Duygusal zekâ geliştirilebilir bir kavram olmasından dolayı geleceğin nesillerine eğitimin her kademesinde(okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite...) duygusal zekâ eğitimine müfredatta yer verilebilir.

**3.** Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin hem duygusal zekâları hem de örgütsel adanmışlıkları düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâlarının ve örgütsel adanmışlıklarını artırmak için gerekli çalışmalar yapılabilir. Eksik faktörlerin belirlenmesi, öğretmenlerin motivasyonunu artıracı (ücret, ödül, vb...) önlemler alınması yararlı olabilir.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

- 1.** Bu araştırma Balıkesir ilinde gerçekleşmiştir. Benzer alışma farklı illerde tekrarlanabilir.
- 2.** Bu araştırma sadece resmi okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanıp sonuçları kıyaslanabilir.
- 3.** Kıdemi az olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları düşük çıkmıştır. Bunun nedenini araştırmak için çalışmalar yapılabilir.
- 4.** Branşı fen ve matematik bilimleri olan öğretmenlerin duygusal zekâlarının ve örgütsel adanmışlıklarının daha düşük olmasının etkenlerini belirlemek amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- 5.** Okul yöneticilerin duygusal zekâlarının örgütsel adanmışlıkla ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR (REFERENCES)

Akbaş, E, (2006), *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akgül, G, (2011), *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Aksaraylı, M., Özgen, I, (2008), *Akademik Kariyer Gelişiminde Duygusal Zekânın Rolü Üzerine Bir Araştırma*, Ege Akademik Bakış, 8(2), 755-769.

Allen, N. J., Meyer J. P, (1990), *Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis of Links to Newcomers' Commitment and Role Orientation*, Academy of Management Journal, 33(4), 847-858.

Alper Apak, E. G, (2009), *Yıldırma Eylemleri ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi: İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altan, M. Z, (2012), *Eğitim, Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramında Onuncu Boyut: Ahlaki Zekâ*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1 ), 137-144.

Artun, B, (2008), *Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumlarına Etkisi (Sakarya İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atar, G, (2009), *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları ile Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algulamaları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Austin, E., Evans, P., Goldwater, R., Potter, V, (2005), *A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students*, Personality and Individual Differences, Vol. 39, 1395-1405.

Aysel, L, (2006), *Liderlik ve Duygusal Zekâ*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Balay, R, (2000), *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

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

Bar-On, R, (2006), *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*, Psicothema, 18, 13-25.

Başaran, İ. E, (2000), *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

WEB\_1, (2004), Beceren, E, *Duygusal zekâ nedir?, Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi*, <http://www.duygusalzekâ.net/>, 10/06/2013.

Boylu, Y., Pelit, E., Güçer, E, (2007), *Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 44(511), 55-74.

Buğa, A, (2010), *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F, (2013), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 14.Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Caruso, D.R., Salovey, P, (2010), *Yönetimde Duygusal Zekâ*, 2.Baskı, Kaymak, S. (Çev.), Crea Yayıncılık, Ankara.

Celep, C, (2000), *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara.

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

Çelik, S, (2008), *İlköğretim Okullarındaki Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Modelleri İle Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlığının İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetinkaya, Ö., Alparslan, A.M, (2011), *Duygusal Zekânın İletişim Becerisine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler, 16(1), 363-377.

Demir, M, (2009), *Konaklama İşletmelerinde Duygusal Zekâ, Örgütsel Sapma, Çalışma Yaşamı Kalitesi ve İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişkinin Analizi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Doğan, N, (2009), *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

WEB\_2, (2013), [www.duygusalzekâ.net](http://www.duygusalzekâ.net), 07/05/2013.

Eroğlu, S, (2007), *Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eymen, E, (2007), *SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri*, İstatistik Merkezi Yayın No: 1, İstanbul.

Goleman, D, (2007), *Sosyal Zekâ*, 3.Baskı, Deniztekin, O.Ç. (Çev.), Varlık Yayınları, İstanbul.

Goleman, D, (2012a), *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*, 35.baskı, Yüksel, B. S. (Çev.), Varlık Yayınları, İstanbul.

Goleman, D, (2012b), *İşbaşında Duygusal Zekâ*, 10.baskı, Balkara, H. (Çev.), Varlık Yayınları, İstanbul.

Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A, (2012c), *Yeni Liderler*, 9.Basım, Nayır, F. ve Deniztekin, O (Çev.), Varlık Yayınları, İstanbul.

Göçet, E, (2006), *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Görünmez, M, (2006), *Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ Yetenekleri*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Güçlü, H, (2006), *Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

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

Güner, H, (2006), *Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Gürbüz, R., Gürbüz, M.A, (2010 ), *Okul Öncesi Çocukların Çoklu Zekâ Kuramına Göre Baskın Olan Ve Olmayan Zekâ Alanlarının Belirlenmesi: Nitel Bir Değerlendirme*, e-Journal of New World Sciences Academy, 5( 2), 456-470.

Gürel, E., Tat, M, (2010), *Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research), 3(11), 336-356.

Izard, C, (2001), *Emotional intelligence or adaptive emotions*, Emotions, 1(3), 249-257.

İnce, M., Gül, H, (2005), *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

Karagöz, A, (2008), *İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N, (2006), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Konrad, S., Hendl, C, (2005), *Duygularla Güçlenmek*, Taştan, M. (Çev.), Hayat Yayınları, İstanbul.

Koroğlu, G.S, (2006), *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algularına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Program, Ankara.

Mayer J. D., P. Salovey, (1993), *The Intelligence Of Emotional Intelligence*, Intelligence, 17, 433-442.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R. ve Sitarenios, G, (2001), *Emotional Intelligence as a Standard Intelligence*. Emotion, 1(3), 232-242.

WEB\_3, (2006), Özgen, Ö, *Başarı ve İlişkide Duygusal zekânın Rolü*, w3.gazi.edu.tr ,20/05/2013.

Saban, A, (2005), *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Salovey, P., Mayer, J.D, (1990), *Emotional Intelligence*, Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Seçer, H.Ş, (2007), *Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji ,Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme*, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 813-834.

WEB\_4, (2013), <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>, 10/05/2013.

Tufan, Ş, (2011), *Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğrul, C, (1999), *Duygusal Zekâ*, Klinik Psikiyatri, sayı, 12-20.

WEB\_5, (2004), Tuyan, S, *Eğitim Anlayışımız ve Duygusal Okuryazarlık*, <http://duygusalzekâ.net/icsayfa.aspx?Sid=70&Tid=3>, 20/06/2013.

WEB\_6, (2013), *Türkiye Zekâ Vakfı, Zekâ Nedir?, Zekâ Testlerinin Tarihçesi*, www.tzv.org.tr, 20/05/2013.

Ural, A, (2001), *Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(2), 209-219.

Uygur, A, (2009), *Örgütsel Bağlılık ve İşe Bağlılık*, Barış Platin Kitabevi Yayınları, Ankara.

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

Yıldırım, B, (2001), *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yılmaz, S, (2007), *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yüksel, M, (2006), *Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi(Bir Uygulama)*, Yüksek lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Zöğ, H, (2007), *İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



# EKLER (APPENDICES)

EK-A İzin Belgeleri:



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 99191664/605.01/1286844  
Konu : Araştırma İzni

07/06/2013

VALİLİK MAKAMINA  
BALIKESİR

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi  
b) Şule KIZIL' a ait 06.06.2013 tarih ve 1267987 sayılı dilekçe

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Şule KIZIL		
Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	İstanbul Okan Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Öğretmenlerin duygusal zekaları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki		
Başvuru Tarihi	06.06.2013	Başvuru Sayısı	1267987
Çalışma Başlama Tarihi	10.06.2013		
Çalışma Bitiş Tarihi	30.06.2013		
Veri Toplama Araçları	1. Duygusal Zeka Ölçeği 2. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	ekli Listede Belirtilen Okullar		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yakup YILDIZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
07/06/2013  
Sabri CANER  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki : Yazı ve Ekleri ( 9 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.  
  
Mehmet SALGIN  
Memur

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

## 2.Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni:

Date: Mon, 27 May 2013 13:10:57 +0300  
Subject: Re: DUYGUSAL ZEKÂ ANKETİ  
From: egocet@sakarya.edu.tr  
To: sule.meral@hotmail.com

Merhaba,  
Elbette kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

27 Mayıs 2013 00:17 tarihinde ŞULE MERAL <sule.meral@hotmail.com> yazdı:  
Sayın Emine GÖCET,

"Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki" isimli tez çalışmanızda kullanmış olduğunuz duygusal zekâ ölçeğini dilimize sizin çevirdiğinizi yaptığım araştırmalar sonucunda tespit ettim. Bu ölçeği "öğretmenlerin duygusal zekâları ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki" konulu tez çalışmamda izin verirseniz kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

### 3.Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Kullanım İzni:

cevat celep (celep@kocaeli.edu.tr)  
31.05.2013

Kime: ŞULE MERAL

Kimden: cevat celep (celep@kocaeli.edu.tr)  
Gönderme tarihi:31 Mayıs 2013 Cuma 15:58:40  
Kime: ŞULE MERAL (sule.meral@hotmail.com)

Sayın Şule Hanım  
Çalışmanızda Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık ölçeği atif yapmak ve araştırma sonucundan bir örneğini göndermeniz koşuluyla kullanmanız uygundur

Kimden: ŞULE MERAL <sule.meral@hotmail.com>  
> Tarih: Friday, May 31, 2013 10:32 am  
> Konu: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ  
> Kime: "celep@cevatcelep.com" <celep@cevatcelep.com>, "celep@kocaeli.edu.tr" <celep@kocaeli.edu.tr>, "ccelep@gmail.com" <ccelep@gmail.com>

>

>> Merhaba Cevat Hocam,

>>

>> Ben Şule KIZIL, Balıkesir/İvrindi Evciler Ortaokulu'nda Matematik Öğretmeniyim. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans yapıyorum. "Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki" konulu tez çalışmamda sizin hazırlamış olduğunuz "Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık" ölçeğinizi izin verirseniz Balıkesir İli'ndeki örneklem gurubum olan öğretmen arkadaşlarıma uygulamak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim

## EK-B Duygusal Zekâ Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmaların sonucu yüksek lisans tez çalışmalarında kullanılacaktır. Bu çalışmanın bilimselliği sizin vereceğiniz doğru ve samimi yanıtlara bağlıdır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre değerlendirileceği için isminizi yazmayınız. Bu bölümde size ait çeşitli bilgiler sorulmuştur. Size uygun seçeneği parantez içine ( X ) işareti ile belirtiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız. **Değerli vaktinizi ayırıp bu çalışmaya verdiğiniz destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.**

**Şule KIZIL**

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.  
İşletme Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız: ( ) 20-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri

3. Görev yaptığınız okul kademesi: ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Ortaöğretim

4. Branşınız: ( ) Sınıf Öğretmeni  
( ) Sosyal Bilimler(Tarih-Edebiyat-Türkçe-Coğrafya gibi)  
( ) Fen –Matematik Bilimleri(Teknoloji-Matematik-Fizik-Kimya-Biyoloji gibi)  
( ) Yabancı Dil  
( ) Meslek Dersleri  
( ) Güzel Sanatlar(Resim, Müzik, Beden Eğt, Teknoloji Tas. gibi)

5. Eğitim düzeyiniz: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora

6- Mesleki Kıdeminiz: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

### DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Başkalarıyla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilirim					
2.	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım					
3.	Problemleri ele alırken ruh halimin etkisi azdır					
4.	İnsanlar bana kolaylıkla güvenir					
5.	Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim					
6.	Hayatımdaki bazı önemli büyük olaylar neyin önemli olduğunu, neyin önemli olmadığını tekrar gözden geçirmeme yol açmıştır					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
7.	Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığını, ciddi mi olduğunu çıkartamam					
8.	Ruh halim değiştiğinde yeni olanaklar görürüm / Yeni olanakların farkına varırım					
9.	Duyguların hayatımın niteliğinde / hayat tarzımda çok etkisi yoktur					
10.	Yaşadığım duyguların farkındayım					
11.	Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağını beklemem					
12.	Olumlu bir duygu yaşadığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim					
13.	Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini genellikle yanlış yorumlarım					
14.	Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum					
15.	Başkalarına yolladığım sözel olmayan mesajlarım farkındayım					
16.	Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem					
17.	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir					
18.	İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim					
19.	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımı olduğuna inanmam					
20.	Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlayamam.					
21.	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünmüyorum					
22.	Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum					
23.	Yaşadığım duyguların kolayca farkında olabilirim					
24.	İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur					
25.	Aldığım görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim					
26.	İyi bir şey yaptıklarında insanları överim					
27.	Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayım					
28.	Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benimle paylaşırken, neredeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissedirim					
29.	Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir					
30.	Problemleri nasıl ele alacağımı duygularım büyük bir rol oynamaz					
31.	Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm					
32.	Diğer insanların ne hissettiklerini sadece onlara bakmakla anlarım					
33.	Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.					
34.	Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım					
35.	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum					
36.	İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim					
37.	Yakın arkadaşlıklar kurmayı zor bulurum					

## EK-C

## Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Soru No	Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	Çok az	Az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Okul için benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim					
2	Dersle ilgili olarak ders dışında öğrencilere zaman ayırmaktayım					
3	Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendirmekteyim					
4	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım					
5	Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim					
6	Günlük olarak planlanan derslerimi yetiştiremediğim zaman ek ders yapma fırsatı aramaktayım					
7	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden üstün görmekteyim					
8	Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim					
9	Bu okuldan gurur duymaktayım					
10	Herhangi bir uyarana (zil) gerek kalmaksızın dersime zamanında girerim					
11	Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim					
12	Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın dostları olarak görmekte					
13	Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum					
14	Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım					
15	Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek (tanınmak) istiyorum					
16	Yaşantımdaki en iyi arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir.					
17	Bu okul bende çalışma şevki uyandırdı					
18	Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi edinmeye çalışırım					
19	Öğretmenlik mesleğini, çalışma hayatı için ideal bir meslek olarak görmekteyim					
20	Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkiyi sürdürmekteyim					
21	Başka okulda çalışma şansına sahip olduğum halde, bu okulda çalışmaktan hoşlanıyorum					
22	Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için fazla çaba göstermekteyim					
23	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim					
24	Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin en yakın dostu olarak görmekteyim					
25	Bu okuldaki insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum					
26	Ders yapmaktan zevk alıyorum					
27	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendirmekte					
28	Bu okul çalışabileceğim okullar içerisinde en iyisidir					

## ÖZGEÇMİŞ (CURRICULUM VITAE)

### Kişisel Bilgiler:

**Adı ve Soyadı** :Şule KIZIL

**Doğum Tarihi-Yeri** :05/01/1983-Savaştepe

**Medeni Durum** :Evli

### Eğitim Bilgileri :

**Ortaokul** :1994-1997 Savaştepe Ortaokulu

**Lise** : 1997-2001 Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi

**Lisans** : 2001-2005 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim  
Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği

**Yükseklisans** : 2012-.... Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İşletme Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Alanı

### Çalıştığı Kurumlar:

2005-2007 : Havran Sekizeylül İlköğretim Okulu

2007-2013 : Evciler İlköğretim Okulu

2013-..... : Gazievrenos Ortaokulu