



**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL YALNIZLIK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**2021
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ**

Serpil ARSLAN

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN**

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL
YALNIZLIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Serpil ARSLAN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Mayıs 2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	8
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	9
ARCHIVE RECORD INFORMATION	10
KISALTMALAR	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU	12
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	12
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	12
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ.....	12
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	13
ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI	13
1. BİRİNCİ BÖLÜM.....	14
GİRİŞ	14
1.1. Problem Durumu	14
1.2. Araştırmanın Amacı	19
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	19
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	19
1.5. Araştırmanın Önemi	20
1.6. Sayıtlar	21
1.7. Sınırlıklar	21
1.8. Tanımlar.....	21
2. İKİNCİ BÖLÜM	23
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	23
2.1. YALNIZLIK.....	23
2.1.1. Yalnızlık Tanımı	23
2.1.2. Yalnızlıkla İlgili Değişkenler.....	25

2.1.2.1.	Yalnızlık ve Cinsiyet.....	25
2.1.2.2.	Yalnızlık ve Yaş	26
2.1.2.3.	Yalnızlık ve Kişisel Özellikler.....	26
2.1.2.4.	Yalnızlık ve Aile İlişkileri	26
2.1.3.	Yalnızlığın Türleri	27
2.1.4.	Yalnızlığın Nedenleri	28
2.1.5.	Yalnızlığın Sonuçları	30
2.1.6.	Yalnızlık Kuramları	30
2.1.6.1.	Psikodinamik Kuram	30
2.1.6.2.	Varoluşçu Kuram	31
2.1.6.3.	Bilişsel Kuram.....	31
2.1.6.4.	Etkileşimsel Kuram	32
2.1.7.	ÖRGÜTSEL YALNIZLIK	32
2.1.8.	Eğitim Örgütlerinde Yalnızlık.....	33
2.2.	DUYGUSAL ZEKÂ	35
2.2.1.	Duygusal Zekâ Kapsamı ve Tanımı	35
2.2.2.	Duygusal Zekâ Modelleri	38
2.2.2.1.	John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli	38
2.2.2.2.	Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli	40
2.2.2.3.	Reuven Bar-on Modeli	42
2.2.2.4.	Cooper ve Sawaf Modeli	45
2.2.3.	Duygusal Zekâ ve Eğitim İlişkisi	47
3.	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
YÖNTEM	50
3.1.	Araştırma Modeli	50
3.2.	Evren ve Örneklem	50
3.3.	Veri Toplama Araçları	52
3.3.1.	İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği.....	52
3.3.2.	Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği.....	54
3.4.	Verilerin Toplanması	57
3.5.	Veri Analizi	57
4.	DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	61

BULGULAR ve YORUM	61
4.1. Örgütsel Yalnızlık Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
4.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.3. Duygusal Zekâ ve Örgütsel Yalnızlık İlişkisine Yönelik Bulgular	71
4.4. Örgütsel Yalnızlığın Yordanmasına İlişkin Bulgular	73
4.5. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular	75
5. BEŞİNCİ BÖLÜM.....	77
TARİŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
5.1. Tartışma	77
5.2. Sonuç	83
5.3. Öneriler	84
5.3.1. Uygulayıcılara yönelik Öneriler	84
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	85
KAYNAKÇA.....	86
TABLolar LİSTESİ	98
ŞEKİLLER LİSTESİ	100
EKLER	101
EK-1 Ölçme Aracı	101
EK-2 İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Kullanım İzni.....	104
EK-3 Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kullanım İzni	105
EK-4 Etik Kurul İzni	106
EK-5 Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Ölçek Uygulama İzni	108
ÖZGEÇMİŞ	118

TEZ ONAY SAYFASI

Serpil ARSLAN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL YALNIZLIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ” başlıklı bu tezin Yüksek lisans tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 04/05/2021

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN (BEUN)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (KBÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile Yüksek lisans tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarım intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlâki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Serpil ARSLAN

İmza:

ÖNSÖZ

Yalnızlık, bireyin çevresindekilerden uzaklaşması, diğerleri tarafından dışlanması, diğerlerinin kendisini sevmediği hissine kapılması ve bunun sonucunda mutsuz ve huzursuz olmasına neden olan duygulardır diyebiliriz. Yalnızlık bireyin yaşamının herhangi bir döneminde ortaya çıkabilmektedir. Sadece kişisel yaşantımızda değil iş hayatımızda da hissedebileceğimiz bir duygudur.

Okulların temel yapı taşlarından olan öğretmenlerin de yalnızlık hissine kapıldığı zaman ve durumlar olabilir. Öğretmenlerin bu hisse kapılmalarının; motivasyon, stres, örgütsel bağlılık düzeyi, iş doyumunu, duygusal zekâ düzeyi gibi bir çok nedeni olabilir. Bu kapsamda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Beş bölümden oluşan bu çalışmamın birinci bölümünde problem durumu ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları ile ilgili yapılmış olan araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları incelenmiş ve çalışmanın esasları ortaya konulmuştur. İkinci bölümde örgütsel yalnızlık, duygusal zekâ ve bunların eğitim açısından ele alındığı kavramsal çerçeve yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmada kullanılan yöntem, dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise çalışmanın sonuçlarına göre tartışma yapılmış ve bu doğrultuda diğer araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Tez çalışmam boyunca bana yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen saygı değer hocam ve danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Mahmut POLATCAN'a ve tez savunmasında önerileri ile tezimdaki eksiklerimi gidermeme katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ ve Dr. Öğrt. Üyesi Selçuk TURAN'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitim ve tez yazım sürecinde beni destekleyen ve motive eden tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Beni her konuda olduğu gibi bu uzun ve zorlu süreçte de sabırla destekleyen sevgili eşim Levent ARSLAN'a, hayatımın her aşamasında desteklerini esirgemeyen annem Fatma SARI ve babam Mustafa SARI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mayıs, 2021

Serpil ARSLAN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmada örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırma örneklemini Karabük ili ve ilçelerinde görev yapan 360 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilen ve Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilen Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuldaki yalnızlık düzeylerinin toplamda ve alt boyutlarda “duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık” düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ düzeyleri ise öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik boyutlarında ve toplamda ortalamanın üstünde çıkmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin okulda yalnızlık düzeyine ilişkin algılarının; cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları okul türüne, kıdeme ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği; okul kademesi ve yaşa göre duygusal yoksunluk boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının; cinsiyete, yaşa, okul türüne, kıdeme ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; cinsiyete göre duygusal zekânın “duygusallık” alt boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin okulda yalnızlıkları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal zekânın boyutları “öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik” ile okulda yalnızlığın boyutları “duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık” arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Son olarak duygusal zekânın boyutlarının okuldaki yalnızlığın bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Yapısal Eşitlik Modeli path analizi sonuçlarına göre modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Örgütsel Yalnızlık, Duygusal Zekâ ve Öğretmen

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the relationship between teachers' emotional intelligence levels and their perceptions of organizational loneliness. In the research, relational survey model was used. The study made it possible to collect and analyse quantitative data. In the sample selection of the research, the simple random sampling method was used and the research sampling consist of 360 teachers. In the collection of data, "Loneliness Scale in Business Life" developed by Wright, Burt and Strongman (2006) and adapted to Turkish by Doğan, Çetin and Sungur (2009) and "Emotional Intelligence Trait Scale" developed by Petrides and Furnham (2000, 2001) adapted to Turkish by Deniz, Özer and Işık (2013) were used.

As a result of the research, it was determined that the levels of loneliness of teachers at school are low overall and sub-dimensions "emotional deprivation and social friendship". The levels of emotional intelligence were above average in terms of subjective wellbeing, self-control, emotional, sociability and total. On the other hand, teachers' perceptions about the level of loneliness at school; It does not differ according to their gender, age, type of school, seniority and educational status; it was observed that there was a significant difference in emotional deprivation by school level and age. In addition, teachers' perceptions of emotional intelligence levels; It did not differ significantly according to gender, age, school type, seniority and educational status; it has been observed that emotional intelligence differs according to gender in the "sensuality" sub-dimension. There was a moderately negative relationship between the loneliness of the teacher in school and their level of emotional intelligence. There was a low-level negative relationship between the dimensions of emotional intelligence, "subjective well-being, self- mastery, emotionality and sociability" and "emotional deprivation and social friendship", which are the dimensions of loneliness at school. Finally, it was concluded that dimensions of emotional intelligence are not predictive of loneliness at school. However, according to the results of the path analysis of the structural equation model, it was found that the model was compatible to an acceptable level.

Keywords: Emotional Intelligence, Organizational Loneliness, Teacher.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki
Tezin Yazarı	Serpil ARSLAN
Tezin Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans Tezi
Tezin Tarihi	Mayıs, 2021
Tezin Alanı	Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	118
Anahtar Kelimeler	Örgütsel Yalnızlık, Duygusal Zekâ, Öğretmen

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	The Relationship Between Teachers' Emotional Intelligence Levels and Organizational Loneliness Perceptions.
Author of the Thesis	Serpil ARSLAN
Advisor of the Thesis	Assist. Prof. Dr. Mahmut POLATCAN
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	May,2021
Field of the Thesis	Educational Administration
Place of the Thesis	KBÜ/LEE
Total Page Number	118
Keywords	Emotional Intelligence, Organizational Loneliness, Teachers

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EQ : Duygusal Zekâ

F: Fark

IQ : Bilişsel Zekâ

İYYÖ : İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği

N: Elaman Sayısı

S.: Sayfa

Sd: Serbestlik Derecesi

SPSS : Statistical For Social Sciences

Ss: Standart Sapma

vb: ve benzeri

vd: ve diğerleri

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasında ilişki olup olmadığının, varsa bu ilişkinin; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, çalıştığı kurumun kademesi, hizmet süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmanın alanyazına konu ile ilgili katkı sağlaması amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk vd., 2010) ile derlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzdeki herhangi bir durumu ilk haliyle betimleyen, gerekli öğrenmenin ortaya çıkması ve kişilerden beklenen davranışın oluşması için düzenlenen süreçlere denilmektedir (Karasar, 2018).

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet süresi vb.) göre örgütsel yalnızlık algıları arasında anlamlı farklar var mıdır?

2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet süresi vb.) göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı farklar var mıdır?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri örgütsel yalnızlık algılarını yordamakta mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan 360 öğretmen oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli öğretmenler üzerine uygulanacaktır. Bu araştırmadaki sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırmanın kapsamı, öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık ilişkisini incelediğinden, çalışma grubunun örgütsel yalnızlık algısını etkileyebilecek diğer değişkenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.
3. Araştırma “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği” verileri ile sınırlıdır.

1. BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem, amaç, önem, sınırlılık ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar yaratılışları gereği yaşamlarını tek başlarına idame ettiremezler. Çünkü insanlar toplumsal bir varlıktır ve yaşamlarını sürdürebilmek için çevreleriyle sürekli etkileşim ve iletişim halindedirler. İnsanların diğerleriyle olan ilişkilerini geliştirebilmeleri için kendilerini güvende hissedebilmeleri, samimi, paylaşımcı, saygılı ve dürüst olmaları gerekmektedir. İnsanların çevreleri ile olan ilişki ve etkileşimlerini geliştirmelerinde sosyal örgütler ve eğitim örgütleri önemli yer tutmaktadır. Bu kapsamda bireyler arasındaki ilişki ve iletişimin gelişmesi için etkileşimin en yoğun yaşandığı örgütlerden birisi de okullardır. Okulların ortak amaçlarının gerçekleştirilebilmesi mesleki öğrenme topluluklarının duygu ve düşüncelerini, davranış ve tutumlarını karşılıklı olarak etkili bir şekilde aktarabilmeleriyle olanaklı hale gelmektedir. Bu şekilde iletişimin kurulabildiği okullar huzurlu, güvenli ve başarılı olmaktadır (Açıkalın ve Turan, 2018).

Etkili iletişimin sağlanamadığı okullar ise öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki oluşturmakta ve öğretmenin kendine güvenini azaltmakta, stresli ve huzursuz bir ortam oluşmasına neden olabilmektedir (Kaplan, 2011; Yaşar, 2007). Böyle bir ortamda öğretmenin okuldaki performansı ve etkililiği azalmaktadır. Böylece kendini değersiz hisseden öğretmen diğerleri ile olan iletişimini kesmekte, ortama yabancılaşmakta ve bunun sonucunda kendini yalnız hissetmektedir. Kendilerini yalnız hisseden öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yapması ve diğer bireylerle pozitif ilişkiler kurması beklenemez. Çünkü böyle bir durumda bireylerin temel ihtiyaçlarından olan aitlik hissiyatı birey tarafından sağlanamamış olur. Bu bağlamda okul ortamında öğretmenin yalnız hissetmesi örgütsel yalnızlık kavramına karşılık gelmektedir.

Yalnızlık kavramının tarihsel temelleri eski zamanlara dayanmasına karşın, örgütsel yalnızlık kavramının çok fazla ele alınmadığı, bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir (Kayaalp, 2019). Örgütsel yalnızlık kavramı hem bireysel hem de örgütsel düzeyde incelenmiştir. Birey sosyal yaşamında kendini güvende hissedip mutlu ve aktif iken iş ortamında yalnızlık hissedebilmektedir (Aytaç, Hacıoğlu ve Karaduman, 2012; Doğan vd., 2009). Bu durum, bireylerin sosyal ilişkiler kuramaması, bir gruba ait hissetmemesi, iş arkadaşları tarafından dışlanmaları şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Wright vd., 2006). Güvenli ve huzurlu bir iş ortamı sağlanması birey açısından önem arz etmektedir. Aksi durumda ortaya çıkan yalnızlık duygusu zamanla artmaktadır. Yalnızlık bireyin kendini çevresinden izole etmesi, bir gruptan dışlanması, başkaları tarafından sevilmediği duygusuna kapılması ya da bu sevginin arzu edilen düzeyde olmamasına yönelik duygu ve düşüncelerdir (Demir, 1990; Perlman, Peplau ve Goldston 1984; Rook,1984).

Örgütsel yalnızlık ise kişilerin sosyal açıdan iletişimlerinin yetersiz olmasından veya çalışmalarının ve yaşantılarının ortak olmamasından ortaya çıkmaktadır (Kafetsios, 2002). Örgütsel yalnızlık kavramı, kişinin içinde bulunduğu çalışma ortamında diğer bireyler tarafından dışlanmasıdır (Wright, 2005). Diğer bir ifadeyle örgütsel yalnızlık, kişinin bir gruba ait olma ve o gruptakiler tarafından kabul edilme ihtiyacının karşılanmaması ve dışlanması süreci olarak açıklanmıştır (Yakut ve Certel, 2016). Daha açık bir ifadeyle örgütsel yalnızlık, bireylerin ilişkilerinin sınırlandırılması, birlikte vakit geçirmemeleri, yüzeysel ilişkiler, güvensizlik ve hayal kırıklığı yaşama endişesi ile diğerlerinden uzaklaşmaları sonucunda ortaya çıkan, birlikte zaman geçirmenin önemini yitirilmesi durumudur (Mercan, Oyur, Alamur, Gül ve Bengül, 2012). Söz konusu tanımlamalarda bireyin kendini diğerlerinden soyutlamasına odaklanılmıştır.

Weeks vd. (1980) bireylerin yalnızlığı algılama sebeplerini; bireyin kötümser olması, reddedilmekten korkması, çaba göstermemesi, kendini şanssız hissetmesi, bilgisizlik, utangaçlık, fiziksel çekiciliğinin olmaması, diğerlerinin korkuları, imkânların elverişsiz olması, diğerlerinin isteksizliği ve soğuk kişilik yapısı şeklinde sıralamıştır. Çalışanların bu durumlarla karşılaşma süreleri arttıkça yalnızlık hissetme olasılığı da artmaktadır (Ernst ve Cacioppo, 1998). Bu duruma ek olarak yalnızlık

duygusu bulaşıcı olabilmektedir. Örgütte bir bireyin yalnızlıkla ilgili hisleri ve davranışları, onun çevresindeki kişileri de etkileyebilmektedir (Wright, 2015). Sosyal bir örgüt olan eğitim kurumlarında çalışan kişilerin sosyal, iş ve aile hayatları üzerinde etkili olabilmektedir. Dolayısıyla, yalnızlığın eğitim örgütlerinde daha yoğun yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Örgütlerde yalnızlık kavramı ilk olarak Weiss tarafından 1973 yılında, “sosyal arkadaşlık” ve “duygusal yoksunluk” boyutları bağlamında incelenmiştir. Sosyal arkadaşlık boyutunda; bireylerin arkadaş, akran, mesai arkadaşı, komşu gibi ilişki içinde olduğu ve arkadaş sayısındaki yetersizlikten dolayı ortaya çıkan duygu şeklinde açıklanmıştır. Duygusal yoksunluk boyutunda ise çalışma arkadaşları ile kurulan ilişkinin niteliği ele alınmaktadır. Buradaki nitelik, kişinin ilişkilere karşı oluşan duygu ve düşünceleridir. İlerleyen dönemlerde kavramı inceleyen Sadler ve Jhonson (1980) ise yalnızlığı beş boyutta ele almışlardır. Bunlar; psikolojik yalnızlık, kişiler arası yalnızlık, sosyal yalnızlık, kültürel yalnızlık ve kozmik yalnızlıktır. Ayrıca Perlman, Peplau ve Goldston (1984) da iş yerinde yalnızlığın çevresel, kişisel ve durumsal boyutlarının da ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmalarda örgütsel yalnızlık yaşayan bireylerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Karaduman, 2013), yaşam doyum düzeylerini (Yılmaz ve Altınok, 2009), örgütsel destek düzeylerini (Karakurt, 2012) olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Öte yandan örgütsel yalnızlık yaşayan bireylerin, örgütsel sessizlik düzeyleri (Nartgün ve Demirer, 2013) ve örgütsel sinizm davranışları (Kayaalp, 2019) arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yalnızlık durumları ile ilgili yapılan diğer araştırmalar ise (Doğan vd., 2009; Izgar, 2009; Mercan vd., 2012; Şişman ve Turan, 2004; Tabancalı ve Korumaz, 2014; Wright vd., 2006; Yılmaz ve Aslan, 2013; Yüksel, Özcan ve Kahraman, 2013) yalnızlığı sosyal ve duygusal yalnızlık olarak ele almışlardır. Örneğin, Bakioğlu ve Korumaz (2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin kariyer basamakları ile örgütsel yalnızlıkları arasında fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre kariyer basamakları arttıkça öğretmenlerin yalnızlıkları daha da artmaktadır.

Günümüzdeki yaşam koşulları bireylerin ilişkilerini karmaşıklaştırmaktadır. Bu koşullar altında bireylerin kendi benliklerini bulmaları ve duygularını ifade etmeleri

zorlaşmaktadır. Bununla başa çıkmanın yolu da duygusal zekâyı geliştirmekten geçmektedir (Somuncuoğlu, 2005). Duygusal zekâ yeterli düzeyde geliştirilemediğinde hem bireylerin ilişkilerinde problemler çıkmakta hem de bireysel psikolojik problemler ortaya çıkmaktadır (Tuğrul, 1999). Bireyler psikolojik olarak doyuma ulaşabildikleri zaman mutlu olabileceklerdir. Bu doyuma ulaşabilmeleri de bireylerin karşılaştıkları zorluklar ve engellerle başa çıkmaları, duygularının farkında olan fertler olmaları, iş hayatında daha uyumlu ve toplumsal yaşantılarında da bilinçli olmaları ile yakından ilgilidir (Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal zekâ kavramı, ilk olarak 1990 yılında psikolog Pater Salovey ve John Mayer tarafından kullanılmıştır. Daha sonra psikoloji alanında doktora yapmış olan gazeteci-yazar Daniel Goleman 1995'te duygusal zekâ kitabını yayınlamıştır ve bu konu ile ilgili çalışmalar giderek artmıştır. Araştırmalarda duygusal zekâ kişinin kendi duygularını ve başka bireylerin duygularını anlayabilmesi, bunları ayırt edebilmesi, süreç sonunda ulaştığı bilgiyi kendi davranışlarına ve düşüncelerine uygulayabilmesi olarak açıklanmıştır (Acar, 2002; Salovey ve Mayer, 1990; Shapiro, 2002). Goleman ise bireyin hem kendi hisleri hem de diğer insanların hisleri ile ilgili bilgi sahibi olma, harekete geçme ve sahip olunan bu hisleri etkili bir şekilde yönetme becerisi olarak açıklamıştır (Goleman, 1996). Reuven Bar-On (2005) ise duygusal zekâyı, bireyin çevresel faktörlerden kaynaklanan baskılarla ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal, sosyal yeterlilik ve beceriler dizini şeklinde tanımlamıştır. Cooper ve Sawaf'a (1997) göre ise duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Baltaş'a (2006) göre duygusal zekâ, kişinin diğerleriyle kurmuş olduğu ilişkiyi ve iş hayatındaki başarısını belirlemekte ve görünürdeki tüm davranışlarına yön veren dürtü, gereksinim ve gerçek değerlerini simgelemektedir.

Duygusal zekâ kavramı eğitim kurumlarında da öne çıkan kavramlardan biri haline gelmiştir. Bu kavram bilişsel zekânın tamamlayıcısı konumundadır (Erginsoy, 2002). Kendi duygularının farkında olan, öğrencilerin ve diğer çalışma arkadaşlarının da duygularını anlayabilen öğretmenlerin pozitif bir çalışma ortamı oluşturduğu düşünülmektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler diğerlerine göre daha yüksek motivasyona sahiptirler ve olumsuzluklar karşısında daha dayanıklıdırlar

(Somuncuoğlu, 2005; Yıldız, 2016). Bu bireyler eğitimnin etkililiğinin artmasına katkı sağlamakta ve ani değişiklikler, stres gibi durumlarla daha kolay başa çıkabilmektedirler. Bu yeterliliğe sahip olmayan bireyler ise olumsuzluklarla başa çıkmakta zorlanmakta ve kendilerini geri çekmekte ve diğer bireylerle iletişimlerini kesmekte ya da azaltmaktadırlar (Seymen, 2019). Araştırmalarda duygusal zekânın geliştirilebilir bir potansiyeli olduğu ileri sürülmüştür (Goleman, 1996; Tuğrul, 1999; akar ve Arbak, 2004). Bu bakımdan duygusal zekânın var olmasının yanında ne kadar geliştirildiği de önemli bir yere sahiptir. Bu gelişim bebeklik döneminde başlamakta ve ilerleyen yıllarda hız kazanmaktadır. Huzurlu ve güvene dayalı aile ortamında yetişen çocukların duygusal zekâ düzeyleri daha fazladır. Kendi duygularının anlaşıldığı ortamda büyüyen çocuklar daha sonra diğerlerinin de duygularını daha rahat anlayabilmektedirler (Goleman, 2017).

Eğitim alanında duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ ile psikolojik dayanıklılık (Özkan, 2019), yönetsel etkililik düzeyleri (Erkoç, 2019), akademik öz yeterlilikleri (Türkecul, 2019), yaratıcılık (Bender, 2006), öğretimsel liderlik davranışları (Tıkır, 2005), stresle başa çıkma tarzları (şirin, 2007), akademisyenlerde tükenmişlik (Konakay, 2010), iletişim becerileri gibi kavramlar arasındaki ilişkilerin ele alındığı ve duygusal zekânın bu kavramları olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu alışmalar değerlendirildiğinde; bireylerin sosyal hayatlarında ve iş ortamlarında başarılı, mutlu, olumsuzluklar karşısında daha fazla dirençli olmalarının, stres ve ani değişikliklerle başa ıkabilmelerinin duygusal zekâya bağlı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca duygusal zekânın, eğitim kurumlarının etkililiğine ve öğretmenlerin performansına da olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Somuncuoğlu, 2005).

Eğitim politikaları oluşturulurken eğitim sisteminin temel öğesi olan öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunların detaylı olarak ortaya konmasının ve bu sorunlara çözüm üretilmesinin öğretmenlerin etkililiğini arttırabileceği düşünölmektedir. Son yıllarda 2023 vizyonu doğrultusunda eğitim kurumlarının etkililiğinin ve niteliğinin arttırılması yönünde çalışmalar hız kazanmıştır. Yeni eğitim politikaları çerçevesinde öğretmenlerin motivasyonlarının, niteliklerinin arttırılması, değişimi hızlı bir şekilde kavrayıp uygulayabilmeleri ve okullarıyla bütünleşebilmeleri gerekmektedir (MEB, 2018). Öğretmen adaylarının sisteme dahil olmadan önce girmiş

oldukları sınavların oluşturmuş olduğu stres yalnızlık yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca sisteme dahil olduktan sonra yeni çevreye uyum sağlama konusunda yaşamış oldukları problemler ve ileriki yıllarda yaşamış oldukları tükenmişlik duygusu da yalnızlık yaşamalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla kendini yalnız hisseden öğretmenler eğitim sisteminin kendilerinden beklediği yeterlilikleri gösterme konusunda sorun yaşayabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin problemlerle baş edebilmeleri konusunda duygusal zekâ kavramı da önemli bir yere sahiptir.

Türkiye’de diğer örgütlerden farklı olarak eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin yalnızlık durumlarının belirlenmesi için sınırlı da olsa çalışmalar yapılmaktadır (Bakioğlu ve Korumaz, 2014; Izgar, 2009; Şişman ve Turan, 2004). Aynı şekilde öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi için de çalışmalar yapılmaktadır (Güler, 2006; Somuncuoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2001). İlgili alan yazın taraması yapıldığında duygusal zekâ ve örgütsel yalnızlık kavramlarının birlikte ele alındığı, sistematik ve kapsamlı bir şekilde incelendiği çalışmaların eğitim alanında sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen yalnızlığını ortaya çıkarmada duygusal zekânın etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda duygusal zekâ düzeyi ile örgütsel yalnızlık algıları arasında negatif yönde bir ilişki olması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Yukarıdaki probleme dayalı olarak bu araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet süresi vb.) göre örgütsel yalnızlık algıları arasında anlamlı farklar var mıdır?
2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet süresi vb.) göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı farklar var mıdır?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, örgütsel yalnızlık algılarını yordamakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşabilmesi; müdür, öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki iş birliği ile mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin okulun diğer paydaşlarıyla olan etkileşimlerinde, etkili iletişim anahtar bir role sahiptir. Öğretmenlerin okulda hissettikleri yalnızlık duygusu okulun başarısını ve iklimini olumsuz etkileyebilmektedir. Okul ortamındaki sıkı iletişim öğretmenlerin yalnızlaşmasına yol açabilmektedir. Bu durum da okulun hedeflerine ulaşmasını zorlaştırmakta ve olumsuz bir okul iklimi oluşmasına neden olmaktadır. Tam tersi durumda ise öğretmenler kendilerini yalnız hissetmediklerinde ve duygusal zekâları desteklendiğinde görevleriyle bütünleşmekte, performansları artmaktadır. Bununla birlikte olumlu bir okul iklimi oluşur, iletişim problemleri büyük ölçüde ortadan kalkar ve okulun hedeflerine ulaşmasının önündeki engeller kalkmış olur. Ayrıca öğretmenlerin elde etmiş oldukları kazanımlar öğrencilerin sosyal yaşantılarına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin okul ortamına uyum sağlayamamaları, meslektaşları tarafından dışlanmaları ve görevlerinde bıkkınlık yaşamaları okulda yalnızlık yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler dönemsel olarak okuldaki ilişkilerinde kendilerinden bekleneni göstermekte problem yaşayabilmektedir. Yalnızlıkla sonuçlanabilecek olan bu durumun üstesinden gelebilme konusunda duygusal zekâ yeteneği önemli bir yere sahiptir. Duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık arasında karşılıklı kabul edilebilir bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile okuldaki yalnızlıkları arasındaki ilişkinin tespit edilmesine

yönelik yapılmış çalışmalar ile karşılaşılması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bundan dolayı alanyazındaki bu eksikliği gidermek adına bir çalışma yapmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin okuldaki yalnızlıklarına ve ilişkilerine etki edebileceği ve bu kapsamda okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerde duygusal zekâ ve örgütsel yalnızlık konusunda yönetici, öğrenci ve veli ile iletişimin geliştirilerek daha nitelikli ve başarılı bir okul ortamı oluşturulabileceği savına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenler ölçekte yer alan sorulara samimi ve doğru cevap verdikleri kabul edilmektedir. Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracı bilimsel olarak geçerli ve güvenilirlerdir.

1.7. Sınırlıklar

Bu araştırmaya dair sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Araştırmanın kapsamı, öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık ilişkisini incelediğinden dolayı, çalışma grubunun örgütsel yalnızlık algısını etkileyebilecek değişkenlerin bazıları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.
3. Araştırma “Örgütsel Yalnızlık Ölçeği ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği” verileri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla kullanılan bazı kavramlara ait tanımlar şu şekildedir.

Duygusal Zekâ; bireyin kendi ve diğer insanların hisleri ile ilgili bilgi sahibi olma, harekete geçme ve sahip olunan bu hisleri verimli ve etkili olarak yönetme becerisidir.

Örgütsel Yalnızlık; kişinin içinde bulunduğu çalışma ortamında buradaki diğer bireylerce dışlanmasıdır.

Öğretmen; bireylere toplumun eğitim hedefleri doğrultusunda eğitim ve öğretim sunmakla görevli kişidir.

2. İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgütler toplumda varlığını sürdürebilmek için diğer örgütler ile etkileşim ve iletişim halinde olmak durumundadırlar. Etkileşim ve iletişimin en yoğun yaşandığı örgütlerden biri olan eğitim kurumlarında örgütsel yalnızlık ve duygusal zekâ kavramları önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişki üzerine odaklanılmıştır. Bu bölümde öncelikle yalnızlık kavramı, yalnızlığın türleri, yalnızlığın nedenleri, yalnızlığın sonuçları, yalnızlık kuramları, örgütsel yalnızlık, örgütsel yalnızlığın boyutları ve eğitim örgütlerinde örgütsel yalnızlık konuları irdelenmiştir. Daha sonra duygusal zekâ kavramı, duygusal zekânın boyutları, duygusal zekâ modelleri ve eğitimde duygusal zekâ konuları ele alınmıştır.

2.1. YALNIZLIK

İnsanların doğdukları günden itibaren diğer insanlarla sürekli etkileşim ve iletişim halinde olmaları kaçınılmazdır. Bundan dolayı insanlar bir topluluğa ait olma ve diğer bireylerle sağlıklı bir ilişki kurma ihtiyacı duymaktadırlar (Doğan vd., 2009; Bolat, 1996). Yalnız kalmak insanların istemediği bir durumdur. Dünya nüfusuna bakıldığında insanların yalnızlık duygusunu yaşamaları mümkün görünmese de yaşanan bazı olumsuzluklar yüzünden insanlar diğerlerinden uzaklaşmayı tercih edebilmektedir.

2.1.1. Yalnızlık Tanımı

Yalnızlık kavramının günümüzde daha çok önemseniş olması farklı disiplinlerde ele alınmasını sağlamıştır. Başlangıçta daha çok psikoloji alanında ele alınan bu kavram daha sonraları eğitim alanına da konu olmuştur (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Bu kavramın literatürde çok sayıda tanımı olmasına rağmen ortak bir tanım üzerinde fikir birliğı sağlanamamıştır (Duy, 2003).

Sullivan (1953) yalnızlığı diğerleriyle sıkı ilişki içinde bulunma gereksiniminin yeteri kadar karşılanamaması sonucunda hoş olmayan, rahatsız edici bir hayat tarzının

ortaya çıkması olarak kavramsallaştırmıştır. Sullivan'a göre kişilerin çocukluk yıllarında elde etmiş olduğu deneyimler, yetişkinlik döneminde yaşadıkları yalnızlık duygusunun temelini oluşturmaktadır. Weiss (1973) ise yalnızlığı, bireyin diğerleriyle yakın olmayan sosyal ilişkileri sonucu bireylerin hissi ve samimi olmaması olarak ifade etmiştir. Weiss yalnızlığı doğal bir durum olarak kabul etmektedir. Yalnızlığı etkileyen durumlardan çevre faktörü diğerlerine göre daha etkilidir. Günümüz koşulları da bu duygunun yaşanmasında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca Weiss'e göre yalnızlık komplike bir durumdur. Yalnızlık hem kişisel faktörlerden hem de çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır.

Klein (1980) bireyin dışında gerçekleşen olaylardan bağımsız, sosyal çevresi ile birlikte vakit geçirirken veya sevgi yönünden yoksunluk çekmezken dahi bireyin iç dünyasında yaşadığı yalnızlıktan bahsetmektedir. Burada bahsedilen içsel yalnızlık "devamlı ulaşılması mümkün olmayan kusursuz içsel durumu elde etme isteğinin sonucudur" şeklinde açıklanmıştır. Jones, Freemon ve Goswick (1981) yalnızlığı, bireyin çevresiyle olan ilişkilerinin zayıf olması ya da hiç dışa dönük ilişkisinin olmaması durumu olarak açıklamışlardır. Perlman, Peplau ve Goldston (1984) yalnızlığı şu şekilde kavramsallaştırmıştır: Toplumsal ilişkilerdeki bazı eksiklikler sebebi ile bireyin beklediği ilişki ile gerçekleşen ilişki durumu arasında farklılıklar olması durumudur.

Young'a (1982) göre yalnızlık; insanlar arasındaki ilişkilerin doyum sağlamaması ya da ilişkinin yetersiz olarak algılanması, görünen ve algılanan yokluğun oluşturmuş olduğu psikolojik zorlanma sonucu ortaya çıkan belirtilerdir. Rook (1984) ise yalnızlığı; bireyin diğer kişiler tarafından kabul görmediği, onlar tarafından yanlış anlaşıldığı, istediği etkinlikleri birlikte gerçekleştirebileceği ve sosyal açıdan bütünleşebileceği bir partnerin yokluğunu sürekli olarak hissettiği duygusal açıdan çekilen güçlük olarak ifade etmiştir. Younger'e (1995) göre yalnızlık, bireyin diğerlerine karşı özlem duymasına rağmen tek başına olma duygusu şeklinde açıklamıştır. Ernst ve Cacioppo (1998) da yalnızlığı, kişinin sosyal açıdan ihtiyaçlarını karşılayamaması sonucu bireyin ruhsal anlamda rahatsızlık hissetmesi şeklinde açıklamaktadır.

Yalom (1999) yalnızlığı, bireyin diğerleriyle iletişim kuramaması nedeniyle diğerlerini tehdit ögesi olarak algılanması, çok fazla kaygılanması ve diğerlerinden

uzaklaşmasıyla ortaya çıkan durum olarak ifade etmiştir. Yine aynı yıllarda çalışma yapan Geçtan (1999) ise yalnızlığı, bireyin çevresine uyum sağlayamaz hale gelmesi neticesinde kendini sahipsiz hissetmesi ve bunun sonucunda da mutsuzluğa kapılması durumudur. Bu mutsuzluk sonucunda ortaya çıkan duygu çok acı vericidir ve insanlar bu duyguyla yüzleşmek istemezler. Saraçoğlu (2000) yalnızlığı; kişinin mevcut toplumsal bağlantılarını, geçmişteki ilişkileri ile karşılaştırması ve ilişkilerini yetersiz bulması sonucu kendisinde eksiklik duygusunun oluşması olarak ifade etmiştir. Saraçoğlu ile aynı dönemlerde çalışma yapan Neto ve Borros'un (2000) yalnızlıkla ilgili yapmış olduğu tanıma göre, bireyin toplumsal ihtiyaçlarının ilişki ağındaki bireylerce karşılanamaması ya da istenilen seviyede olmaması sonucu oluşan duygudur. Wright'ın (2005) tanımına göre yalnızlık, kişinin yakın ilişki içinde olduğu çevresi ile bir takım sorunlar yaşaması sonucu çevresindekilerin azalması ya da bu çevreden uzaklaşması neticesinde rahatsızlık duymasıdır. Yalnızlıkla ilgili kavramsal tanımlamalar incelendiğinde bireylerin algılamış oldukları yalnızlıkla ölçülebilen (nesnel) yalnızlığın farklılık gösterdiği ve algılanan yalnızlığın bireyleri daha fazla etkilediği bilinmektedir (Cole vd., 2007; Hawkley, Browne ve Cacioppo, 2005; Seeman, 2000).

2.1.2. Yalnızlıkla İlgili Değişkenler

İlgili araştırmalar incelenerek kişilerin yaşamış olduğu yalnızlık duygusunun artmasında ve yaygınlaşmasında önemli yere sahip olan değişkenler yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri ve aile olarak sıralanmıştır (Tanrıseven, 2014). Bunlara ek olarak bekar olmak, yalnız yaşamak, duygusal bir ilişkiye sahip olmamak gibi nedenler de yalnızlıkla ilişkili bulunmuştur (Jones ve Hebb, 2003).

2.1.2.1. Yalnızlık ve Cinsiyet

Yalnızlığa etki eden değişkenlerden biri cinsiyet olarak kabul edilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda cinsiyetin yalnızlığa etkilerine bakıldığında, genel olarak erkeklerin kadınlara göre daha yalnız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Acorn ve Bampton, 1992; Carr ve Schellenbach, 1993; Creecy, Berg ve Wright, 1985; Demir, 1990; Dugan ve Kivett, 1994). Benedicht Mc Whirter'in (1990) belirttiğine göre kadınlar yalnızlıkla ilgili duygularını daha fazla ifade etmekte, erkekler ise sosyal açıdan daha fazla yalnızlık yaşamaktadır.

2.1.2.2. Yalnızlık ve Yaş

Yalnızlığa etki eden değişkenlerden olan yaş ile ilgili çalışmalarda ulaşılan sonuçlardan bazılarına göre yalnızlık en güçlü ergenlik ve yaşlılık döneminde hissedilmektedir (Austin, 1989; Berg, Mellstrom, Persson ve Svaanborg, 1981; Dugan ve Kivett, 1994; Sears, Peplau ve Taylor, 1991). Kuramsal olarak ele alındığında, Brennan (1982) yalnızlığın ergenlik döneminde yoğun olarak yaşandığını öne sürmektedir. Bu dönemde gençler, diğer insanlara ihtiyaç duymakla birlikte ideal olarak gördüğü bireylerin gerçekte ideal olmadıklarını fark ederek çoğu zaman hayal kırıklığı yaşamaktadır. Gençlerin yalnızlık duygusuna kapılması sosyal çevresindeki kişi sayısından ziyade kişilerin nicelik ve nitelik olarak ideal olması ile ilgilidir. Bu durumda ergenlik dönemindeki bireyler yalnızlık duygusunu daha yoğun yaşayabilmektedir (Brennan, 1982; Cheng ve Furnham, 2002; Demir ve Tarhan, 2001).

2.1.2.3. Yalnızlık ve Kişisel Özellikler

Bireylerin yaşamış olduğu yalnızlığa etki eden önemli faktörlerden birisi de kişisel özelliklerdir. Jones, Carpenter ve Quinnata (1985), yalnızlığı öngören kişilik parametrelerini; sosyal becerilerin yetersiz olması (çekingen, içe kapanık, utangaç olmak ve girişken olamamak), duygusal yönden yaşanan çatışma (bunalım, anksiyete), benlik algısının düşük olması (sosyal benlik kavramının zayıf olması), uyum ve davranış sorunları (bireye, topluma ve yaşama karşı gelme, bireyin kendisini etkileyen olayların çevresel koşullardan kaynaklandığını düşünmesi) şeklinde sıralamıştır.

2.1.2.4. Yalnızlık ve Aile İlişkileri

Bireylerin yaşamış oldukları yalnızlık duygusuyla ilgili bir diğer değişken de aile ilişkileridir. Yapılan çalışmalar sonucunda bekar olan bireylerin evli çiftlere göre daha çok yalnız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Berg vd., 1981; Carr ve Schellenbach, 1993; Weiss, 1973). Birey sahip olduğu duygusal bağların temelini aile içinde elde etmektedir. Birey elde etmiş olduğu bu duygusal bağlar sayesinde mutlu olmakta, kendini güvende ve huzurlu hissetmektedir. Aynı şekilde huzursuz ve olumsuz aile ortamında yetişen birey kendini yalnız hissetmektedir. Ayrıca aile içinde kendini yalnız hisseden bireyin sosyal bağları da gelişmemektedir. Bu bağlamda

bireyin kişiliğinin, duygusal ve sosyal bağlarının oluşmasında aile önemli bir yere sahiptir (Çivitci, Çivitci ve Fiyakalı, 2009).

2.1.3. Yalnızlığın Türleri

Araştırmacılar yalnızlığın tanımında olduğu gibi türleri, boyutları ve sınıflandırılması konularında da görüş birliğine varamamışlardır. Weiss 1973 yılında yayımlanmış olduğu “Yalnızlık: Duygusal ve Sosyal Soyutlanma Yaşantıları” adlı kitabında yalnızlığı duygusal ve sosyal yalnızlık olarak iki kategoriye ayırmıştır.

Duygusal Yalnızlık; bireylerin birbirlerine karşı samimi ve yakın bir bağlılığının olmaması sonucu yoğun kaygı ve üzüntü duygularının oluşmasını ifade etmektedir. Duygusal yalnızlık bireyin yakın çevresinde bulunan kişilerle olan ilişkilerinin bazı olaylar sonucu yok olması ile bağlantılıdır (Weiss, 1973). Kişinin ilişkilerinde güven ve bağlanma ortamının yeteri kadar olmaması, anne-babanın yeterli düzeyde desteğinin hissedilememesi ve yakın bir arkadaşının olmaması yalnızlık duygusunun oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Kaplan, 2011). Bireylerin duygusal yalnızlık duygusundan kurtulabilmeleri için oluşan boşluğu dolduracak bir ilişkiye ihtiyaçları vardır. Yalnız bu ilişkinin gelişigüzel olmaması ve davranışların samimi olması gerekmektedir. Ayrıca Weiss (1973) duygusal yalnızlığı çocukluk döneminde yaşanan terk edilme korkusunun dışavurumu olarak görür.

Sosyal Yalnızlık; kişiler arasındaki sosyal ilişkilerin yokluğu ya da yok denecek kadar az olması durumudur. Ayrıca bireyin sosyal çevresinde kendisini ait hissedeceği bir grup bulamamasını kastetmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Bireyin çevresindeki sosyal ağdaki sosyal ilişkilerin yokluğundan kaynaklanan depresyon ve stres sonucu oluşmaktadır. Sosyal yalnızlık duygusunu yaşayan kişiler sıklıkla çevresindekiler tarafından reddedilme hissine kapılmaya meyillidirler ve devamlı sıkılmaktadırlar (Şişman ve Turan, 2004).

Young (1982) ise yalnızlığı geçici, durumsal ve kronik olmak üzere süreye göre üç türde ele almıştır: *Geçici (transient) yalnızlık;* günlük, kısa süreli oluşan ve üstüne çok fazla odaklanılmayan bir yalnızlık tipidir. Çok kısa sürer, birkaç dakika ya da saat içinde yok olur ve belirtileri aşırı değildir. Çoğu kişinin zaman zaman yaşadığı yalnızlık duygusunu kapsamaktadır. *Durumsal (situational) yalnızlık,* birey sosyal

ilişkilerinde önceden doyum alabiliyorken ilişkilerinde meydana gelen bir takım değişikliklerden kaynaklı doyum alamamasını ifade eder. Bireyin sosyal ilişkilerinde yaşadığı önemli bir kayıp (boşanma, evden ayrılma gibi) sebebiyle yaşamış olduğu yalnızlık duygusunu kapsamaktadır. Yaşanılan ağır deneyim sonucunda bireye acı verir. *Kronik yalnızlık ise* uzun süreli yalnızlığı ifade etmektedir. İlişkilerinde kesintisiz en az iki yıl yaşamış olduğu doyumsuzluğu yansıtmaktadır. Bireyin yaşamış olduğu uzun soluklu bilişsel ve davranışsal boşluğu içermektedir.

1990 yılında ise McWhirter yalnızlığı beş boyutta ele almıştır: Kişilerarası, psikolojik, sosyal, kültürel, kozmik yalnızlıktır. *Kişilerarası yalnızlık*, kişinin kendini diğerlerinden uzak hissetmesi durumudur. *Psikolojik yalnızlık*, kişinin kendi içsel bölümleriyle ilişki kurmaması neticesinde ortaya çıkan bir duygudur. *Sosyal yalnızlık*, bireyin çevresindeki grup ve toplumlardan uzaklaşmasını kapsamaktadır. *Kültürel yalnızlık*, bireyin önemli kültürel değişimler sebebiyle diğerlerinden uzaklaştığını hissetmesidir. *Kozmik yalnızlık ise* kişinin dini inançlarının yok olması sebebiyle yaradandan uzaklaştığı duygusuna kapılmasıdır.

Geçtan'a (1999) göre bir diğer yalnızlık türü de gizil yalnızlıktır. Gizil yalnızlık, bireyin ilk çocukluk yıllarının etkisiyle kişiliğinin bir boyutunun gelişmemesi ya da durması sonucunda oluşmaktadır. Bu kişilerin kişilik yapısı genellikle narsisttir. Narsist kişiliğe sahip insanlar diğerleriyle ilişki halinde görünmesine rağmen kalıcı ve anlamlı ilişkiler kuramazlar. Sadece kendi görüşlerinin doğru olduğuna inanırlar, diğer insanların duygu ve düşüncelerini pek önemsemezler. Yazar bu gizil yalnızlığı aynı zamanda "maskelenmiş yalnızlık" olarak da ifade etmektedir. Bu kişiler aslında sadece kendisini sever ve diğerleriyle ilişki içinde olduğunu zannederler.

2.1.4. Yalnızlığın Nedenleri

Toplumsal yaşamda bireylerin yalnızlığını etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Weiss'e (1973) göre yalnızlık komplike bir durumdur. Yalnızlık hem kişisel faktörlerden hem de çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Kişi kendisini yetersiz hissetmektedir. Yalnızlığı etkileyen durumlardan çevre faktörü diğerlerine göre daha etkilidir. Günümüz koşulları da bu duygunun yaşanmasında önemli bir yere

sahiptir. Yalnızlık direk gözlemlenebilen bir durum değildir, kişinin kendisiyle ilgili yaptığı kişisel açıklamalardan yola çıkılarak bir sonuca varılabilir.

Kişinin yalnızlık duygusunu yaşamasına, bireyin hayatını önemli ölçüde etki eden değişikliklerin neden olduğu belirtilmiştir. Bu değişkenler; bireyin evliliğinin sonlanması, çok yakınındaki bir bireyi kaybetmesi, bulunduğu yerleşim yerinden taşınması, kültürel farklılığı olan bir topluma dahil olması ve işini kaybetmesi olarak sıralanabilir. Bu tür yalnızlık yaşantıları bireylerin korku yaşamasına neden olarak onları mutsuzluğa sevk etmektedir (Bilgen, 1989; Rokach 2004).

Qualter (2003) de yalnızlıkla ilgili benzer nedenler ileri sürmüştür. Bireyin yaşamış olduğu travmatik olaylar, reddedilme, birey için önemli bir yere sahip olan kişinin bilmediği bir yere taşınması ya da o kişi tarafından önemsenmemesi ve yaşadığı bir takım çatışmalar yalnızlık nedenlerindedir. Ergenlerde bu duygunun hissedilmesinde arkadaşlar arasındaki ilişkinin niteliği önemli bir yere sahiptir. Zira bireyler sayı olarak arkadaşları fazla olsa da arkadaşlarıyla yakınlık kuramadıklarında ve ilişkilerinde doyum sağlayıcı paylaşımlarda bulunamadıklarında yalnızlık duygusunu yaşayabilirler (Jones vd., 1981; Demir, 1990). Vaux (1988) ise yalnızlığın nedenlerini sosyal ve kişisel etkenler olarak iki boyutta incelemiştir. Kişilerin yalnızlık duygusuna kapılmalarına sebep olan değişkenler; toplumsal sorunlar, sosyal kaygı, ilişkinin başlangıcında yaşanan rahatsız edici ve çatışmaya sebep olan durumlar, güvensizlik, çevreye uyum gösterememe ve kendine değer vermeme şeklinde sıralanmaktadır. Yalnızlıkla ilgili bir başka neden de kişinin fikirlerini, kaygılarını, sıkıntılarını, sevinçlerini paylaşabileceği yakın bir arkadaşına sahip olmamasıdır (Parker ve Asher, 1993). Dykstra (2009) ise kişilerin yalnızlık hissetme nedenlerini üç başlık altında incelemiştir. Birincisi, kişinin içinde yaşadığı topluluğa dahil olamaması neticesinde yalnızlık duygusunu yaşamasıdır. İkincisi, kişinin ikili ilişkilerindeki iletişimi yetersiz bulması durumunda yalnızlık duygusu yaşamasıdır. Sonuncusu da kişinin bireysel özelliklerinde yetersizliklerin ve eksikliklerin görülmesi neticesinde yalnızlık duygusu yaşamasıdır. Bu açıklamalar dikkate alındığında yalnızlığın nedenlerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz (Haliloğlu, 2008).

- Sosyal destek eksikliği,
- Benlik algısının düşüklüğü,
- Sosyal becerilerin zayıflığı,

- Yakın ilişkide olduğu kişilerden ayrılma durumu,
- Kişisel ve psikolojik etkenler,
- Toplumsal ilişkilerdeki yetersizlikler,
- Değerlendirmelerin gerçek dışı ve öznel olması, bilişsel etkenler,
- Bazı duyguların stres oluşturması ve duygusal açıdan yaşanan zorlanmalar,
- Toplumsal ve çevresel etkenler.

2.1.5. Yalnızlığın Sonuçları

Bireyler yalnızlık kavramını yeterince önemsemediklerinde kendilerini olumsuz etkilemekte ve bu durumdan ciddi boyutta zarar görebilmektedir. Dolayısıyla yalnızlıkla ilgili bir çok sonucun ortaya çıkmasına neden olabilmektedirler. Yalnızlık hissi yaşayan kişi; kendisini diğerlerinden soyutlar, iyi bir dostluk kuramaz, çevresindeki kişileri kıskanmaya meyillidir, dikkatleri dağınıktır, düşünce sistemleri fonksiyonel değildir, alıngandır, katı bir kişiliğe bürünürler. Ayrıca, yalnızlık, arkada duygusal izler bırakan, acı veren ve eziyet haline dönüşen bir histir (Rokach 2004).

Moustakas'a göre (1961), yalnızlık bireye zarar verebilmekte ve tehlikeli bir boyuta ulaşabilmektedir. Bu tehlikeli duyguyla baş edebilmek için bireyin yalnızlığı anlaması ve kabul etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu duyguyu herkes varoluşundan kaynaklı yaşamaktadır. Fakat bireyin yalnızlığı kendini keşfetmek ve varoluşunu anlamlı hale getirmek için kullanması gerekmektedir aksi durumda tehlikeli bir duygu halini alır.

2.1.6. Yalnızlık Kuramları

Yalnızlık kavramı; psikodinamik, varoluşçu, bilişsel ve etkileşimsel kuramların tartışma konusu olmuştur. Bu kısımda yalnızlık kavramına ilişkin ilgili kuramların perspektifleri incelenmiştir.

2.1.6.1. Psikodinamik Kuram

Yalnızlık kavramının temelleri Freud'un psikanalitik kuramına dayanmaktadır (Geçtan, 1999). Freud erken çocukluk dönemindeki yaşantıların yetişkinlik dönemine etkisi olacağını, erken çocukluk dönemini mutlu ve başarılı olarak atlatabilen kişilerin

kurdukları iletişim ve sevgi bağının anlamlı olacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla diğerleriyle etkili iletişim kurabilen kişiler kendilerini yalnız hissetmeyecektir (Geçtan, 1999). Psikodinamik yönden yalnızlığı açık bir şekilde ifade eden Zilboorg (1938) yalnızlık ile yalnız olmak kavramlarının birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedir. Yalnız olmak, bireyin kendisi için özel olan birini özlemesi sonucu oluşan geçici bir ruh halidir ve normal bir durumdur. Yalnızlık ise, süreklilik gösteren, kişinin kalbini kemiren ve rahatsız edici bir ruh halidir. Sullivan (1953) ise kişilerin diğerleriyle yakınlık kurma ihtiyacı hissettikleri, bu ihtiyacın bebeklik döneminden itibaren ortaya çıktığını belirtmiştir. Kişi bebeklik döneminde bu ihtiyacını anne ile karşılarken, ergenlik döneminde yakın bir arkadaşla ihtiyaç duymaktadır. Bebeklik döneminde ihtiyacını yeterince karşılayamayan kişi ergenlik döneminde de istediği dostluğu kuramamakta ve yalnızlık duygusuna kapılmaktadır.

2.1.6.2. Varoluşçu Kuram

Evrensel bir duygu olan yalnızlığı bütün insanlar hayatlarının bazı dönemlerinde hissetmektedirler. Burada hissedilen yalnızlık olumlu bir duygudur. Kişilerin özgür olabilmeleri için yalnız kalması gerekmektedir ve en sonunda doğaları gereği yalnız kalacaklardır. Varoluşçu yaklaşıma göre hiçbir birey bizim duygularımızı yaşayamaz ve düşüncelerimizi bilemez. Kurulan ilişkiler yalıtımı yok etmeye yetmez fakat sevgi yalıtımın oluşturmuş olduğu acıyı giderebilir (Yalom, 1999). Kierkegaard'a göre kişinin kendisi olabilmesi için var olmama korkusunu kabullenebilmelidir ve bu sayede yalnızlık korkusuyla da yüzleşebilir. Ayrıca kişinin olmak istediği kişiye dönüşebilmesi için istekli ve cesaretli olmaları gerektiğini, bunu da yalnızlık sayesinde gerçekleştirebileceğini belirtmiştir (akt. Karnick, 2005). Schopenhauer'e (1999) göre insanlar yalnızlaştıklarında özgürleşmekte ve kendileri olabilmektedirler. Yani bir kişi yalnız olmaktan hoşlanmıyorsa özgür olmayı da sevmiyordur (akt. Karnick, 2005).

2.1.6.3. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramın önde gelen isimleri Perlman, Peplau, Miceli ve Morasch'dir. Bu kuram kişilerin sosyal ilişkilerini nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleriyle ilgili bilişsel süreçlerle ilgilenmektedir. Bu bakımdan sosyal ilişkilerin olumsuz algılanması yalnızlığa neden olmaktadır. Örneğin, farklı iki birey benzer sosyal ilişkiler yaşadığında biri durumdan memnunken diğeri yalnızlık hissine kapılabilmektedir.

Kısaca kişinin kendi sosyal ilişkileri için belirlemiş olduğu öznel ölçütler yalnızlığının belirleyicisi konumundadır (Perlman ve Peplau, 1982).

Bilişsel kurama göre yalnızlık hissi, kişinin mevcut sosyal ilişkisi ile istediği sosyal ilişki arasında farklılık olduğunda ortaya çıkmaktadır. Birey, sosyal ilişkilerini değerlendirirken çevresinden de etkilenebilmektedir. Bazen bu değerlendirmeler gerçeği yansıtmayabilir. Kişiler bazı durumlarda sosyal ilişkilerinde yaşamış olduğu başarısızlıklarla ilgili olumsuz yüklemeler yapabilmekte bu da durumun değiştirilemez olarak algılamasına neden olmaktadır (Perlman ve Peplau, 1982).

2.1.6.4. Etkileşimsel Kuram

Weis bu kuramın önde gelen savunucusudur ve kişilerin birbiriyle olan etkileşimine odaklanmaktadır. Weis'e (1973) göre yalnızlık, kişisel ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Yalnızlığa, kişinin kendisiyle ilgili yapmış olduğu öznel değerlendirmeler sonucu ulaşılabilir, doğrudan gözlem yapılamaz. Weis (1973) yalnızlığı, duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlık olarak sınıflandırmıştır. Duygusal yalnızlık, kişinin yakın çevresindekilerle (aile, sevgili vb.) ilişkilerinde samimi ve yakın bir ortama sahip olamaması şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal yalnızlık ise kişinin çevresindeki kişilerle arkadaşlık ilişkilerinin istenen düzeyde olmaması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak ifade edilmiştir.

2.1.7. ÖRGÜTSEL YALNIZLIK

Günümüzün teknolojik yenilikleri insanların yaşam biçimlerini de etkisi altına almıştır. Eskiden insanlar işlerini yaparken birbirlerinden daha fazla destek alırken, günümüzde çoğu işler sosyal ağlar üzerinden yapılabilmektedir. Bu durum bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerini de etkilemeye başlamıştır. İletişimler daha yüzeysel hale gelmiş, insanlar arasında güvensizlik oluşmaya başlamıştır. Bu durumlar iş ortamında bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerine neden olmuştur.

Örgütlerde yaşanan yalnızlık, alışlagelen yalnızlık duygusundan birtakım farklılıklar göstermektedir. Günlük hayatında aktif olan, sosyal çevresi ile sağlıklı ve doyurucu ilişkiler kuran, kendini mutlu hisseden bir kişi, iş hayatında yaşadığı bir takım sorunlar nedeniyle kendini yalnız hissedebilmektedir (Doğan vd., 2009).

Örgütsel yalnızlık, yalnız başına kalma ya da bırakılma, diğerleri tarafından izole edilme şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Yılmaz ve Aslan, 2013). Daha kapsamlı bir şekilde Wright (2005), iş yerinde hissedilen yalnızlığın çevresel, örgütsel ya da bireysel faktörlerden kaynaklanabileceğini savunmuştur. Bu nedenler; bireyin yetiştiği kültürel yapı, ailenin sunmuş olduğu destek, iş miktarı, sorumlulukları, örgüt içindeki iletişim, örgütün iklimi, yönetici ve iş arkadaşlarının destekleri, üzüntü, sıkılgnalık şeklinde sıralanabilir. Bireyler için yalnızlık döngüsel bir süreçten oluşmaktadır. Yalnızlık hissini yaşayan kişiler tanımadıkları insanlarla iletişim kurmakta çok zorlanırlar ve endişe duyarlar (Sergin ve Kinley, 1995).

Örgütsel yalnızlığın sonuçları da kurumsal parametrelerin yapmış olduğu etki ile farklılık göstermektedir. Örgütlerde yaşanan yalnızlık bireyi psikolojik olarak olumsuz etkilemekte bu da çalışanın verimliliğinin düşmesine, çalışanların örgüte olan güveninin zayıflamasına, örgüte olan bağlılığın azalmasına ve örgüt kültürünün zayıflamasına neden olmaktadır (Gumbert ve Boyd, 1984; Yılmaz ve Aslan, 2013). Örgütsel yalnızlık bu sonuçları ortaya çıkardığı gibi bu değişkenler de örgütsel yalnızlığın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Wright vd., 2006). Örgütlerdeki yalnızlığın aynı zamanda kişisel sonuçları da oluşmaktadır. Bu kişiler güven kaybını sarsıcı bir şekilde yaşamakta, çok fazla endişeye kapılmakta, güçsüz olduğunu düşünmekte, yüksek stres, kararsızlık yaşamakta ve örgütten ayrılmaktadır (Gierveld, 1998; Rotenberg, 1994).

2.1.8. Eğitim Örgütlerinde Yalnızlık

Eğitim örgütlerinin temel taşlarından biri olan öğretmenler toplumun eğitim hedefleri doğrultusunda bireylere eğitim ve öğretim sunmakla görevli güvenilir kişilerdir (Balcı, 1991). Aynı zamanda öğretmenler karar verici konumundadırlar. Çünkü eğitim öğretimi planlayan, uygulayan ve değerlendirenler onlardır. Okulların çıktısı olan insanların sonraki yaşamlarındaki başarısı ve tutumları da göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin önemi bir kat daha artmaktadır. Öğretmenlerden beklentilerin yüksek olması, toplumun geleceğine yön vermesi öğretmenler üzerindeki stresin artmasına neden olmaktadır. Oluşan bu stres de öğretmenin çalıştığı ortamda huzursuz olmasına ve yalnızlık hissine kapılmasına neden olabilmektedir (Kaplan, 2011).

Öğretmenlerin okullarda yaşadıkları yalnızlık dikkate alındığında diğer iş yerlerinde çalışanların yaşamış oldukları yalnızlıktan farklılık göstermektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin kendine özgü özellikleri vardır. Örneğin, ait olma ve sevgi ihtiyacını okuldaki ortamdan karşılamaya çalışmaktadır. Bunun için de öğretmenlerin işlerini severek yapması, bir hazza ve doyuma ulaşması, meslektaşlarıyla ilişkilerinin yakın olması gerekmektedir (Nartgün ve Demirer, 2013). Öğretmenlerin performansının artması için motivasyonlarının da yüksek olması gerekmektedir. Bütün bunların gerçekleştirilmediği durumlarda öğretmenlerin okulda yalnızlık yaşamaları kaçınılmaz hale gelecektir. Bu şartlarda öğretmenlerin diğer öğretmenler, öğrenciler, yönetici ve velilerle etkili bir iletişim kurması ve sosyal etkinliklere katılım sağlaması beklenemez (Celep, 2000). Öğretmenlerin yalnızlık duygusu yaşamaları, iş doyumlarının düşmesi birbirini etkileyerek birçok olumsuzluğu beraberinde getirecektir (Çifçi ve Dikmenli, 2015). Bu olumsuzluklara örnek verecek olursak öğretmenler yaptıkları işten tatmin olamazlar, çevresindekilerle paylaşımlarda bulunamazlar ve kendilerini dışlanmış hissederler.

Öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerde bulunulurken kişilik özellikleri ve bilgileri kadar çevresindekilerle kurmuş olduğu sosyal ilişkiler, çevresine göstermiş olduğu uyum, çevreye sağladığı katkı da göz önünde bulundurulmalıdır (Çelikten ve Can, 2003). Bu kapsamda öğretmenlerin üstüne düşen görev ve sorumluluklar da oldukça fazladır. Öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için de okul ortamında bazı şartların oluşturulması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle olumlu bir okul ikliminin olması, örgütteki güven ortamının oluşturulması, örgüt kültürünün yeterli düzeyde olması, iş birliğinin sağlanması gerekmektedir (Celep, 2000). Aksi durumda okuluna güven duymayan öğretmenlerin kurumlarında diğer öğretmenlerle, yöneticilerle etkili bir iletişim kurabilmeleri, sosyal etkinliklere katılmaları, istenilen düzeyde aktif olmaları beklenemez. Dolayısıyla öğretmen kendini dışlanmış hissetmekte ve yalnızlık duygusuna kapılmaktadır (Yılmaz ve Aslan, 2013). Tam tersine kendini okulun bir parçası olarak gören öğretmenler ise yalnızlık duygusu yaşamamakta ve çevresindekilerle daha etkili bir iletişim kurmaktadır (Kaplan, 2011).

2.2. DUYGUSAL ZEKÂ

Günümüzde insanların ilişkilerinin daha karmaşık bir hal alması ve hızlı değişimler olması bireylerin duygularını ifade etmede zorlanmalarına neden olmuştur. Kişilerin mutlu olmalarının temelinde duygusal açıdan ulaştıkları doyumun etkisi büyüktür. Bundan dolayıdır ki duygusal zekâyı geliştirmek için bireyin kendisiyle ve çevresindekilerle kurduğu ilişkilerde doyuma ulaşması gerekmektedir (Somuncuoğlu, 2005). Bu doyuma ulaşamadığı takdirde hem bireylerle kurulan ilişkilerde problemler oluşmakta hem de psikolojik problemler ortaya çıkmaktadır (Tuğrul, 1999). Söz konusu sorunlar ile başa çıkmada duygusal zekânın önemli bir potansiyel olduğu ve bu potansiyelin bireyin yaşama tutunmasında önemli rol oynadığı ifade edilebilir.

2.2.1. Duygusal Zekâ Kapsamı ve Tanımı

Duygusal zekâ kavramı ile ilgili çalışmalar çoğunlukla psikoloji ve sosyoloji alanında gerçekleştirilmesine karşın son yıllarda eğitim alanında da ele alınmaya başlanmıştır. Ayrıca duygusal zekâ, şimdiye kadar değerlendirmelerinde bilişsel zekâyâ önem veren sistemleri kullanan kişilerin ilgisini de kazanmıştır (Epstein, 1998). Yakın zamana kadar duyguların, zihni etkinliklere engel olduğu ve bundan dolayı kontrol altında tutulmaları gerekliliği belirtilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004). Buna ek olarak duyguların bilişsel hiçbir iz göstermediği ve zihni etkinlikleri olumsuz etkilediği fikri ile uygulanan zekâ testlerinde yerinin olmadığı düşünülmüştür (Salovey ve Mayer, 1990). Duygularla ilgili günümüzdeki çağdaş kuramlar ise duygular ile kişinin kendisi ve diğerleriyle ilgili bilgiye sahip olabildiğini, duyguların karar verirken ve düşünürken katkı sağladığını, duyguların anlaşılabilir ve kestirilebilir olduğunu, bazı kaideleri olduğu ve yöntemleri izlediğini, bilgi içerdiğini ortaya koymuştur (Caruso ve Salovey, 2004).

Duygusal zekâ kavramı içinde duygu ve zekâ kavramlarını barındırmaktadır. Öncelikle bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanacak sonrasında duygusal zekâ kavramı üzerinde durulacaktır. *Duygu*; fizyolojik tepkiler, motivasyon, anlayış ve bilinçli farkındalık gibi durumları kapsayan deneyimsel psikolojik alt sistemlerin koordinasyonunu sağlayan düzenli tepkilerdir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Duygular olumlu ya da olumsuz olmak durumunda değildir. Duygular tüm insanlar için ortaktır, fakat kişiler duyguları işlerken ve onları yönetirken farklılık

göstermektedir (Petrides ve Furnham, 2001). *Zekâ*; bu kavram ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Türk Dil Kurumundaki tanımında zekâ kavramı “*Kişinin düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı*” olarak açıklanmıştır (TDK, 2020).

Duygusal zekâ kavramının temelini sosyal zekâ oluşturmaktadır (Fatt, 2002). Thorndike sosyal zekâyı ilk defa 1920’li yıllarda tanımlamıştır. Bu tanıma göre sosyal zekâ bireyin kendisinin ve çevresindekilerin davranışlarını anlama yeteneğidir. Bu düşünce Gardner’ın 1983 yılında yapmış olduğu çoklu zekâ kavramlarından kişisel ve kişiler arası zekâ modellerinde de yer almaktadır. Bu iki zekâ modelinin kapsamını kendimizle birlikte çevremizdeki kişileri anlama ve motive etme yetenekleri oluşturmaktadır (Atkinson ve Hilgard, 1995). Bu teoriler, biliş ve motivasyona ek olarak duyguların da zihinsel etkinliklerde önemli olduğu düşüncesi ile duygusal zekâ kavramının gelişimine katkı sağlamıştır (Mayer vd., 2000).

Peter Salovey ve John D. Mayer ve 1990 yılında ilk defa duygusal zekâ kavramını ele almışlardır. Bu yıllara kadar duygusal zekâ kavramı çok fazla ilgi görmemiştir (Salovey ve Sluyter, 1997). Daniel Goleman’ın 1995 yılında yazmış olduğu “*Duygusal Zekâ (Neden IQ’dan daha önemlidir?)*” kitabından sonra duygusal zekâ kavramı popüler hale gelmiştir. Salovey ve Mayer’e (1990) göre duygusal zekâ; kişinin hem kendi hem de çevresindeki diğer kişilerin duygularını gözlemleme, anlama, bu duyguları ayırt edebilme ve edindiği bilgileri davranışlarına yansıtabilme yeteneğidir. Mayer ve Salovey (1997) tanımlarında, duygusal zekâ ile duygusal bilgi arasında bağlantı olduğunu ifade etmektedirler. Bu kurama göre duygusal zekâ; duyguyu kavrama, düşünceyle harmanlayarak ifade etme, anlama, çözümlenme ve duygularının kontrolünü sağlayabilme yeteneklerinden oluşmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997).

Daniel Goleman (1995) duygusal zekâyı; kişinin kendini harekete geçirebilmesi, olumsuzluklara karşı yoluna devam edebilmesi, dürtülerini kontrol altında tutarak doyumunu erteleyebilmesi, ruhsal durumunu kontrol altında tutabilmesi ve olaylar karşısında kendini diğerlerinin yerine koyarak onların bakış açısıyla bakabilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalarda yeteneklerin, motivasyonun, empati ve duyguların kontrol altında tutulması önemli görülmektedir (Mabaçoğlu,

2006). Ayrıca, Daniel Goleman (1995) duygusal zekâ yeteneklerinin (EQ) bilişsel zekâ (IQ) yeteneklerini tamamlayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Cooper ve Sawaf'ın (1997) tanımına göre duygusal zekâ, “*Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir*”. Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı daha çok kurum ve yönetimdeki kullanımını açısından ele almıştır. Duygusal zekâ, sadece kendi duygularımızı ve diğerlerinin duygularını anlamamızı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda duygularla ilgili bilgi ve değerlendirmeleri gündelik hayatımıza ve iş ortamımıza aktif olarak aktarmamızı ve ona göre davranmamızı sağlar (Cooper ve Sawaf, 1997).

Weisinger'in (1998) tanımına göre ise duygusal zekâ, kendi davranışlarımızı yönlendirirken duygularımızdan faydalanarak sonuçların olumlu olması için çaba sarf etmektir. Kısaca, duyguların makul ve doğru şekilde değerlendirilmesidir. Harrison (1999) ise duygusal zekâyı; diğerlerinin ne hissettiğini bilme, onları yönetebilme, motivasyon sağlama, empati kurma ve hissi bağları yönlendirebilme yeteneği ve yeterliliği şeklinde açıklamıştır. Epstein'a (1998) göre, duygusal zekâ zihni bir yetenektir. Duygulara sahip olmanın yanında, duyguların ne anlam ifade ettiğini de kavrayabilmektir. Duygular kişilerin mantıklı etkileşim kurmaları, öğrenmeleri ve karar vermeleri konusunda katkı sağlamaktadır. Balcı'ya (2001) göre duygusal zekâ, duygusal bilginin problem çözerken kullanılmasıdır. Duygularının farkında olan kişiler, problemleri çözüme ulaştırırken alışlagelen çözümler yerine daha gelişmiş seçenekleri görebilmektedir.

Stein ve Book'un (2003) duygusal zekâyı açıklarken zor yaşam koşullarında bireyin kişisel sitem ve metotlarını kullanabilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Rauven Bar-On'a (2005) göre duygusal zekâ, bilişsel olmayan zekâdır. Kişinin etrafındakilerce kurulan baskı ve isteklerle etkili olarak baş etmesine katkı sağlayan kişisel, duygusal ve sosyal yeterlik becerilerinden oluşmaktadır. Merlevede, Vandamme ve Bridoux (2006) duygusal zekâ ile ilgili şöyle bir tanım yapmışlardır: Kişinin başarılı olarak vizyon ve amaçlarını ortaya koymasına katkı sağlayan bütün sofistike davranış, yeterlilik, değer ve görüşlerinin ortak adıdır. Ayrıca duygusal zekâyı kişisel zekâ ve sosyal zekâ olarak ikiye ayırmışlardır. *Kişisel zekâ*; bireyin duygularını, psikolojik ve diğer bilişsel durumlarını ve bu durumların tutumları etkileme yöntemlerini tayin etme,

yön verme ve kişinin kendisini isteklendirme durumudur. *Sosyal zekâ ise*, bireylerin diğerlerinin hislerini olduğu gibi anlama, doğru ve yerinde etkileşim ve bağ kurma kapasitesi olarak ifade etmişlerdir.

2.2.2. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Bar-on, 2005; Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman 1995; Salovey ve Mayer, 1990). Bu çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ ile ilgili modellerin iki yaklaşımı temel aldığı görülmektedir. Bunlar yetenek temelli model ve karma modeldir. Buradan yola çıkılarak biri yetenek temelli model ve diğer üçü karma model olmak üzere dört ana model incelenmiştir (Bar-On, 2005; Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Salovey ve Mayer, 1990).

2.2.2.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli

Duygusal zekâ modelini ilk olarak Mayer ve Salovey geliştirmiştir ve kendilerinden sonraki modellere kaynak niteliğindedir. Mayer ve Salovey modellerini oluştururken Gardner'in çoklu zekâ teorisinden faydalanmışlardır. Duygusal zekâyı, sosyal zekânın bir alt dalı olarak açıklamışlardır. Bu model yetenek alanlarını işlediğinden dolayı diğer duygusal zekâ modellerinden farklılık göstermektedir (Aslan, 2013).

Salovey ve Mayer (1990) ilk çalışmalarında bireylere tablo ya da öykü göstererek bu bireylerin duygusal zekâ düzeylerini, problem çözme yeteneklerini ve duygularının farkında olma durumlarını ölçmeye çalışmışlardır. Sonraki çalışmalarında ise duygusal zekâyı ölçmek için bireylere kendi duygusal zekâ düzeylerini belirleyebilecekleri soru formları vermişlerdir. Mayer ve Salovey 1997'den sonra ise duygusal zekânın tek bir yetenek mi yoksa çoklu yeteneklerin birleşimi mi olduğunu incelemişlerdir. Mayer, Salovey ve Caruso (1999) sonraki süreçte bu ölçekteki bazı özellikleri yetersiz buldukları için ölçeği yeniden düzenlemişlerdir. Bu geliştirdikleri yeni ölçek çok değişkenlidir ve yetenek alanlarını temel almıştır. Duygusal zekâ yeteneklerini bu modelde dört başlıkta incelemişlerdir.

Duyguları Algılama: Kişinin kendi duygularına ek olarak duyguları ses tonundan, kültürel ürünlerden, resimlerden ve yüzlerden çıkarmasını anlatır (Cote ve Miners, 2006). Tuğrul'a (1999) göre kendi duygularının farkında olan kişiler,

kendilerini daha rahat anlayabilmekte ve iç görü kazanabilmektedir. Çünkü kendi ruh hallerini bilirler, karar alırken daha sağlıklı düşünebilirler, sınırlarının farkındadırlar ve hayata bakış açıları da olumludur. Kişiler duygusal açıdan geliştikçe duygularını da değerlendirmeye başlarlar. Duyguları geliştikçe de hislerini ve bu hislerden ihtiyaçlarını daha iyi şekilde ifade ederler. Duygusal zekâsı gelişmiş olan kişiler, ifadelerinde aldatma yoluna gitmezler ve daha hassas bir şekilde nasıl ifade edecekleri konusunda bilgilidirler (Mayer ve Salovey, 1997).

Duyguların Kullanımı: Mayer ve Salovey'e (1997) göre duyguların kullanılması düşünceye katkı sağlamaktadır. Kişide var olan bazı duygular, bazı görev ve hedeflerle ilgilidir, kişiler bu duygular aracılığıyla çevresindekiler ile iletişimi etkili bir şekilde kurabilmektedir. Duygular bebeklikten başlamakta kişideki ve etraftaki değişikliklerle uyumlu görev yapmaktadır. Kişinin olgunlaşmasıyla birlikte duygular da kişinin ilgisini önem arz eden değişikliklere kaydırmakta ve kişinin düşüncelerine şekil vermektedir (Gürdere, 2015). Kişi duygular sayesinde dikkatini önemli olan olaylara yönlendirmekte, düşünebilmekte, bakış açısını değiştirerek olumsuz durumların olumluya dönüşmesini sağlamakta, sorunların üstesinden gelmekte ve yaratıcılık gerektiren yeteneklerini keşfetmesinde kendisine katkı sağlamaktadır (Altıntaş, 2009).

Kişinin duygularından faydalanabilmesi için öncelikle duygularının neler olduğunu bilmesi, sonrasında ise ortaya çıkardığı duygularını nasıl değerlendireceğini bilmesi gerekmektedir. Bu sayede duyguları ile düşüncelerine nasıl yön vereceğini belirleyebilir. Kimi zaman düşüncenin üretkenliğini artırmak için kızgınlık, acı, çekingenlik gibi olumsuz duygulardan da faydalanılabilir. Kısacası duygular düşüncelerimizi doğrudan etkilemektedir (Çakar ve Arbak, 2004).

Duyguları Anlama: Bu düzey kişinin kendi duygularını ve çevresindekinin duygularını anlamayı kapsamaktadır. Burada duyguları anlamaktan kasıt duyguların sebeplerini ve duygusal açıdan edinilen bilginin değerlendirilebilmesidir (Brackett vd., 2013). Duygularımızın hiçbiri rastlantısal olarak ortaya çıkmaz, hepsinin kendine has bir yöntemi ve mantığı vardır. Duygular bazı nedenlere göre ortaya çıkar ve şartlara göre değişir. Duygularımızı anlayabilmek için bu şartları da anlayabilmek gerekmektedir (Caruso ve Salovey, 2007). Önemli olan duygular karmaşık bir hal aldığında ve değişiklikler oluştuğunda doğru anlayabilmektir. Karmaşık olan

duygulara örnek vermek gerekirse bazen mutlu olduğumuzda suçluluk hissederiz ve öfke duyduğumuzda korkabiliriz (Çakar ve Arbak, 2004).

Duyguları Yönetme: Kişinin hem hoşlandığı hem de hoşlanmadığı duygularına karşı açık olabilmesi ve olumsuz olan duygulara ilişkin problemleri çözüme kavuşturabilmesidir (Caruso, Mayer ve Salovey, 2002). Daha açık bir anlatım ile duyguları yönetme, duygular konusunda objektif olmak ve düzgün kararlar alabilmek için duygusal bilgilerimizden faydalanmaktır (Caruso ve Salovey, 2007). Duygularını yönetebilen kişiler, pozitif olan duyguları tercih ederler, öfke kontrolüne sahiptirler ve duygularının denetimi kendi kontrollerindedir. Oluşan olumsuzluklar karşısında değişik seçenekler oluşturmakta ve en uygun kararları almaktadırlar (Doğan ve Şahin, 2007). Duyguları algılama, kullanma, anlama boyutlarından edinilen bilgiler ve bireyin deneyimlerinin katkısıyla yararlı tepkiler verme de duyguları yönetmenin kapsamına girmektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan kişiler, duyguların kendisinde oluşturmuş olduğu etkileri düzene koyduktan sonra duygularının kontrolünü sağlayarak bu duygularını yönetebilirler (Mayer ve Salovey, 1997).

2.2.2.2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

En çok ilgi gören duygusal zekâ modeli olmuştur. Goleman (1996), duygusal zekâ modelini belirlerken Mayer ve Salovey'in modelini esas almıştır. Bu modeldeki farklılık kişinin zihinsel yetenekleri (kişinin kendi duygularının farkındalığı) ve diğer özelliklerin (kendi kendine motivasyon sağlayabilmesi) olduğu karma bir model olmasıdır. Goleman 1995 yılında yazmış olduğu "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Önemlidir?" adlı kitabında duygusal zekâ modelini; kişinin kendi duygularının farkında olması (öz bilinç), kişinin kendi duygularını yönetmesi, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak beş boyutta incelemiştir.

Öz bilinç - Kendini Tanıma: Yoğun duygulara sahipken bile bireyin kendine dönük olabilmesidir. Öz bilinç; bireyin kendi ruh halinin ve duygularının, güçlü ve zayıf olduğu durumların, gereksinimlerinin tam olarak farkında olabilmesidir (Goleman, 1996). Birey kendini tanıyarak değerlerinin ve kendi hedeflerinin de farkına varır. Ayrıca kendini tanımak, sosyal hayatında başarılı olması konusunda da belirleyicidir. Kendini tanıyan bireyler özgüvenleriyle de kendilerini belli ederler. Bu bireyler gerçekçi olmayan hayaller kurmazlar ve hem kendilerine hem de çevresindekilere karşı dürüsttürler (Goleman, 1996; Weisinger, 1998).

Duyguları İdare Edebilmek - Kendini Yönetme - Özdenetim: Duygulara dürtüler yön verir. Kişiler duyguları yokmuş gibi davranamazlar ve duygularına yön verebilirler. Kişiler duygularının kendilerini yönetmesinin önüne geçebilmek için kendi kendilerini yönetebilmelidirler. Kendini yönetmeyi bilen insanlar da diğerleri gibi duygusal dürtülerinin etkisinde olmalarına rağmen onları nasıl yöneteceklerini bilirler ve olumlu şeylere yönlendirmenin çaresini bulurlar. Özdenetim, gerçekte hissedilenlerin yok sayılması ya da bastırılması olarak düşünülmemelidir. Çünkü duyguları bastırmaya çalışmak daha sonra tehlikeli bir şekilde tekrar ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Olması gereken duyguların kabullenilmesi ve ani tepkiler vermekten kaçınmaktır. Çünkü o an tepki vermek sakinleşince düşünerek tepki vermek kadar kontrollü ve kolay değildir. Bireyin ruh halinin kötü olduğu durumları avantaja çevirmede öz denetim önemlidir. Öfke, üzüntü ve korku hali motivasyon kaynağına dönüştürülüp yaratıcılık ve enerjinin ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir (Goleman,1996).

Duygusal zekâsı yüksek olan kişiler karşısına çıkan engeller ve olumsuzluklar karşısında pes etmezler, kaygıya kapılmazlar, depresif davranışlarda bulunmazlar ve umutlarını kaybetmezler. Bu umudunu canlı tutabilen kişiler hedeflerine ulaşmada diğerlerine göre kaygılarını kontrol altında tutabilirler ve duygusal açıdan da çevresindekilere göre daha az sıkıntıdadırlar. Umut gibi iyimserlik de karşılaşılan güçlükler ve engellere rağmen kişilerin her şeyin iyi olacağını beklemesidir. İyimser bir tutuma sahip olmak duygusal zekâ için, kişileri karşılaşılan olumsuzluklar karşısında depresyon ve umutsuzluğa karşı korumaktadır ve bireye iş hayatında önemli katkılar sağlamaktadır (Acar, 2001) .

Empati: Goleman'a göre empatinin kaynağı öz bilinçtir. Empati, kişinin kendisini diğerlerinin objektif bir biçimde dinleyerek onların duygularını anlaması ve tepkilerini ona göre belirleyebilmesidir. Birey kendi duygularının ne kadar farkındaysa başkalarının hissettiklerini de o kadar iyi anlayabilir. Kendi hisleri konusunda fikir sahibi olmayan bireyler, diğerlerinin hisleri konusunda da fikir sahibi değildirler. Bu durum duygusal zekâ açısından bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Karşındaki kişilerin duygularını onlar söylemeden anlayabilmek empatinin temelini oluşturmaktadır. Kişiler neler hissettiklerini anlatırken kelimeleri çok az kullanırlar; genellikle seslerinin tonlarıyla, yüzlerindeki ifadelerle veya işaretlerle anlatmayı tercih

ederler (Goleman, 1996). Empati sayesinde, farklılık gösteren duygusal tepkiler sezilerek duygular anlamlandırılabilir. Birey çevremizdeki kişileri dikkatli dinleyerek onların bakış açılarını da anlayabilir (Toktamışoğlu, 2003).

Motivasyon: Bireylerin kendi istek ve arzuları ile belli bir amacı gerçekleştirmek istemeleridir. Kısaca bireyin kendini harekete geçirebilmesidir. İnsanların motive olmalarında duyguların yükselmesi önemlidir. Kişinin içinden gelen bu dürtü, belirlenen stratejinin ve zekânın uygulanmasında başarılı olunmasına katkı sağlar. Motivasyonunu sağlayabilen bireyler; karşısına zorluklar, hayal kırıklıkları, başarısızlıklar çıksa dahi pes etmezler (Somuncuoğlu, 2005).

Sosyal İlişkileri Yürütebilmek: Sosyal ilişki, kişinin diğerleriyle ilişki kurabilme yeteneği ile ilgilidir. Sosyal ilişkileri kaliteli kişiler çevresindekilerle ilişki kurabilen, verdikleri tepkileri ve hislerini anlayabilen, yön verebilen, örgütleyebilen ve ortaya çıkabilecek tartışmaları başarılı bir şekilde kontrol edebilen kişilerdir. Buna örnek olarak Aristo'nun “ *Herkes kızabilir ve bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir*” sözü verilebilir (Goleman, 1996).

2.2.2.3. Reuven Bar-on Modeli

Dr. Rauven Bar-On'un 1980'li yıllarda duygusal zekâ ile ilgili yapmış olduğu çalışma, araştırmalar arasında önemli bir yer edinmiştir (Acar, 2002). Yazar araştırmalarında, kişilerin başarılı olmasında duyguların ne kadar etkisi olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Bar-On'un (2005) yapmış olduğu açıklamaya göre duygusal zekâ; kişinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi, bu kişilerle olan ilişkilerinin olumlu olması, kendi sahip olduğu duyguları ve diğer insanların duygularını anlayabilmesidir. Bar-On'a göre genel zekâ düzeyine, bilişsel zekâ ve duygusal zekâ aynı oranda etki etmektedir. Fakat duygusal zekânın eğitimlerle ve tedavi yollarıyla geliştirilebileceğini söylemektedir. Bar-On modelinde kişisel yeteneklere ilaveten kişilik özellikleri de ele alınmıştır. Bar-On'a göre duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin özellikleri şu şekildedir:

- Kendilerini bilirler ve kendi potansiyellerinin farkındadırlar.
- Karşısındaki kişileri iyi bir şekilde dinlerler, onları anlarlar, onlarla bağ kurup ilgilenirler.

- Uyumludurlar, değişimler ve problemler karşısında esnek olurlar.
- Duygularının kontrolü kendilerindedir.
- Stresle başa çıkabilirler, güçlüdürler ve dürtülerini dengeleyebilirler.
- Optimisttirler ve hayatlarından memnundurlar.

Bar-On duygusal zekâyı beş ana ve on beş alt boyutta ele almıştır. Bunlar:

İçsel Alan: Bireyin kendi gücünün, yeteneklerinin farkında olması ve hislerini anlatabilmesidir (Bar-On, 2006). İçsel alan, farkındalık, dışavurum, bağımsızlık, özsaygı, kendini gerçekleştirme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

- *Farkındalık;* bireyin kendi duygularının ve diğer kişilerin duygularının farkında olmasını ve bu duyguları anlamlandırmasını kapsamaktadır.
- *Dışavurum;* bireyin hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını anlatabilmesini ve bunlara sahip çıkabilmesini kapsar. Bu yeteneğe sahip olan kişiler içe kapanık değillerdir ve ne hissettiklerini iyi bir şekilde ifade edebilirler. Ölçülüdürler, diğerleriyle olan iletişimleri etkilidir ve yeni arkadaşlar edinebilirler (Stein ve Book, 2003).
- *Bağımsızlık;* kişinin kendi kontrolünün elinde olması, tutumlarının ve hislerinin sorumluluğunu alabilmesidir (Kavcar, 2011).
- *Özsaygı;* kişinin kendini başarı ve hatalarıyla kabullenmesi ve güçlü ve zayıf taraflarının farkında olmasıdır. Özsaygısı gelişmiş kişiler diğer kişileri de oldukları gibi kabul etmektedirler (Bar-On, 2006).
- *Kendini Gerçekleştirme;* kişinin yeteneklerinin farkında olması, kapasitesini artırması, iş ve özel hayatındaki başarısını artırmasıdır (Becerem, 2012).

Dışsal Alan: Kişiler arasındaki ilişkiler, anlaşma ve duyguyu ifade etmektedir (Tufan, 2011). Kişinin diğer insanların hislerini ve gereksinimlerini fark edebilmesi, onlarla bağlarının iyi olması ve bu bağları devam ettirebilme kapasitesidir (Bar-On, 2006). Dışsal alan; empati, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişkiler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

- *Empati;* karşısındaki insanın olay anındaki hislerini, düşüncelerini anlayabilme ve kendini karşındakinin yerine koyabilme yeteneğidir. Kişi empati

kurabildiğinde karşısındakinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilir (Dökmen, 2003).

- *Sosyal sorumluluk*; kişinin sosyal ortamında paylaşımcı ve katılımcı olmasıdır. Sosyal sorumluluk sahibi olan birey sorumluluğunun farkında olup olumlu davranmakta ve iş birliği yapmaktadır (Becerren, 2012).
- *Sosyal ilişkiler ise*; kişinin çevresindekilerle ilişki kurması ve bu ilişkinin sürdürülebilir olmasıdır. Sosyal ilişkilerde başarılı olan kişiler daha mutlu olurlar. Dış dünya alanı, kişinin diğerleriyle ne kadar uyumlu ilişki kurabileceği becerisi ile ilgilidir (Stein ve Book, 2003).

Adaptasyon Alanı: Bireyin esnek, gerçekçi olma derecesini ve sorun çözme becerisini kapsamaktadır. Başka bir deyişle, kişinin değişikliklere karşı uyum sağlaması ve gerçekleşen olayları istediği gibi değil olduğu gibi görebilmesidir (Aslan, 2013). Bu alan gerçeklik testi, esneklik ve sorun çözme olmak üzere üç ölçüte sahiptir.

- *Gerçeklik testi*; olayların düşüncemizdeki gibi değil gerçekte olduğu gibi görülmesidir. Başkalarının duygu ve düşüncelerini değerlendirirken de olduğu gibi değerlendirmektir. Duygusal açıdan hissedilen ile gerçekte olan arasında ayırım yapabilmektir (Becerren, 2012).
- *Esneklik*; değişen durumlara göre duygu ve düşünceleri adapte etmektir.
- *Sorun çözme*; öncelikle sorunların neler olduğunu bulma ve etkili çözümler geliştirme yeteneğidir (Aslan, 2013). Sadece kişisel değil, diğer kişilerle olan sorunların da çözüme kavuşturulmasını kapsamaktadır. Yani kişinin karşısına çıkan sorunlardan kaçması yerine onlarla hesaplaşması ve çözüm önerileri geliştirmesidir (Stein ve Book, 2003).

Stresle Başa Çıkma Alanı: Stresi nasıl yönlendireceği ve oluşturduğu etkilerin minimum seviyeye indirilmesi ile ilgilidir. Stres karşısında hoşgörülü olabilmektir. Olumsuz durumlarda sakinliğini koruyabilmek ve bu durumun üstesinden gelebilmektir. Kısacası stresi yönetebilmektir. Strese dayanma ve dürtü kontrolü olarak iki bölümden oluşmaktadır.

- *Strese dayanma*; kişinin stres altındayken kendini kontrol edebilmesi ve olumsuz bir durumun yaşanmasına fırsat vermemesidir. Stresli zamanlarda,

sakinliğini koruyup olayı kontrol altında tutabilen kişiler; umutsuzluğa kapılmazlar, kendilerini biçare hissetmezler ve çözüm bulurlar (Stein ve Book, 2003).

- *Dürtü Kontrolü*; kişinin dürtüleriyle baş edebilme yeteneğidir. Dürtü kontrolü sayesinde oluşan baskılara karşı dirençli olunmakta ve ani kararlar vermek yerine daha doğru kararlar verilmektedir (Becerem, 2012).

Genel Ruhsal Durum: Kişinin hayat hakkındaki görüşlerini, yaşamdan haz almasını ve yaşam hakkındaki hislerini ve fikirlerini içermektedir. Bu alanda kişinin mutlu olması için ruhsal durumunun da iyi olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu alan iyimserlik ve mutluluk olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

- *İyimserlik*; kişinin yaşama karşı bakış açısının olumlu olması, karşısına problem çıktığında dahi tutumunun olumlu olması. Yani kişinin ruh halinin olumlu olması ve bu durumun sürdürülebilir olmasıdır (Stein ve Book, 2003).
- *Mutluluk*; kişinin kendine yetebilmesi ve diğerleriyle de mutlu olabilmesi, hayatından tat alabilmesidir. Bu konuda yetenekli olan kişiler kişisel yaşantılarında ve iş hayatlarında daha başarılıdırlar ve kendilerini daha iyi hissederler (Stein ve Book, 2003).

2.2.2.4. Cooper ve Sawaf Modeli

Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf duygusal zekâ modellerini oluştururken duygusal zekâyı şirket ortamında incelemişler. Bilhassa liderlik ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Cooper ve Sawaf (2000) duygusal zekâyı “*Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği*” olarak tanımlamışlardır. Cooper ve Sawaf (2000) modellerinde duygusal zekânın sadece psikolojik olarak incelenmesi yerine direkt olarak uygulanmasını ve bilimsel bir çalışma olmasını sağlamaktadır. Cooper ve Sawaf’ın duygusal zekâ modelinin boyutları; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simyadan oluşmaktadır.

Duyguları Öğrenmek: Bu boyut kişinin duygusal açıdan sahip olduğu potansiyeli bilmesi ve bu bilgiyi ilişkilerine dahil etmesidir (Çakar ve Arbak, 2004).

Bunu sağlamak için kişinin sahip olması gereken özellikler; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik zekâdır.

- *Duyusal Dürüstlük*; yansız bir şekilde duygusal gerçekliği algılayabilmesidir (Çakar ve Arbak, 2004). Başka bir ifadeyle kişinin kendisine dürüst olabilmesi, içindeki sesine kulak vermesi, kendisinin ve diğer kişilerin gizil güçlerini görebilmesidir (Cooper ve Sawaf, 2000).
- *Duyusal Enerji*; bireyin duyguları ve enerjisi arasındaki bağı kavrayabilmesidir (Çakar ve Arbak, 2004). Birey en kaliteli düşünceleri görsel algıları ile duygularını eş zamanlı kullandığında elde etmektedir. Kişinin enerjisini nasıl kullanacağını bilmesi duygusal zekânın gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu kişilerin konuşması ve davranışları da bu enerjiyi yansıtmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000).
- *Duyusal Geribildirim*; duygulardaki mesajları kavrayabilmektir. Duyguların her biri kişiye mesaj vermektedir. Duyguların bu geri bildirimler ile kontrol altında tutulması gerekmektedir. Bu yapılmadığında, hoş olmayan tutumların çıkmasına neden olmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000).
- *Pratik Sezgi*; duyguları pratik bir şekilde sezebilmektir. Sezgi, üretkenliği ortaya çıkaran güçtür. Bireyin diğerleri ile yakınlaşmasını sağlar ve onun için önemli olan şeyin ne olduğunu bilir ve oluşan karmaşıklığı çözüme kavuşturur (Cooper ve Sawaf, 2000).

Duyusal Zindelik: Kişinin duyduğu güveni geliştirerek ve inanırlığı artırarak duyguları ayırt etme yeteneğidir. Bireyin fiziki olarak dinç olmasının vücut için önemli olduğu kadar duygusal açıdan dinç olması da kalp için önemlidir. Duygusal açıdan zinde olan kişiler hem kendileri hem de diğerleri hakkında sağlıklı düşünceler geliştirmektedirler. Bireyin duygusal zindeliği oluşturabilmesi için gerekli olan öğeler şunlardır: Özvarlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme (Cooper ve Sawaf, 2000).

- *Özvarlık*; bireyin duygusal özvarlığıdır.
- *Güven Çemberi*; bireyin güven alanı oluşturmasıdır.

- *Yapıcı Hoşnutsuzluk*; hoş olmayan bir durumun olumlu ve iyi bir duruma dönüştürülebilmesidir. Olumsuz durumlar fırsata dönüştürülebilir.
- *Esneklik ve Yenileme*; bireyin olaylara esnek yaklaşabilmesi, sabit fikirli olmaması ve yeni durumlara uyum sağlayabilmesidir.

Duygusal Derinlik: Bireyin içsel yapısını tam olarak bilmesi, bunları örgütün amaç ve hedeflerine göre yönlendirebilmesi ve bireyin yetkisine gerek kalmadan etki oluşturabilmesidir (Çakar ve Arbak, 2004). Burada gerekli olan özellikler aşağıda sıralanmıştır:

- Özgün potansiyel ve amaç,
- Adanmışlık,
- Dürüstlüğü yaşamak,
- Yetki olmadan etki.

Duygusal Simya: Bu boyutta duygusal zekâ bireyin üretkenliğine odaklanmıştır (Çakar ve Arbak, 2004). Burada gerekli olan özellikler ise:

- Sezgisel akış,
- Düşünsel zaman değişimi,
- Fırsatı sezinlemek,
- Geleceği yaratmak (Cooper ve Sawaf, 2000).

Cooper ve Sawaf günümüz şartlarının hızla değiştiğini ve artık klasik yöntemlerin işe yaramadığını, bu şartlarda rekabet edebilmek için yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. İşleri alışlagelmiş ve alışlagelmiş olmayan olarak ikiye ayırmışlar, alışlagelmiş olmayanların tahmin edilemediklerini ve duygusal yeteneğe sahip olmayanların bu işlerle başa çıkamayacaklarını iddia etmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004).

2.2.3. Duygusal Zekâ ve Eğitim İlişkisi

Goleman (2017), kişilerin başarılı olmasında kendine önemli bir yer edinen duygusal zekânın, kişinin çalışma yaşamında da etkili olduğunu belirtmiştir. Baltaş (2006) da duygusal zekâ düzeyi gelişmiş olan kişilerin, duygusal olgunluğa ulaştıkları için çalışma arkadaşları ile iletişimlerinin iyi olduğunu ve birlikte çalışma konusunda başarılı olduklarını belirtmektedir. Acar (2002) ise iş yerlerindeki problemlerin

teleminde çalışanların kendi duygularını anlamlandıramamaları, başkalarına aktaramamaları ve bu duyguları nasıl yöneteceklerini bilememelerinin olduğunu belirtmiştir. Bu aşamada eğitim örgütlerinde aktif rol oynayan öğretmenlerin de duygusal zekâ düzeylerinin gelişmiş olması eğitime sağlayacakları katkı açısından önemli bir yere sahiptir.

Eğitim, kişinin kendi yaşantıları ile davranışlarında kalıcı izli ve istendik şekilde değişiklik oluşturma sürecidir. Bu süreçte istendik davranışı kazandırma açısından öğretmen faktörü önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin almış oldukları kararların başarı oranı ve bu kararlara etki edecek bütün değişkenler önemlidir (Yılmaz ve Altınok, 2009). Bu değişkenler; teknolojik yetkinlikler, etkili iletişim ve empati kurma, kişilerin duygularını anlama, yönlendirme, sosyal yeterlilik ve iyimserlik gibi duygusal zekâ gerektiren yetilerdir.

Sınıf ortamında birçok sorunla karşılaşan öğretmenlerin bu sorunları çözebilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, dersi işlevsel hale getirmeleri duygusal zekâ yeterliklerine sahip olmalarıyla mümkündür. Sahip olduğu duygusal zekâ yeterliklerini sınıf ortamında, çalıştığı okulda kullanabilen ve aktarabilen öğretmenler, hem öğrencilerde duygusal zekâ gelişimine katkı sağlamakta hem de kurumsal açıdan duygusal zekâ gelişimine katkı sağlamaktadır (Doğan ve Demiral, 2007). Ayrıca, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenler sınıf yönetiminde de başarı elde etmektedir ve dersin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin yetiştirmiş olduğu öğrencilerin de kendisinin ve çevresindekilerin duygularının farkında olan, bu duyguları yönetebilen, iyi ilişkiler kurabilen, takım çalışmasını bilen kişiler olarak yetişme ihtimali yüksektir (Özmen, 2012).

Araştırmacılar duygusal zekânın her yaş grubunda öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunu ifade etmektedirler (Goleman, 2017; Shapiro, 2002; Weisinger, 1998). Yani duygusal zekâ düzeyi kalıtsal değildir ve gelişimi hayat boyu devam etmektedir. Uzmanlara göre duygusal zekânın geliştirilebilir olması ve öğrenilmiş davranışlara dayanması, bu konuda eğitimin de aktif rol oynadığını göstermektedir. Duygusal zekâyı eğitim sürecinde geliştirebilmek için anaokulundan başlanarak tüm eğitim öğretim kademelerinde açık ve örtük müfredatta bu yönde etkinlikler planlanmalıdır (Bacanlı, 1999). Salovey ve Sluyter (1997) çocukların yetişmiş oldukları çevre, örnek aldıkları insanlar ile duygusal zekâ düzeyi arasında

yüksek ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenleri kendilerine rol model almalarından dolayı da öğretmenlere sorumluluk düşmektedir.

Son olarak duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin düşük olanlara göre olumsuzluklar karşısında daha başarılı, daha az stresli oldukları ve duygularını daha iyi kontrol edebildikleri söylenebilir. Öğrenciler açısından değerlendirdiğimizde de duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler sınav zamanlarında daha az psikolojik belirti göstermektedir (Mikolajczak ve Limunet, 2008).

3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Tarama modeli kişilerin görüşlerini, düşüncelerini, duygularını ve algılarını belirlemek için kullanılmaktadır (Karasar, 2018). Ayrıca önceden var olan bir durumu ya da varlığı devam eden durumu belirlemek için tercih edilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). İlişkisel tarama ise birden fazla değişkenin aralarında benzerlik olup olmadığını, birlikte değişip değişmediğini tespit etmek için başvurulan bir yöntemdir (Erkuş, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında, Karabük ili ve ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin maliyet ve zaman bakımından sınırlılıklarının olması sebebiyle örneklem alma yolu tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise bu öğretmenler arasından basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen toplam 360 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Basit tesadüfi örneklem, evreni oluşturan tüm kişilerin örneğe seçilme olasılığının eşit olması ve şanslarının birbirinden bağımsız olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin nicel dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemine Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	225	62.5
Erkek	135	37.5
Yaşınız		
25-35 Yaş	103	28.7
36-45 Yaş	158	43.8
46-55 Yaş	86	23.7
56 Yaş ve Üstü	13	3.9
Hizmet Yılı		
0-5 Yıl	29	8
6-10 Yıl	74	20.7
11-15 Yıl	73	20.4
16-20 Yıl	63	17.4
21 Yıl ve Üstü	121	33.6
Eğitim Durumu		
Lisans	333	92.3
Lisansüstü Eğitim	27	7.7
Çalıştığı Okul Kademesi		
İlkokul	105	28.9
Ortaokul	163	45.5
Lise	92	25.6
Toplam	360	100.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmanın örneklemini oluşturan katılımcı öğretmen sayıları cinsiyet, yaş, hizmet yılı, eğitim durumu ve çalıştığı okul kademesine göre sınıflandırılmıştır. Demografik değişkenler incelendiğinde cinsiyete göre katılımcıların 225’i (%62,5) kadın ve 135’i (%37,5) erkektir. Yaş değişkenine göre 103’ü (%28,7) 25-35 yaş, 158’i (%43,8) 36-45 yaş, 86’sı (%23,7) 46-55 yaş ve 13’ü (%3,9) 56 ve üzeri yaştadır. Hizmet yılı değişkenine göre, 29’u (%8) 0-5 yıl, 74’ü (%20,7) 6-10 yıl, 73’ü (%20,4) 11-15 yıl, 63’ü (%17,4) 16-20 yıl, 121’i (%33,6) 21 ve üstü hizmet yılına sahiptir. Eğitim değişkenine göre, 333’ü (%92,3) lisans, 27’si (%7,7) yüksek lisans mezunudur. Son olarak çalıştığı okul kademesi değişkenine göre, 105’i (%28,9) ilkokul, 163’ü (%45,5) ortaokul ve 92’si (%25,6) lise kademesinde olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği” olmak üzere üç farklı bölümden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarının birinci bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan, “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. İkinci bölümünde Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilen ve Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ)” yer almıştır. Son bölümde ise “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği- Kısa Formu (DZÖÖ-KF)” yer almaktadır. Bu ölçeğin kısa formu Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilmiş ve Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Geçerlik Çalışması

Ölçme araçlarının yapı geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) başvurulmuştur. DFA, daha önceden geliştirilmiş olan bir modelin, daha sonraki bir çalışmada uygulanması durumunda doğrulanıp doğrulanmadığının incelendiği analizdir (Sümer, 2000). Bu analizde, uyum indeksleri yoluyla modelin uyumu belirlenmektedir. Sıklıkla tercih edilen uyum indeksleri, TLI, IFI, CFI, χ^2/df ve RMSEA değerleridir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010; Sümer, 2000). Ölçme araçlarının güvenilirlik katsayıları Cronbach’s Alpha ile hesaplanmıştır.

3.3.1. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği

Araştırmada kullanılacak olan “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ)” Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilmiş Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek iş yaşamındaki yalnızlığı öznel olarak değerlendirmektedir. Yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda İYYÖ toplam 16 sorudan ve duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Duygusal yoksunluk boyutu “1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. ve 9.” maddeler olmak üzere 9 maddeden, sosyal arkadaşlık boyutu ise “10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16.” maddeler olmak üzere 7 maddeden oluşmaktadır. Bazı maddeler “5., 6., 10., 11., 12., 14., 15. ve 16.” ters puanlama gerektirmektedir. 5’li likert tipindeki ölçeğe verilen yanıtlar; “1: Kesinlikle katılmıyorum, 2:

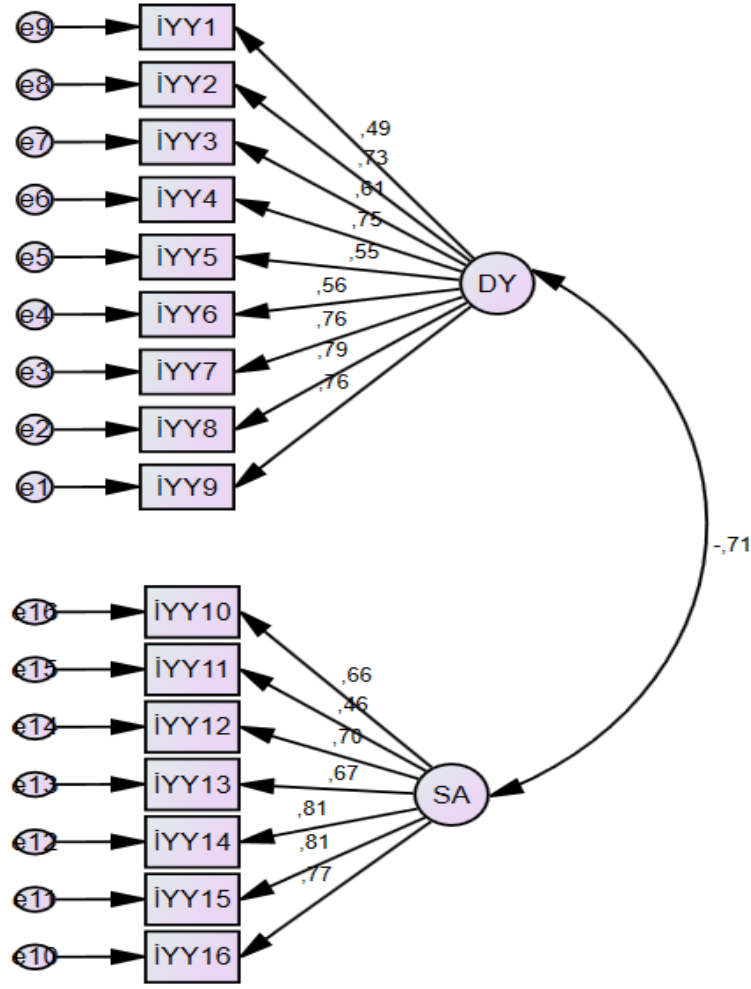
Katılmıyorum, 3: Bazen katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ayrıca Doğan, Çetin ve Sungur (2009)’un yapmış oldukları güvenilirlik analizi için inceledikleri Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı sonuçları incelendiğinde ise duygusal yoksunluk boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.87, sosyal arkadaşlık boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için, ölçeğin güvenilirlik analizi tekrarlanmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Yalnızlık Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları
Duygusal Yoksunluk	İYY1	.447	.86
	İYY2	.683	
	İYY3	.570	
	İYY4	.699	
	İYY5	.491	
	İYY6	.534	
	İYY7	.664	
	İYY8	.705	
	İYY9	.668	
Sosyal Arkadaşlık	İYY10	.629	.86
	İYY11	.451	
	İYY12	.677	
	İYY13	.574	
	İYY14	.711	
	İYY15	.695	
	İYY16	.692	
İş Yaşamında Yalnızlık Toplamı			.90

Tablo 2 incelendiğinde, işyerinde yalnızlık ölçeğinin duygusal yoksunluk boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .447 ile .705 arasında sıralanmış ve iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Sosyal arkadaşlık boyutunun iç tutarlılık katsayısı .86 olarak saptanmış ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .451 ile .711 aralığında olduğu gözlenmiştir. İşyerinde yalnızlık ölçeğinin toplamı için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin iyi düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 1’de işyerinde yalnızlık ölçeği için uygulanan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uyum indeksleri $\chi^2/df = 2.94$, IFI = 0.93, CFI= 0.93, TLI= 0.91, RMSEA= 0.07 ve SRMR = 0.06 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmüştür (Sümer, 2000).

3.3.2. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği

Araştırmada kullanılacak olan bir diğer ölçek “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)”dur. Bu ölçeğin kısa formu Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilmiş ve Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda DZÖÖ-KF toplam 20 sorudan ve öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik

olmak üzere dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Öznel iyi oluş boyutu “6., 13., 16., 18.” maddelerden, öz kontrol boyutu “2., 4., 10., 14.” maddelerden, duygusallık boyutu “5., 11., 15., 19.” maddelerden ve sosyallik boyutu ise “3., 7., 8., 17.” maddelerden oluşmaktadır. Toplam duygusal zekâ alınacak maddeler ise “1.,9., 12. ve 20.” maddelerdir. Bazı maddeler “2., 4., 5., 7., 9., 11., 12., 14., 17. ve 19.” ters puanlama gerektirmektedir. 7’li likert tipindeki ölçeğe verilen yanıtlar; “kesinlikle katılmıyorumdan, kesinlikle katılıyorum” doğru sıralanmıştır. Ayrıca Deniz, Özer ve Işık’ın (2013) yapmış oldukları güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı sonuçları incelendiğinde ise öznel iyi oluş boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.72, öz kontrol boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.70, duygusallık boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.66, sosyallik boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.70 ve ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için, ölçeğin güvenilirlik analizi tekrarlanmış ve analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

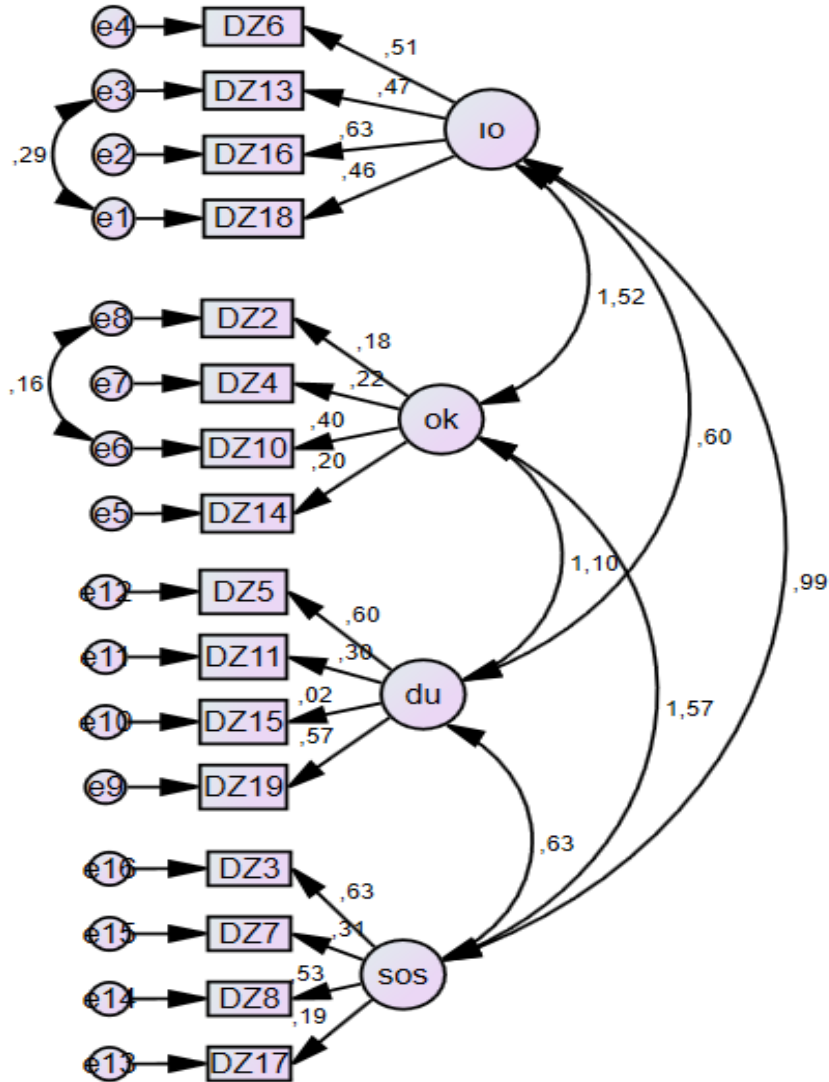
Tablo 3. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları	Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları
Öznel İyi Oluş	Dz6	.406	.63	Sosyallik	Dz3	.566	.59
	Dz13	.416			Dz7	.575	
	Dz16	.508			Dz8	.388	
	Dz18	.317			Dz17	.294	
Öz Kontrol	Dz2	.547	.63	Diğer	Dz1	.486	
	Dz4	.445			Dz9	.547	
	Dz10	.485			Dz12	.547	
	Dz14	.418			Dz20	.512	
Duygusallık	Dz5	.502	.65				
	Dz11	.440					
	Dz15	.063					
	Dz19	.483					
Duygusal Zekâ Toplamı Cronbach Alpha K.					.85		

Tablo 3 incelendiğinde duygusal zekâ özelliği ölçeğinin öznel iyi oluş boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .317 ile .508 arasında sıralanmış ve iç tutarlılık katsayısı .63 olarak hesaplanmıştır. Öz kontrol boyutunun iç tutarlılık katsayısı .63 olarak saptanmış ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .418 ile .547 aralığında olduğu gözlenmiştir. Duygusallık boyutunun iç tutarlılık katsayısı .65

olarak hesaplanmış ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .063 ile .502 arasında sıralanmıştır. Sosyallik boyutunda ise iç tutarlılık katsayısı .59 olarak tespit edilmiş ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .294 ile .575 aralığında olduğu gözlenmiştir. Duygusal zekâ özelliği ölçeğinin toplamı için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2’de duygusal zekâ özelliği ölçeği için uygulanan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uyum indeksleri $\chi^2/df = 1.81$, IFI = 0.90, CFI = 0.90, TLI = 0.87, RMSEA = 0.04 ve SRMR = 0.05 olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (Sümer, 2000).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılacak olan verilerin toplanması için gerekli olan izin Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü etik kurulundan alınmıştır. Anketin okullarda uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı “ayse.meb.gov.tr” adresinden başvuruda bulunulmuştur. Buradan alınan başvuru dilekçesi, etik kurulu izni, kişisel bilgi formu ve ölçekler ile birlikte Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alınmıştır. Çalışma grubuna uygulanacak anket ve Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin yazısı online olarak gönderilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan üç aşamalı ölçek formu “Google Form” aracılığı ile toplanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada kullanılacak olan verilerin doğru bir şekilde analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması çok önemlidir. Araştırmadan çıkacak olan sonuçlar bu analize göre yapılır ve orijinal hale gelir (Karasar, 2018). Bu araştırmanın verileri SPSS 25 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Verilerin analizine başlanmadan önce bazı ön analizler yapılmıştır. Öncelikle kayıp değerlere veri ataması yapılmış ve uç değerler analiz dışında bırakılmıştır. Daha sonra verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına karar vermek için normallik varsayımları incelenmiştir. Bu kapsamda normallik dağılımı için mod, medyan ve ortalama eşitliği veya birbirine yakınlığına, örneklem büyüklüğüne, çarpıklık (skewness) basıklık (kurtosis) katsayılarına, Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçlarına bakılmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2019). Örneklem büyüklüğünün $n > 30$ koşulunu sağlaması, çarpıklık basıklık katsayılarının (-1.5,+1.5) (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007), (-2,+2) (George ve Mallery, 2016), (-3,+3) (Büyüköztürk, 2019) aralıklarında olması, Kolmogorov-

Smirnov anlamlılık değerinin ise $p > .05$ olması verilerin normal dağılıma sahip olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

Duygusal zekâ ve iş yaşamında yalnızlık değişkenlerinin mod medyan ve ortalama puanları birbirine yakındır ve örneklem büyüklüğü 360'tır. Bu bağlamda parametrik test yöntemlerinin kullanılması için başvuru normallik analizinin ilk iki koşulu sağlanmıştır. İşyerinde yalnızlık değişkeninin çarpıklık basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)	Öğrenim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Duygusal	Kadın	.455	.489	.008	Lisans	.430	.374	.001
Yoksunluk	Erkek	.352	.011	.200	Lisansüstü	.163	-.634	.200
Sosyal	Kadın	.724	.739	.000	Lisans	.643	.496	.000
Arkadaşlık	Erkek	.477	.360	.000	Lisansüstü	-.280	-.962	.000
Yalnızlık	Kadın	.549	.770	.022	Lisans	.506	.572	.021
Toplam	Erkek	.322	.127	.017	Lisansüstü	-.164	-.967	.114
Boyutlar	Kıdem	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Duygusal	0-5 Yıl	1.170	1.758	.033	25-35 Yaş	.909	.2551	.022
Yoksunluk	6-10 Yıl	.715	1.428	.200	36-45 Yaş	.285	-.052	.200
	11-15 Yıl	.765	.623	.052	46-55 Yaş	-.010	-.390	.025
	16-20 Yıl	.171	-.202	.046	56 ve Üzeri	-.246	-.530	.200
	21 ve Üzeri	-.130	-.205	.002				
Sosyal	0-5 Yıl	1.048	.971	.200	25-35 Yaş	.261	-.874	.000
Arkadaşlık	6-10 Yıl	.484	.173	.002	36-45 Yaş	.852	1.409	.000
	11-15 Yıl	.940	1.525	.012	46-55 Yaş	.603	-.005	.004
	16-20 Yıl	.373	.025	.009	56 ve Üzeri	-.885	-.661	.005
	21 ve Üzeri	.536	.322	.000				
Yalnızlık	0-5 Yıl	1.438	2.305	.200	25-35 Yaş	.544	.846	.032
	6-10 Yıl	.462	.838	.200	36-45 Yaş	.525	.532	.075
	11-15 Yıl	.945	1.610	.200	46-55 Yaş	.059	-.491	.154
	16-20 Yıl	.124	-.824	.200	56 ve Üzeri	-.720	.631	.200
	21 ve Üzeri	-.100	-.270	.030				
Boyutlar	Okul Kademesi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)				
Duygusal	İlkokul	.364	-.027	.025				
Yoksunluk	Ortaokul	.672	.883	.004				
	Lise	.166	.236	.200				
Sosyal	İlkokul	.539	.755	.004				
Arkadaşlık	Ortaokul	.542	.308	.000				
	Lise	.740	.448	.000				
Yalnızlık	İlkokul	.449	.630	.062				
	Ortaokul	.593	.462	.025				
	Lise	.328	.757	.200				

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, çarpıklık katsayılarının (-2, +2) aralığında, basıklık katsayılarının da (-3, +3) aralığında dağıldığı gözlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov sonuçlarının ise genel olarak $p < .05$ 'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında, işyerinde yalnızlık ölçeğinde normallik analizi için gerekli olan koşullardan Kolmogorov-Smirnov sayılıtsı sağlanamasa da çarpıklık ve basıklık katsayıları istenilen aralıktadır. Bu varsayımlar bağlamında verilerin analizi için parametrik test tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Bununla birlikte duygusal zekâ değişkeninin çarpıklık basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)	Öğrenim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Öznel İyi Oluş	Kadın	-.363	.021	.000	Lisans	-.486	.229	.000
	Erkek	-.614	.237	.000	Lisansüstü	-.611	-.149	.004
Öz Kontrol	Kadın	-.421	-.486	.000	Lisans	-.344	-.583	.000
	Erkek	-.255	-.648	.026	Lisansüstü	-.334	-.468	.115
Duygusalılık	Kadın	-.450	-.330	.000	Lisans	-.330	-.558	.000
	Erkek	-.146	-.725	.003	Lisansüstü	-.493	-.274	.200
Sosyallik	Kadın	-.305	-.281	.000	Lisans	-.210	-.593	.000
	Erkek	-.080	-1.014	.001	Lisansüstü	.250	-.750	.115
Duygusal Zekâ Top.	Kadın	-.216	-.606	.003	Lisans	-.219	-.666	.002
	Erkek	-.205	-.714	.012	Lisansüstü	-.010	-.764	.200
Boyutlar	Kıdem	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Öznel İyi Oluş	0-5 Yıl	-.581	.680	.148	25-35 Yaş	-.664	.768	.032
	6-10 Yıl	-.691	1.072	.170	36-45 Yaş	-.422	.123	.000
	11-15 Yıl	-.196	-.790	.081	46-55 Yaş	-.419	-.101	.074
	16-20 Yıl	-.395	-.016	.016	56 ve Üzeri	-.769	.658	.200
	21 ve Üzeri	-.561	.214	.005				
Öz Kontrol	0-5 Yıl	-.415	.354	.190	25-35 Yaş	-.559	-.035	.012
	6-10 Yıl	-.528	-.129	.025	36-45 Yaş	-.361	-.577	.001
	11-15 Yıl	-.259	-.838	.031	46-55 Yaş	-.066	-1.131	.024
	16-20 Yıl	-.584	-.498	.006	56 ve Üzeri	.271	-.670	.200
	21 ve Üzeri	-.070	-.981	.012				
Duygusalılık	0-5 Yıl	-.058	-.657	.200	25-35 Yaş	-.299	-.630	.007
	6-10 Yıl	-.384	-.658	.006	36-45 Yaş	-.565	-.185	.000
	11-15 Yıl	-.495	-.272	.027	46-55 Yaş	-.124	-.843	.000
	16-20 Yıl	-.765	.873	.001	56 ve Üzeri	.587	-.440	.075
	21 ve Üzeri	-.092	-.861	.000				
Sosyallik	0-5 Yıl	-.205	-.443	.200	25-35 Yaş	-.361	-.312	.000
	6-10 Yıl	-.490	-.257	.001	36-45 Yaş	-.299	-.490	.000
	11-15 Yıl	-.039	-1.116	.030	46-55 Yaş	-.049	-1.017	.000
	16-20 Yıl	-.821	.501	.000	56 ve Üzeri	.107	-1.045	.200
	21 ve Üzeri	-.039	-.650	.000				
Duygusal Zekâ	0-5 Yıl	-.521	-.903	.200	25-35 Yaş	-.461	-.194	.019
	6-10 Yıl	-.374	-.663	.075	36-45 Yaş	-.143	-.612	.200
	11-15 Yıl	-.025	-.760	.200	46-55 Yaş	-.053	-1.108	.058
	16-20 Yıl	-.652	-.010	.200	56 ve Üzeri	-.163	-.986	.200
	21 ve Üzeri	-.019	-.992	.026				
Boyutlar	Okul Kademesi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)				
Öznel İyi Oluş	İlkokul	-.644	.489	.063				
	Ortaokul	-.251	-.077	.000				
	Lise	-.520	-.342	.004				
Öz Kontrol	İlkokul	-.279	-.731	.004				
	Ortaokul	-.500	-.178	.007				
	Lise	-.170	-1.065	.001				
Duygusalılık	İlkokul	-.469	-.373	.000				
	Ortaokul	-.408	-.465	.000				
	Lise	-.096	-.758	.087				
Sosyallik	İlkokul	-.164	-.790	.015				
	Ortaokul	-.274	-.500	.000				
	Lise	-.194	-.327	.200				
Duygusal Zekâ	İlkokul	-.236	-.447	.200				
	Ortaokul	-.308	-.561	.013				
	Lise	-.078	-.961	.031				

Tablo 5’deki bulgular incelendiğinde, çarpıklık katsayılarının (-1,+1) aralığında, basıklık katsayılarının da (-2,+2) aralığında sıralandığı, Kolmogorov-Smirnov sonuçlarının ise genel olarak $p < .05$ ’ten küçük olduğu gözlenmiştir. Bu verilere bakıldığında, duygusal zekâ özelliği ölçeğinde normallik analizi için gerekli olan koşullardan Kolmogorov-Smirnov sayıltısı sağlanmasa da çarpıklık ve basıklık katsayıları istenilen aralıktadır. Bu kapsamda verilerin normallik analizi için gerekli

koşullardan Kolmagorov-Simironov hariç tüm koşullar sağlanmış olduğundan parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu bağlamda araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler için standart sapma, aritmetik ortalamaya başvurulmuştur. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim durumuna göre değişip değişmediği sınırlanırken t-testi, okul kademesi, okuldaki kıdemi ve yaşa göre değişip değişmediği sınırlanırken ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okulda yalnızlık ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin analizi için korelasyon analizi ve okulda yalnızlığın yordanması için çoklu doğrusal regresyon analizi ve yol analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Kuramsal modelde öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile okulda yalnızlık algılarının ilişkili olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Bu kanıtlardan hareketle öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin algılanan öğretmen yalnızlığı üzerinde etkili olduğu kabul edilmiştir. Modelde gözlenen değişkenler ölçme araçlarının maddelerini, örtük değişkenleri ise ölçekleri ve alt boyutlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda duygusal zekâ düzeyleri ile algılanan öğretmen yalnızlığı değişkenlerinin ilişkilerini tanımlayan model istatistiksel uyum bakımından test edilmiştir. Öncelikle modelin uyumu için uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Buna göre çalışmada χ^2 (ki-kare istatistiği), df (Serbestlik derecesi) oranının (χ^2/df) 3'ten küçük, RMSEA değerinin (Ortalama hataların karekök ortalaması) ve SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökü) 0.08'den küçük, CFI (Karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksi) ve TLI (Tucker uyum iyiliği indeksi) değerlerinin 0.90'dan büyük olması modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Genel modelin yapısal olarak analizi için yol (path) analizine başvurulmuştur.

4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel yalnızlık algıları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Örgütsel Yalnızlık Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Örgütsel yalnızlık algısı “duygusal yoksunluk” ve “sosyal arkadaşlık” olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 6. *Örgütsel Yalnızlığın Duygusal Yoksunluk Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Madde	\bar{X}	Ss.
1 Okulda baskı altındayken iş arkadaşlarım tarafından yalnız bırakıldığımı hissederim.	2.51	1.04
2 Çoğunlukla iş arkadaşlarımın bana mesafeli olduklarını hiss ediyorum.	2.01	.88
3 Birlikte çalıştığım insanlarla arama mesafe koyduğumu hiss ediyorum.	2.45	.97
4 Kendimi iş arkadaşşımdan duygusal olarak uzak hiss ediyorum.	2.29	.99
5 Okuldaki ilişkilerimden memnunum.	2.05	.82
6 Çalıştığım okulda dostluk anlayışı hakimdir.	2.30	.93
7 İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hiss ediyorum.	1.81	.81
8 Okulda çoğu zaman diğer çalışanlarla aramda bir kopukluk hiss ederim.	2.03	.83
9 Okuldayken kendimi genel bir boşluk duygusu içinde hiss ederim.	1.91	.84
Duygusal Yoksunluk Alt Boyutu Toplam	2.15	.63

Tablo 6 incelendiğinde, örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutundaki görüşlerin ortalama değeri ($\bar{X}=2.15$) olduğu görülmektedir. Bu durum değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak duygusal yoksunluk yaşamadıkları söylenebilir. Bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “Okulda baskı altındayken iş arkadaşlarım tarafından yalnız bırakıldığımı hiss ederim. ($\bar{X}=2.51$)” olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okulda baskı gördükleri zaman bazen yalnız kaldıklarını düşündükleri söylenebilir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise “İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hiss ediyorum. ($\bar{X}=1.81$)” olduğu görülmektedir. Bu ifadenin düşük düzeyde çıkması, öğretmenlerin bir aradayken kendilerini yalnız ve dışlanmış hissetmedikleri anlamına gelmektedir.

Tablo 7. *Örgütsel Yalnızlığın Sosyal Arkadaşlık Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Madde	\bar{X}	Ss.
10 Okulda sosyal ilişkilerim vardır.	1.88	.79
11 Okuldaki sosyal etkinliklere katılırım.	1.96	.79
12 Okulda gerektiğinde işle ilgili günlük sorunlarımı konuşabileceğim biri var.	1.90	.93
13 Okulda istediğimde kişisel düşüncelerimi paylaşabileceğim kimse yoktur.	1.86	.87
14 Okulda mola zamanlarında beraber zaman geçirebileceğim biri vardır.	1.87	.87
15 Kendimi okuldaki arkadaş gurubunun bir parçası olarak hissederim.	1.95	.88
16 Okulda beni dinleme zahmetinde bulunan insanlar vardır.	1.81	.75
Sosyal Arkadaşlık Alt Boyutu Toplam	1.89	.62

Tablo 7’deki bulgulara göre, örgütsel yalnızlığın sosyal arkadaşlık boyutundaki görüşlerin ortalamasının ($\bar{X}=1.89$) olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin okulda sosyal arkadaşlıklarının iyi olduğu söylenebilir. En düşük ortalamanın “Okulda beni dinleme zahmetinde bulunan insanlar vardır. ($\bar{X}=1.81$)” maddesi olduğu, en yüksek ortalamanın da “Okuldaki sosyal etkinliklere katılırım. ($\bar{X}=1.96$)” maddesi olduğu saptanmıştır. Bu ortalamalar öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim halinde oldukları şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 8. *Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p
Duygusal	Kadın	225	2.16	.62	358	0.518	.605
Yoksunluk	Erkek	135	2.13	.65			
Sosyal	Kadın	225	1.85	.61	358	-1.644	.101
Arkadaşlık	Erkek	135	1.96	.65			
İş Yaşamında	Kadın	225	2.03	.55	358	-0.467	.641
Yalnızlık Top.	Erkek	135	2.05	.58			

Tablo 8 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(358)}=0.518$; $p>.05$). Aynı şekilde sosyal arkadaşlık alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(358)}=-1.644$; $p>.05$). Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin okuldaki yalnızlık algıları benzerlik göstermektedir. Ayrıca örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunda kadınların ortalamasının ($\bar{X}=2.16$), erkeklerin ortalamasının ($\bar{X}=2.13$) olduğu görülmektedir. Sosyal arkadaşlık alt boyutunda da kadınların ortalaması ($\bar{X}=1.85$) ve erkeklerin ortalaması da ($\bar{X}=1.96$) düzeyindedir. Her iki alt boyutta da kadın ve erkeklerin “katılmıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim

halinde ve ilişkilerinin iyi olduğu, kendilerini yalnız hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9. *Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p
Duygusal	Lisans	333	2.15	.63	358	-0.014	.989
Yoksunluk	Lisansüstü	27	2.15	.67			
Sosyal	Lisans	333	1.90	.63	358	1.153	.250
Arkadaşlık	Lisansüstü	27	1.76	.50			
İş Yaşamında	Lisans	333	2.04	.56	358	0.549	.584
Yalnızlık Top.	Lisansüstü	27	1.98	.56			

Tablo 9’da görüldüğü üzere, örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($t_{(358)}=-0.014$; $p>.05$). Bununla birlikte sosyal arkadaşlık alt boyutunda da öğrenim durumu değişkenine göre manidar bir fark tespit edilmemiştir ($t_{(358)}=1.153$; $p>.05$). Bu bulgulara göre öğrenim durumu farklı olan öğretmenlerin örgütsel yalnızlıklarına ilişkin algıları örtüşmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin okuldaki yalnızlık toplamına bakıldığında, farklı eğitim durumuna sahip öğretmenlerin okul ortamında yalnızlıkları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($t_{(358)}=0.549$; $p>.05$). Öğrenim durumuna göre örgütsel yalnızlığın ortalaması lisans düzeyinin ($\bar{X}=2.04$) lisansüstü düzeydeki ($\bar{X}=1.98$) öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10. *Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Duygusal	0-5 yıl	29	2.07	.66	4	0.693	.597	
Yoksunluk	6-10 yıl	74	2.11	.60	355			
	11-15 yıl	73	2.09	.69				
	16-20 yıl	63	2.22	.67				
	21 yıl +	121	2.19	.58				
Sosyal	0-5 yıl	29	1.88	.78	4	1.080	.366	
Arkadaşlık	6-10 yıl	74	1.91	.63	355			
	11-15 yıl	73	1.76	.65				
	16-20 yıl	63	1.95	.53				
	21 yıl +	121	1.92	.60				
İş Yaşamında	0-5 yıl	29	1.99	.66	4	0.923	.450	
Yalnızlık	6-10 yıl	74	2.03	.54	355			
Toplam	11-15 yıl	73	1.94	.62				
	16-20 yıl	63	2.10	.56				
	21 yıl +	121	2.07	.51				

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde, örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($F_{(4-355)} = .693$; $p > .05$). Aynı şekilde sosyal arkadaşlık boyutunda da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(4-355)} = 1.080$; $p > .05$). Örgütsel yalnızlığın toplamı incelendiğinde öğretmenlerin kıdem değişkeninde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($F_{(4-355)} = .923$; $p > .05$). Kıdemleri farklı olan öğretmenlerin örgütsel yalnızlığa ilişkin görüşlerinin alt boyutlarda (duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık) ve örgütsel yalnızlık toplamında paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Duygusal Yoksunluk	İlkokul	105	2.08	.67	2	3.934	.020	1-3
	Ortaokul	163	2.11	.61	357			
	Lise	92	2.31	.59				
Sosyal Arkadaşlık	İlkokul	105	1.89	.60	2	0.769	.464	
	Ortaokul	163	1.85	.60	357			
	Lise	92	1.95	.69				
İş Yaşamında Yalnızlık Toplam	İlkokul	105	2.00	.59	2	2.654	.072	
	Ortaokul	163	2.00	.55	357			
	Lise	92	2.15	.54				

Tablo 11'de görüldüğü üzere, örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunda öğretmenlerin görev yapmış oldukları okul kademesine göre manidar bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-357)} = 3.934$; $p < .05$). Okul kademesindeki gruplar arasındaki farklılığın nedenini belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucu incelendiğinde ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2.08$) ile ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=2.11$) göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.31$) ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ilkökul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal yalnızlık yaşadıkları söylenebilir. Örgütsel yalnızlığın sosyal arkadaşlık alt boyutunda ise okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F_{(2-357)} = .769$; $p > .05$). Örgütsel yalnızlığın toplamında da sosyal arkadaşlık boyutunda olduğu gibi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-357)} = 2.654$; $p > .05$). Bu bağlamda araştırmaya katılan farklı

kademelerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarının duygusal yoksunluk boyutunda farklılaştığı ve sosyal arkadaşlık boyutu ile toplamda paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Duygusal Yoksunluk	25-35 yaş	103	2.01	.54	3	3.409	.018	1-4
	36-45 yaş	158	2.24	.69	356			
	46-55 yaş	86	2.12	.58				
	56 ve üstü	13	2.37	.67				
Sosyal Arkadaşlık	25-35 yaş	103	1.80	.61	3	1.042	.374	
	36-45 yaş	158	1.91	.63	356			
	46-55 yaş	86	1.95	.66				
	56 ve üstü	13	1.87	.30				
İş Yaşamında Yalnızlık Toplam	25-35 yaş	103	1.92	.50	3	2.308	.076	
	36-45 yaş	158	2.10	.61	356			
	46-55 yaş	86	2.05	.54				
	56 ve üstü	13	2.15	.43				

Tablo 12’deki bulgulara bakıldığında, örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır ($F_{(3-356)} = 3.409$; $p < .05$). Söz konusu anlamlı farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre duygusal yoksunluk alt boyutunda 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.01$), 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.24$), 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.12$) ve 56 yaş ve üzeri öğretmenlerin de ($\bar{X}=2.37$) düzeyinde ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Diğer bir ifadeyle 23-35 yaş aralığındaki öğretmenler 56 yaş ve üzeri öğretmenlere göre kendilerini duygusal açıdan daha az yalnız hissetmektedirler. Öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre, iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin toplam boyutunda ($F_{(3-356)} = 2.308$; $p > .05$) ve sosyal arkadaşlık ($F_{(3-356)} = 1.042$; $p > .05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri “öznel iyi oluş”, “öz kontrol”, “duygusallık” ve “sosyallik” olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin

okullardaki duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 13. *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Madde	\bar{X}	Ss.
6 Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	6.03	1.04
13 Genel olarak hayatımdan memnunum.	5.90	1.13
16 Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	5.41	1.17
18 Genellikle hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	5.38	1.33
Öznel İyi Oluş Alt Boyutu Toplam	5.68	.80

Tablo 13'e göre, duygusal zekânın öznel iyi oluş alt boyutundaki ortalama değerinin yüksek düzeyde ($\bar{X}=5.68$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin öznel iyi oluş boyutuna katılmış olmaları, öğretmenlerin genel olarak hayatlarından memnun oldukları, iyi özelliklere sahip olduklarını düşündükleri, kişisel açıdan donanımlı oldukları ve güçlü yönlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öznel iyi oluş, kişinin yaşamını değerlendirirken, sevinç, memnun olma durumu, öz saygı, yaşamdan almış olduğu doyum, neşe vb. hisleri kapsayan bir kavramdır (Yetim, 2001). “*Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum. ($\bar{X}=6.03$)*”, “*Genel olarak hayatımdan memnunum. ($\bar{X}=5.90$)*”, “*Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum. ($\bar{X}=5.41$)*” ve “*Genellikle hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım. ($\bar{X}=5.38$)*” ifadeleri için öğretmen görüşlerinin genel olarak “katılıyorum” ile “çoğunlukla katılıyorum” aralığında olduğu görülmüştür.

Tablo 14. *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Öz Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Madde	\bar{X}	Ss.
2 Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	5.04	1.60
4 Verdiğim kararları sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	5.09	1.59
10 Genelde stresle baş edebilirim.	5.24	1.57
14 Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	5.16	1.64
Öz Kontrol Alt Boyutu Toplam	5.13	1.11

Tablo 14'a göre, duygusal zekânın öz kontrol alt boyutundaki ortalama değerinin ($\bar{X}=5.13$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak öz kontrollerini sağladıkları saptanmıştır. Bu kapsamda, “*Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım. ($\bar{X}=5.04$)*”, “*Verdiğim kararları sıklıkla değiştirme*

eğilimim vardır. ($\bar{X}=5.09$)” ve “Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır. ($\bar{X}=5.24$)” davranışlarını çoğunlukla sergiledikleri saptanmıştır. Diğer taraftan “Genelde stresle baş edebilirim. ($\bar{X}=5.16$)” ifadesine katıldıkları görülmüştür. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin genel olarak öz kontrollerini sağlayabildikleri sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Duygusallık Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
5 Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	5.72	1.51
11 Yakınlarıma duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	4.84	1.73
15 Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	4.34	1.67
19 Bana çok yakın olan kişilerle bile aramda bağ oluşturmak benim için çok zordur.	5.66	1.59
Duygusallık Alt Boyutu Toplam	5.14	.98

Tablo 15’te görüldüğü üzere, duygusal zekânın duygusallık alt boyutundaki ortalama değerinin ($\bar{X}=5.14$) olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin duygusallık boyutunda hislerinin ve duygularının çoğunlukla farkında olmadıkları söylenebilir. Duygusallık boyutundaki maddeler incelendiğinde, “Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem ($\bar{X}=5.72$).”, “Yakınlarıma duygularımı göstermekte genelde zorlanırım. ($\bar{X}=4.84$)”, “Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm. ($\bar{X}=4.34$)” ve “Bana çok yakın olan kişilerle bile aramda bağ oluşturmak benim için çok zordur. ($\bar{X}=5.66$)” ifadelerinde bazen katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sosyallik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
3 İnsanlarla etkin bir şekilde baş edebilirim.	5.54	1.35
7 Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	5.07	1.77
8 Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	5.17	1.30
17 Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	4.55	1.89
Sosyallik Alt Boyutu Toplam	5.08	1.06

Tablo 16 incelendiğinde, duygusal zekânın sosyallik boyutunda öğretmenlerin ifadelerine kısmen ($\bar{X}=5.08$) katıldıkları saptanmıştır. Bu boyutta en yüksek ortalamanın “İnsanlarla etkin bir şekilde baş edebilirim. ($\bar{X}=5.54$)” ifadesinde olduğu görülmektedir. Sonrasında ise sırayla, “Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır. ($\bar{X}=5.17$)”, “Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi,

geri çekilmeye meyilliyim. ($\bar{X}=4.55$)” ve “Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur. ($\bar{X}=5.07$)” ifadeleri gelmektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p
Öznel İyi Oluş	Kadın	225	5.72	.77	358	1.363	.174
	Erkek	135	5.60	.85			
Öz Kontrol	Kadın	225	5.15	1.08	358	0.334	.738
	Erkek	135	5.11	1.16			
Duygusallık	Kadın	225	5.29	.94	358	3.788	.000
	Erkek	135	4.89	1.00			
Sosyallik	Kadın	225	5.04	1.06	358	-.927	.354
	Erkek	135	5.15	1.06			
Duygusal Zekâ Toplam	Kadın	225	5.32	.75	358	1.301	.194
	Erkek	135	5.21	.78			

Tablo 17 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal zekânın öznel iyi oluş boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark yoktur ($t_{(358)}=1.363$; $p>.05$). Ölçeğin öz kontrol alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(358)}=0.334$; $p>.05$). Benzer şekilde sosyallik alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t_{(358)}=-0.927$; $p>.05$). Duygusal zekânın toplam boyutunda da öğretmen görüşleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($t_{(358)}=1.301$; $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin duygusal zekâ ile ilgili görüşleri öznel iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında paralellik göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin duygusallık alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır ($t_{(358)}=-3.788$; $p<.05$). Buna göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=5.29$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=4.89$) kıyasla duygusallığa ilişkin algıları daha yüksektir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p
Öznel İyi Oluş	Lisans	333	5.66	.80	358	-1.177	.240
	Lisansüstü	27	5.85	.76			
Öz Kontrol	Lisans	333	5.15	1.10	358	1.280	.202
	Lisansüstü	27	4.87	1.25			
Duygusallık	Lisans	333	5.13	.98	358	-0.599	.550
	Lisansüstü	27	5.25	.95			
Sosyallik	Lisans	333	5.07	1.08	358	-0.907	.365
	Lisansüstü	27	5.26	.76			
Duygusal Zekâ Toplam	Lisans	333	5.28	.77	358	-0.369	.712
	Lisansüstü	27	5.33	.63			

Tablo 18’de görüldüğü üzere, öğrenim durumu değişkenine göre duygusal zekânın öznel iyi oluş alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(358)}=-1.177$; $p>.05$). Benzer şekilde öğrenim durumu değişkenine göre ölçeğin; öz kontrol alt boyutunda ($t_{(358)}=1.280$; $p>.05$), duygusallık alt boyutunda ($t_{(358)}=-0.599$; $p>.05$) ve sosyallik alt boyutunda da ($t_{(358)}=-0.907$; $p>.05$) anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ölçeğin alt boyutlarının en yüksek ve en düşük puan aralıkları değerlendirildiğinde öğrenim durumlarına göre öğretmenlerin duygusal zekâyâ ilişkin “en yüksek algının” ölçeğin “öznel iyi oluş” alt boyutunda olduğu, “en düşük algının” ise “öz kontrol” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ toplam boyutunda da öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t_{(358)}=-0.369$; $p>.05$). Bu bulgulara göre öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin, duygusal zekâyâ ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Öznel İyi Oluş	0-5 yıl	29	5.92	.72	4	1.276	.279	
	6-10 yıl	74	5.62	.78	355			
	11-15 yıl	73	5.76	.82				
	16-20 yıl	63	5.69	.71				
	21 yıl +	121	5.60	.85				
Öz Kontrol	0-5 yıl	29	5.39	.99	4	0.572	.683	
	6-10 yıl	74	5.06	1.12	355			
	11-15 yıl	73	5.18	1.12				
	16-20 yıl	63	5.06	1.22				
	21 yıl +	121	5.12	1.07				
Duygusallık	0-5 yıl	29	5.16	.85	4	1.604	.173	
	6-10 yıl	74	5.12	1.04	355			
	11-15 yıl	73	5.30	1.01				
	16-20 yıl	63	5.28	.84				
	21 yıl +	121	4.98	1.00				
Sosyallik	0-5 yıl	29	5.20	1.11	4	.933	.445	
	6-10 yıl	74	4.90	1.04	355			
	11-15 yıl	73	5.17	1.18				
	16-20 yıl	63	5.18	.92				
	21 yıl +	121	5.06	1.04				
Duygusal Zekâ Toplam	0-5 yıl	29	5.43	.72	4	1.095	.359	
	6-10 yıl	74	5.22	.77	355			
	11-15 yıl	73	5.39	.79				
	16-20 yıl	63	5.30	.72				
	21 yıl +	121	5.20	.77				

Tablo 19'daki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre duygusal zekânın alt boyutlarından; öznel iyi oluş alt boyutunda ($F_{(4-355)}= 1.276$; $p>.05$), öz kontrol alt boyutunda ($F_{(4-355)}= 0.572$; $p>.05$), duygusallık alt boyutunda ($F_{(4-355)}= 1.604$; $p>.05$) ve sosyallik alt boyutunda ($F_{(4-355)}= 0.933$; $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde duygusal zekâ toplam boyutunda da ($F_{(4-355)}= 1.095$; $p>.05$) anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulguya göre kıdemleri farklı olan öğretmenlerin duygusal zekâyâ ilişkin algıları paralellik göstermektedir. Puan değerlendirmesi yapıldığında ise ölçeğin duygusallık alt boyutu hariç tüm alt boyutlarında ve toplam duygusal zekâda “0-5 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Öznel İyi Oluş	İlkokul	105	5.75	.89	2	0.803	.449	
	Ortaokul	163	5.67	.68	357			
	Lise	92	5.61	.89				
Öz Kontrol	İlkokul	105	5.11	1.16	2	0.088	.916	
	Ortaokul	163	5.12	1.10	357			
	Lise	92	5.17	1.07				
Duygusallık	İlkokul	105	5.13	.98	2	0.259	.772	
	Ortaokul	163	5.18	.97	357			
	Lise	92	5.09	1.00				
Sosyallik	İlkokul	105	5.15	1.08	2	0.564	.569	
	Ortaokul	163	5.09	1.02	357			
	Lise	92	4.99	1.11				
Duygusal Zekâ Toplam	İlkokul	105	5.30	.79	2	0.046	.955	
	Ortaokul	163	5.28	.73	357			
	Lise	92	5.27	.80				

Tablo 20 gözlemlendiğinde, okul kademesi değişkenine göre duygusal zekânın alt boyutlarında; öznel iyi oluş ($F_{(2-357)}= 0.803$; $p>.05$), öz kontrol ($F_{(2-357)}= 0.088$; $p>.05$), duygusallık ($F_{(2-357)}= 0.259$; $p>.05$) ve sosyallik ($F_{(2-357)}= 0.564$; $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde duygusal zekâ toplam boyutunda da ($F_{(2-357)}= 0.046$; $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri birbiriyle paralellik göstermekle birlikte toplam duygusal zekâda “en yüksek algıya” ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Öznel İyi Oluş	25-35 yaş	103	5.71	.78	3	0.176	.913	
	36-45 yaş	158	5.66	.80	356			
	46-55 yaş	86	5.65	.86				
	56 ve üstü	13	5.77	.68				
Öz Kontrol	25-35 yaş	103	5.22	1.05	3	0.879	.452	
	36-45 yaş	158	5.05	1.15	356			
	46-55 yaş	86	5.14	1.12				
	56 ve üstü	13	5.44	.83				
Duygusallık	25-35 yaş	103	5.23	.98	3	1.289	.278	
	36-45 yaş	158	5.17	.97	356			
	46-55 yaş	86	5.02	1.02				
	56 ve üstü	13	4.81	.74				
Sosyallik	25-35 yaş	103	5.05	1.09	3	0.047	.987	
	36-45 yaş	158	5.10	1.04	356			
	46-55 yaş	86	5.09	1.13				
	56 ve üstü	13	5.08	.54				
Duygusal Zekâ Toplam	25-35 yaş	103	5.34	.75	3	0.381	.767	
	36-45 yaş	158	5.27	.75	356			
	46-55 yaş	86	5.22	.83				
	56 ve üstü	13	5.32	.45				

Tablo 21'e göre, duygusal zekânın öznel iyi oluş boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{(3-356)} = 0.176$; $p > .05$). Duygusal zekânın öz kontrol alt boyutunda da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(3-356)} = 0.879$; $p > .05$). Benzer şekilde duygusal zekânın duygusallık alt boyutunda ($F_{(3-356)} = 1.289$; $p > .05$) ve sosyallik ($F_{(3-356)} = 0.047$; $p > .05$) alt boyutunda da anlamlı bir fark saptanamamıştır. Aynı şekilde toplam duygusal zekâda da manidar bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($F_{(3-356)} = 0.381$; $p > .05$). “56 ve üstü yaş” ile “25-35 yaş” gurubundaki öğretmenler “duygusallık” alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda ve duygusal zekâ toplamında, duygusal zekâya ilişkin en yüksek algıya sahiptirler. Duygusallık alt boyutunda ise 56 ve üstü” yaş gurubundaki öğretmenler en düşük algıya sahiptirler.

4.3. Duygusal Zekâ ve Örgütsel Yalnızlık İlişkisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda duygusal zekâ boyutları ile örgütsel yalnızlık boyutları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. *Örgütsel Yalnızlık ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları*

	Duy Yok	Sos. Ark.	Yalnızlık	Öznel İyi Oluş	Öz Kontrol	Duygusallık	Sosyallik	Duygusal Zekâ
Duy.Yok.	1	,601**	,922**	-,235**	-,292**	-,275**	-,257**	-,349**
Sosyal Ark.		1	,864**	-,232**	-,167**	-,210**	-,251**	-,286**
Yalnızlık			1	-,261**	-,265**	-,275**	-,284**	-,359**
Öznel İyi Oluş				1	,435**	,271**	,423**	,664**
Öz Kontrol					1	,484**	,494**	,802**
Duygusallık						1	,477**	,723**
Sosyallik							1	,784**
Duygusal Zekâ								1

**p<.01 düzeyinde anlamlıdır. 0.00-0.30= zayıf ilişki 0.30-0.60= orta düzeyli

Tablo 22’de Pearson Korelasyon Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal yoksunluğun sosyal arkadaşlık boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.601$; $p<.01$), toplam yalnızlık ile pozitif yüksek düzeyde ($r=.922$; $p<.01$), öznel iyi oluş ($r=-.235$; $p<.01$), öz kontrol ($r=-.292$; $p<.01$), duygusallık ($r=-.275$; $p<.01$) ve sosyallik ($r=-.257$; $p<.01$) boyutları ile negatif yönde düşük düzeyde, toplam duygusal zekâ ile negatif yönlü orta düzeyde ($r=-.349$; $p<.01$) ilişkilerin olduğu görülmüştür. Sosyal arkadaşlık boyutunun; toplam yalnızlık ile pozitif yüksek düzeyde ($r=.864$; $p<.01$), öznel iyi oluş ($r=-.232$; $p<.01$), öz kontrol ($r=-.167$; $p<.01$), duygusallık ($r=-.210$; $p<.01$) ve sosyallik ($r=-.251$; $p<.01$) boyutları ile negatif düşük düzeyde, toplam duygusal zekâ ile negatif düşük düzeyde ($r=-.286$; $p<.01$) ilişkileri bulunmuştur. Toplam yalnızlığın; öznel iyi oluş ($r=-.261$; $p<.01$), öz kontrol ($r=-.265$; $p<.01$), duygusallık ($r=-.275$; $p<.01$) ve sosyallik ($r=-.284$; $p<.01$) boyutları ile negatif düşük düzeyde, toplam duygusal zekâ ile orta düzeyde ($r=-.359$; $p<.01$) bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öznel iyi oluş boyutunun; duygusallık ile negatif düşük düzeyde ($r=-.271$; $p<.01$), öz kontrol ($r=.435$; $p<.01$), sosyallik ($r=.423$; $p<.01$) boyutları ve toplam duygusal zekâ ($r=.664$; $p<.01$) ile pozitif orta düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Öz kontrol boyutunun; duygusallık ile negatif orta düzeyde ($r=-.484$; $p<.01$), sosyallik ile pozitif orta düzeyde ($r=.494$; $p<.01$), toplam duygusal zekâ ile pozitif yüksek düzeyde ($r=.802$; $p<.01$) ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Duygusallık boyutunun; sosyallik ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.477$; $p<.01$), toplam duygusal zekâ ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.723$; $p<.01$) ilişkisinin olduğu bulunmuştur.

Sosyallik boyutunun toplam duygusal zekâ ile pozitif yönde yüksek düzeyde ($r=.784$; $p<.01$) ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak duygusal zekâ toplamı ile örgütsel yalnızlık toplamı arasında orta düzeyde ve negatif yönde kabul edilebilir bir ilişki olduğu görülmüştür.

4.4. Örgütsel Yalnızlığın Yordanmasına İlişkin Bulgular

Okullarda duygusal zekâ boyutlarının örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. *Duygusal Yoksunluk Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.727	.250	-	14.891	.000	-	-
Öznel İyi Oluş	-.050	.075	-.063	-.665	.507	-.235	-.035
Öz Kontrol	-.049	.067	-.087	-.737	.461	-.292	-.039
Duygusallık	-.063	.067	-.098	-.949	.343	-.275	-.050
Sosyallik	-.015	.066	-.026	-.233	.816	-.257	-.012
R =0.353		R ² =0.125		F ₍₄₋₃₅₅₎ =10.090		p=.000	

Tablo 23'de yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öznel iyi oluş ile duygusal yoksunluk arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki ($r=-0.24$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=0.04$) olduğu gözlenmektedir. Öz kontrol ile duygusal yoksunluk arasında negatif düşük düzeyde ($r=-0.29$) bir ilişki bulunurken diğer değişkenler incelendiğinde bu ilişki ($r=0.04$) olarak bulunmuştur. Duygusallık ile duygusal yoksunluk arasında negatif düşük düzeyde ($r=-0.28$) bir ilişki saptanmıştır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişki ($r=0.05$) olarak saptanmıştır. Sosyallik ile duygusal yoksunluk arasında negatif ve düşük düzeyde ($r=-0.26$) bir ilişki bulunurken diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin ($r=0.12$) olduğu görülmüştür. Duygusal zekânın boyutları birlikte duygusal yoksunluk boyutu ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.353$, $R^2=.125$) vermektedir $F_{(4-355)}=10.090$. Dört değişken birlikte, duygusal yoksunluk boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki göreceli etki sırası; duygusallık ($\beta=-.098$),

öz kontrol ($\beta=-.087$), öznel iyi oluş ($\beta=-.063$) ve sosyallik ($\beta=-.026$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri kontrol edildiğinde, yordayıcı değişkenlerin duygusal yoksunluk üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Duygusal yoksunluk boyutunun yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekildedir:

$$\text{Duygusal Yoksunluk} = 3.727 - .050 \text{ Öznel iyi oluş} - .049 \text{ Öz kontrol} - .096 \text{ Duygusal} - .015 \text{ Sosyallik}$$

Okullarda duygusal zekâ boyutlarının örgütsel yalnızlığın sosyal arkadaşlık alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Sosyal Arkadaşlık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.286	.251	-	13.071	.000	-	-
Öznel İyi Oluş	-.050	.075	-.064	-.663	.508	-.232	-.035
Öz Kontrol	.077	.067	.137	1.151	.250	-.167	.061
Duygusal	-.009	.067	-.015	-.139	.889	.210	-.007
Sosyallik	-.024	.066	-.041	-.364	.716	-.251	-.018
R =0.307		R ² =0.094		F ₍₄₋₃₅₅₎ =7.363		p=.000	

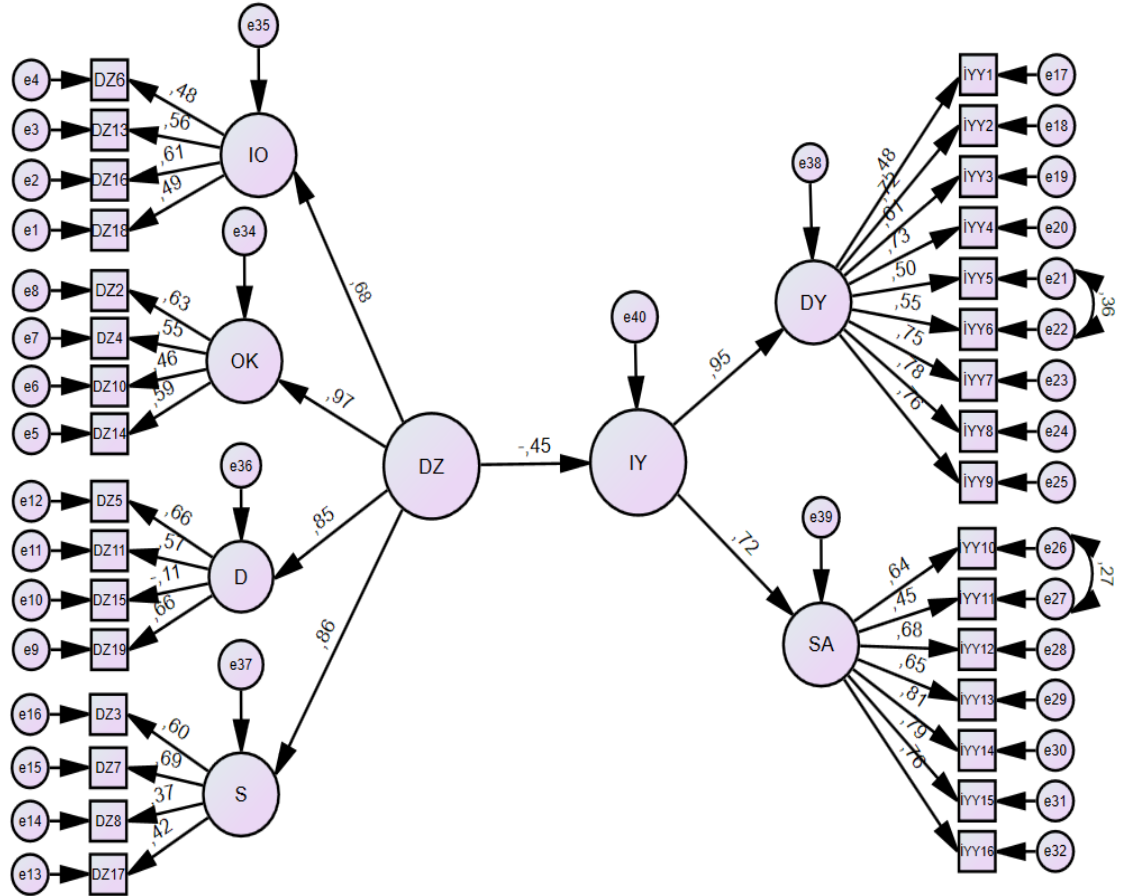
Tablo 24'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öznel iyi oluş ile sosyal arkadaşlık arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki ($r=-0.23$) saptanırken, diğer değişkenler incelendiğinde iki değişken arasındaki ilişki ($r=0.04$) olarak saptanmıştır. Öz kontrol ile sosyal arkadaşlık arasında negatif düşük düzeyde ($r=-0.17$) bir ilişki gözlenirken diğer değişkenler incelendiğinde bu ilişki ($r=0.06$) olarak bulunmuştur. Duygusal ile sosyal arkadaşlık arasında pozitif düşük düzeyde ($r=0.21$) bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer değişkenler incelendiğinde bu ilişki ($r=0.01$) olarak tespit edilmiştir. Sosyallik ile sosyal arkadaşlık arasında negatif ve düşük düzeyde ($r=-0.25$) bir ilişki tespit edilirken diğer değişkenler incelendiğinde bu ilişkinin ($r=0.02$) olduğu görülmüştür. Duygusal zekânın boyutları birlikte sosyal arkadaşlık boyutu ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.307$, $R^2=.094$) vermektedir $F_{(4-355)}=7.363$. Dört değişken birlikte, sosyal arkadaşlık boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki görece etki sırası; öz kontrol ($\beta=.137$), öznel iyi oluş ($\beta=-.064$), sosyallik ($\beta=-.041$) ve

duygusallık ($\beta=-.015$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri kontrol edildiğinde, yordayıcı değişkenlerin sosyal arkadaşlık üzerinde yordayıcı olmadığı görülmüştür. Sosyal arkadaşlık boyutunun yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekildedir:

$$\text{Sosyal Arkadaşlık} = 3.286 - .050 \text{ Öznel iyi oluş} + .077 \text{ Öz kontrol} - .009 \text{ Duygusallık} - .024$$

4.5. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Kuramsal modelde, modeldeki gözlenen ve gizil değişkenlerin modele katkılarının uyum indeksleri incelendiğinde, modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür ($\chi^2/df = 1.728$, RMSEA = 0.045, SRMR = 0.040, IFI = 0.924, TLI = 0.912). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenler tarafından algılanan yalnızlık arasındaki ilişkiye yönelik path analizi sonuçları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Duygusal Zekânın Örgütsel Yalnızlığı Yordamasına İlişkin Path Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının, algılanan örgütsel yalnızlığı yordama düzeyini saptamak amacıyla yol analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre duygusal zekânın alt boyutlarından öznel iyi oluşun ($\beta = 0.68$), öz kontrolün ($\beta = 0.97$), duygusallığın ($\beta = 0.85$) ve sosyalliğin ($\beta = 0.86$) duygusal zekâyâ yüksek düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Benzer şekilde örgütsel yalnızlık boyutlarından duygusal yoksunluğun ($\beta = 0.95$) ve sosyal arkadaşlığın ($\beta = 0.72$) da örgütsel yalnızlığa yüksek katkı sağladığı saptanmıştır. Bununla birlikte duygusal zekânın örgütsel yalnızlık üzerinde negatif yönlü orta düzeyde bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($\beta = -0.45$). Öğretmenlerin duygusal zekâlarındaki 1 birimlik artış, onların yalnızlıklarını 0,45 birim azaltmaktadır. Sonuç olarak duygusal zekâ, okuldaki yalnızlığın yaklaşık olarak %20'sini açıklamaktadır ($R^2 = 0.201$).

5. BEŞİNCİ BÖLÜM

TARİŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularının tartışmasına, sonuçlarına ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırma ile öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmen yalnızlığına ilişkin görüşleri; bu görüşlerin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okul kademesi ve yaşa göre farklılaşma düzeyleri; örgütsel yalnızlığa ilişkin algıları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmada öğretmen yalnızlığına ilişkin algı düşük düzeyde çıkmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kendilerini okullarında yalnız hissetmedikleri, arkadaşlarıyla rahatça iletişim kurabildikleri, karar aşamasında birlikte hareket edebildikleri ve duygusal yoksunluk yaşamadıkları ancak baskı oluştuğunda kendilerini geri çektikleri söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmemelerinin nedeni olarak tüm öğretmenlerin ortak kullanım alanı olan öğretmenler odasında bir araya gelmeleri, burada etkileşim halinde olmaları ve öğrencilerle ilgili bilgi alışverişi yapmaları olabilir. İnsanların sosyal bir varlık olmalarının sonucu olarak diğer kişilerle iletişim kurma ihtiyacı hissederler. Bu bağlamda okulların iletişimin en fazla olduğu örgüt olmasından dolayı öğretmenlerin duygusal ve sosyal açıdan aktif olmasını ve bu sayede kendilerini yalnız hissetmemelerini sağlayabilir. Elde edilen bu bulgu, aynı konu ile ilgili alanyazındaki araştırmalarla genellikle paralellik göstermektedir (Kaplan, 2011; Kayaalp, 2019; Nartgün ve Demirer, 2013; Oğuz ve Kalkan, 2014; Örenç, 2021; Sezen 2014; Tanrıseven 2014). Öğretmenlerin kendilerini zaman zaman yalnız hissettikleri, dostluk anlayışının zayıf olduğu, kendini arkadaş gurubunun parçası olarak hissedemediği, birlikte vakit geçirebileceği kişilerin olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Özkan, 2019; Özkuk, 2017).

Araştırmadan öğretmenlerin örgütsel yalnızlığa ve alt boyutlarına (duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık) ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin okulda yalnızlık ile ilgili görüşleri birbiriyle örtüşmektedir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve ilişkilerinin iyi olduğu ve kendilerini yalnız hissetmedikleri söylenebilir. Önceki araştırmalarda bu sonuca benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bozgeyik, 2019; Karaduman, 2013; Oğuz ve Kalkan, 2014; Örenç, 2021; Sezen, 2014; Tabak, 2017; Yılmaz ve Aslan, 2013). Bazı araştırmalarda bu sonucun tersi yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin yalnızlık düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülürken (Kaplan, 2011; Karakurt, 2012; Özkan, 2019) bazı çalışmalarda da erkek öğretmenlerin okulda yalnızlık düzeylerinin kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nartgün ve Demirer, 2013; Özkuk, 2017).

Farklı öğrenim durumlarına sahip olan öğretmenlerin örgütsel yalnızlığa ve alt boyutlarına (duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık) ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlerin görüşleri birbiriyle paralellik göstermektedir. Lisansüstü öğrenim görmüş olan öğretmenlerin kendilerini daha az yalnız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Daha önceki araştırmalarda bu sonuca benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bozgeyik, 2019; Karaduman, 2013; Örenç, 2021; Özkan, 2019; Özkuk, 2017; Tabak, 2017). Ek olarak öğrenim durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Bakioğlu ve Korumaz, 2014; Yılmaz ve Altınok, 2009).

Araştırmaya katılım gösteren farklı kıdemlere sahip olan öğretmenlerin de okulda yalnızlığa ilişkin görüşleri benzeşmektedir. Ancak anlamlı bir fark olmamasına karşın kıdem arttıkça yalnızlık düzeyinde de bir artış gözlenmektedir. Bu bulguyla örtüşen araştırmalar bulunmaktadır (Karakurt, 2012; Nartgün ve Demirer, 2013; Örenç, 2021; Özkuk, 2017; Sezen, 2014;). Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kıdemleri arttıkça azaldığı yönünde sonuçların elde edildiği araştırmalar mevcuttur (Bakioğlu ve Korumaz, 2014; Bozgeyik, 2019; Özkan, 2019). Bazı araştırmalarda öğretmenlerin kıdemleri arttıkça yalnızlaştığı sonucuna ulaşılmıştır

(Kaplan, 2011; Karaduman, 2013; Oğuz ve Kalkan, 2014; Tabak, 2017; Yılmaz ve Altınok, 2009).

Araştırma sonuçlarından biri ise okul kademesi değişkeninin örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermesidir. Yani duygusal açıdan değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla yalnızlık yaşadıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak lise kademesinde görev yapan öğretmenler arasındaki etkileşimin daha az olması gösterilebilir.

Diğer taraftan yaş değişkeninin örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. 56 ve üstü yaşlardaki öğretmenlerin de 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yalnızlık yaşadıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak genç öğretmenlerin çoğunlukta olması ve yüksek yaş grubundaki öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamaları, teknolojiye, yeni nesle ayak uydurmasının zor olması ve motivasyonlarını kaybetmiş olmaları gösterilebilir. Özkuk (2017) ve Tabak (2017) da çalışmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Karaduman (2013) ve Kaplan (2011) ise çalışmalarında sosyal arkadaşlık boyutunda 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre kendilerini daha yalnız hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sezen (2014) ve Bozgeyik (2019) ise araştırmalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının ortalamanın üzerinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun genel olarak hayatlarından memnun oldukları ve birçok iyi özelliğe sahip olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir anlatımla araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin genellikle karşısındakinin duygularını anlayabildikleri, kendilerini tanıdıkları ve ifade edebildikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin ortalamanın üstünde olması beklenmektedir ve elde edilen bulgu bu beklentiyi karşılamaktadır. Alanyazındaki bazı araştırmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Deniz, 2017; Güler, 2006; Güvenç, 2012; Kabar, 2017; Kızıl, 2014; Sağlam, 2018; Usta, 2015). Yavuz (2018) ise öğretmenlerin orta düzeyde duygusal zekâyâ sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğerk bir sonuç ise öğretmenlerin duygusal zekâ ile ilgili görüşleri öznel iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı yönündedir. Duygusallık alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusallığa ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre duygularını çevresindekilere gösterirken zaman zaman zorlandığı ve hislerinin üzerinde fazla durmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde çalışmamızın sonuçlarını destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Güler, 2006; Güvenç, 2012; Kabar, 2017; Karamehmetoğlu, 2017; Önal, 2010; Turan, 2015). Bununla beraber bazı çalışmalarında kadınların duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Durdu, 2015; Erdil, 2018; Kızıl, 2014; Sağlam, 2018; Usta, 2015; Yavuz, 2018).

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç ise öğretmenlerin duygusal zekâlarına ve alt boyutlarına (öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlerin lisans öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlere göre duygusal zekâlarının ortalamaları daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu ile benzer bulgulara ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır (Durdu, 2015; Güvenç, 2012; Kabar, 2017; Kızıl, 2014; Sağlam, 2018; Turan, 2015; Usta, 2015). Öztürk (2006) araştırmasında lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek çıktığı sonucunu elde etmiştir.

Bir diğerk sonuç farklı kıdemlere sahip olan öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Fakat 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Kıdem arttıkça duygusal zekâ düzeyinin düştüğü gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucu ile tutarlılık gösteren başka araştırmaların da olduğu görülmüştür (Durdu, 2015; Erdil, 2018; Güler, 2006; Gürol, 2008; Güvenç, 2012; Kabar, 2017; Karamehmetoğlu, 2017; Önal, 2010; Öztürk, 2006; Sağlam, 2018; Torun, 2011; Turan, 2015; Usta, 2015). Bu bulgu araştırma bulgularını desteklemektedir. Kızıl (2014) çalışmasında 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya ilişkin diğerk bir bulgu okul kademesi değişkeninin duygusal zekâ ve alt boyutlarında (öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) bir farklılaşma saptanmamıştır. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Kızıl (2014) çalışmasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Önal (2010) ise çalışmasında lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya ilişkin diğerk bir sonuç duygusal zekâ ve alt boyutlarında (öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) yaş değişkenine göre bir farklılık olmadığı yönündedir. 46- 55 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin diğerk yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha düşük çıktığı saptanmıştır. 56 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ise duygusal zekâları öznel iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik boyutlarında yüksek olmasına karşın duygusallık alt boyutunda diğerk yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Erdil, 2018; Gürol, 2008; Kabar, 2017; Öztürk, 2006; Torun, 2011; Sağlam, 2018; Turan, 2015; Yavuz, 2018). Durdu (2015), Usta (2015) ve Kızıl (2014) çalışmalarında genç öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ileri yaştaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Güler (2006) ise ters yönde bir bulguya ulaşmıştır, ona göre yaş ilerledikçe duygusal zekâ artmaktadır. Benzer şekilde Önal (2010) da bazı boyutlarda anlamlı farka ulaşmış ve yaş ilerledikçe duygusal zekânın arttığı sonucunu elde etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin okulda yalnızlıkları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Daha açık bir ifadeyle yalnızlığın azalmasının duygusal zekânın artmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Kişilerin duygusal zekâ düzeylerinin arttıkça olumsuz durumlarla daha rahat baş edebilmeleri, çözüm üretebilmeleri beklenmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise duygusal zekânın alt boyutları (öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) ile örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye

rastlanmıştır. Örgütsel yalnızlık toplamının kendi boyutları içinde yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür. Benzer şekilde duygusal zekâ toplamının da kendi boyutları içinde yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri örgütsel yalnızlık algılarını orta düzeyde etkilemektedir.

Diğer taraftan bu araştırmanın odağını oluşturan değişkenlerle ilgili olan bazı çalışmalar incelendiğinde ise örgütsel yalnızlığın; örgütsel vatandaşlık davranışları ile genel olarak negatif yönlü orta düzeyde (Karaduman, 2013); işle bütünleşme ile düşük düzeyde negatif yönde (Sezen, 2014); örgütsel sessizlik düzeyleri ile orta düzeyde ve pozitif yönde (Nartgün ve Demirer, 2013); örgütsel güven davranışları ile orta düzeyde ve negatif yönde (Kaplan, 2011), örgütsel destek düzeyleri ile orta düzeyde negatif yönde (Karakurt, 2012); örgütsel sinizm davranışları ile orta düzeyde pozitif yönde (Kayaalp, 2019); sosyal destek düzeyleri ile düşük düzeyde ve negatif (Oğuz ve Kalkan, 2014); örgütsel sosyalleşme ile orta düzeyde negatif yönlü (Özkan, 2019); duygusal işçilik ile pozitif yönlü düşük düzeyde (Tabak, 2017); yaşam doyum düzeyleri ile negatif yönlü (Yılmaz ve Altınok, 2009) anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise örgütsel yalnızlık ile; örgütsel güç mesafesi (Öreñç, 2021) ve yönetici desteği (Özkuk, 2017) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal zekâlarının örgütsel yalnızlıklarını negatif orta düzeyde yordadığı gözlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarında duygusal zekânın boyutlarının bağımsız olarak örgütsel yalnızlığın bir yordayıcısı olmadıkları gözlenirse de veriler üzerinde gerçekleştirilen path analizi sonuçları, yapısal eşitlik modelinin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık arasında kurulacak karmaşık modellerin anlamlı olacağı varsayımını güçlendirmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Zysberg, (2012) üniversite öğrencileri üzerinde uyguladığı araştırmasında, gençlerin duygusal zekâlarının, yalnızlıklarını azaltabilecek önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Wols, Scholte ve Qualter (2015), araştırmalarında ergenlerin duygusal ilişkilerinde duygusal zekâ yeterliklerinin hem kadın hem erkeklerde yalnızlığı azalttığını ileri sürmüşlerdir. Bu sonuçlara göre, duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık arasındaki ilişkilere dayalı modellerde, her iki değişken arasında negatif yönlü bir etkinin olduğu kanıtlanmıştır.

5.2. Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okulda yalnızlıklarına ilişkin algıları düşük düzeyde çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okulda genel olarak kendilerini yalnız hissetmedikleri, çevresindekilerle iletişim konusunda sorun yaşamadıkları, sosyal oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda yalnızlığa ilişkin algılarının demografik özelliklere göre değişip değişmediğine ilişkin sonuçlar; kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkla ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin yalnızlıkla ilgili görüşleri birbiriyle benzeşmektedir. Farklı kıdeme sahip olan öğretmenlerin okuldaki yalnızlık durumuyla ilgili görüşleri birbiriyle örtüşmektedir. Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, yalnızlıkla ilgili algıları duygusal yoksunluk boyutunda birbirinde farklılaşmaktadır. Sosyal arkadaşlık boyutu ve toplam yalnızlıkta ise birbirine paralellik göstermektedir. Farklı yaş düzeyindeki öğretmenlerin yalnızlıkla ilgili algıları duygusal yoksunluk boyutunda farklılaşmaktadır. 56 ve üzeri yaş düzeyinde olan öğretmenler kendilerini 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yalnız hissetmektedir. Sosyal arkadaşlık boyutu ve toplam yalnızlık boyutunda ise tüm yaş düzeyleri birbirine yakındır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri genel olarak yüksek algılandığıdır. Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri duygusal zekânın “öznel iyi oluş”, “öz kontrol” ve “sosyallik” alt boyutlarında ve toplam duygusal zekâda birbirine paraleldir. Duygusal zekânın “duygusallık” alt boyutunda ise erkek öğretmenler lehinedir. Lisansüstü eğitim ve lisans eğitimi gören öğretmenlerin ise duygusal zekâ düzeyleri birbirine paralellik göstermektedir. “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, “16-20 yıl” ve “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinden daha yüksektir. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenler genel olarak orta düzeyde duygusal zekâyâ sahiptir. Farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri benzerdir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları ve duygusal zekâ düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi arttıkça okuldaki yalnızlıkları

azalmaktadır. Örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutları ile duygusal zekânın öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Örgütsel yalnızlık ile duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Duygusal zekânın boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmedikleri yönündedir. Bu kapsamda, bu durumu korumak ve örgütsel yalnızlığı en az seviyeye düşürmek için sosyal faaliyetler (piknik, yemek ve diğer etkinlikler) artırılabilir, işbirliğine dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir.
2. 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde öğretmenlerin niteliklerini artırabilmeleri, değişimin farkında olup hızlı bir şekilde uygulamaya geçebilmeleri için kendilerini okullarında yalnız hissetmemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim politikaları oluşturulurken öğretmenlerin yaşamış oldukları yalnızlık ve duygusal zekâ konuları detaylı olarak ele alınabilir.
3. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ortalamanın üstünde çıkmıştır. Duygusal zekâ geliştirilebilir bir zekâ türü olarak kabul görmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirmelerine destek olacak empati kurma, motivasyonu artırma, stresle başa çıkma gibi okul temelli mesleki çalışmalar hazırlanabilir.
4. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin yalnızlığa ilişkin algıları üzerindeki etkisi olabileceği sonucundan yola çıkılarak, başta öğretmenlere olmak üzere eğitim çalışanlarına yönelik olarak konu ile ilgili farkındalıklarını artırıcı etkinlikler ve sosyal faaliyetler düzenlenebilir.

5. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve okuldaki yalnızlıklarını odağa alan ulusal ve uluslararası düzeyde konferanslar, seminerler gerçekleştirilebilir, öğretmenler bu konuda desteklenebilir ve teşvik edilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle ve okulda yalnızlıklarıyla ilgili farklı değişkenleri ele alan çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin okulda yalnızlıkları ile okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik, karizmatik liderlik vb. liderlik stilleri karşılaştırılabilir.
3. Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının ve duygusal zekâ düzeylerinin okul başarısına, öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki yaşantılarına etkisi olduğu düşünüldüğünde benzer araştırmaların nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmesi önerilebilir.
4. Mevcut araştırma milli eğitim bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup, özel okullarda da yapılarak karşılaştırma yapılabilir.
5. Öğretmenler üzerinde çalışmalar yürüten araştırmacılar, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin gelişmesine ve örgütsel yalnızlıklarının azaltılmasına katkı sağlayan değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirebilirler.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Acorn, S. ve Bampton E. (1992). Patients' loneliness: a challenge for rehabilitation nurses. *Rehabilitation Nursing*, 17(1), 22-25.
- Açıklan, A. ve Turan, S. (2018). *Okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklanmalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Altıntaş, Ö.C. (2009). *Duygusal zekâ elemanlarının liderlik tarzları ve örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisi: Isparta ili ilköğretim okullarında bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ: dönüşümcü ve etkileşimci liderlik*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Atkinson, R.L. ve Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınlar
- Austin, A.G. (1989). Becoming immune to loneliness: Helping the elderly fill a void. *Journal Of Gerontological Nursing*, 15(9), 25-28.
- Aytaç, S., Hacıoğlu, S. ve Karaduman, M. (2012). *Loneliness in the workkplace: An empirical study in Turkey*, International Interdisciplinary Social Inquiry Conference, Bursa.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 25-54.
- Balcı, A. (1991). Öğretmenlerin rolleri. *Eğitim Sosyolojisi Dergisi*, Ankara.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ: insan dünyasını aydınlatana ve işine yansıyan ışık*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Consortium for Research on Emotional intelligence in Organizations-Issues in Emotional Intelligence*, 1-28.

- Beceren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekâmız*. İstanbul: Postiga Yayınları.
- Bender, M.T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Berg, S., Mellstrom, D., Persson, G. ve Svaanborg, A. (1981). Loneliness on the Swedish aged. *Journal of Gerontology*, 36(3), 342-349.
- Bilgen, S. (1989). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Bozgeyik, B. (2019). *Öğretmenlerin erken dönem uyumsuz şemalarının, kişilerarası ilişki tarzları ve yalnızlıkları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi . Gaziantep : Gaziantep Üniversitesi.
- Brackett, M., Bertoli, M., Elbertson, N., Bauseron, E., Cstillo, R. ve Salovey, P. (2013). *Emotional intelligence: Reconceptualizing the cognition- emotion link*. New York: The Guilford Press.
- Brennan, T. (1982). *Loneliness at adolescence. Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, New York: Wiley. 269-290.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. Ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caar, M ve Schellenbach, C. (1993). Reflective monitoring in lonely adolescents. *Adolescence*, 28(111), 737-745.
- Caruso, D.R., Mayer, J. ve Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Caruso, D.R. ve Salovey, P.(2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Caruso, D.R. ve Salovey, P. (2007). *Duygusal zekâ yöneticisi*. İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cheng, H. ve Furnham, A. (2002). Personality, peer relations and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-339.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence In Business*. London: GP Putnam Sons.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cole, S.W. Hawkley, L.C., Arevalo, J.M., Sung, C.Y., Rose, R.M. ve Cacioppo, J.T. (2007). Social regulation of gene expression in human leukocytes. *Genome Biology*, 8(9), 181-189.
- Cote, S. ve Miners, T.H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1-28.
- Creecy, R. F., Berg, W. E. ve Wright, Jr R. (1985). Loneliness among the elderly: a causal approach. *Journal Of Gerontology*, 40(4), 487-493.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 15, 253-267.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (21), 142-160.
- Çivitci, N., Çivitci, A. ve Fiyakalı, C. (2009). Anne babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 493-525.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlığını etkileyen bazı faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, A. ve Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135, 113-123.
- Deniz, M.E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Trait Emotional intelligence Questionnaire Short Form: Validity and Reliability Studies. *Education and Science*, 38(169), 407-419.
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aren Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul.

- Doğan, T. etin, B. ve Sungur, M.Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik alışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Doğan, S. ve Demiral, . (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın nemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 209-230.
- Doğan, S. ve şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dökmen, . (2003). *İletişim atışmaları ve empati: Sanatta ve günlük yaşamda*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dugan, E. ve Kivett V.R.(1994). The importance of emotional and social isolaation to loneliness among very old rural adults. *The Gerontologist*, 34(3), 340-346.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İzmir.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dykstra, P.A. (2009). Older adult loneliness: Myths and realities. *European Journal of Ageing*, 6, 91-100.
- Epstein, J.H. (1998). Computers with emotions. *The Futurist*, 32(3), 4-5
- Erdil, R. (2018). *İlkokul ğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erginsoy, D. (2002). *Duygusal zekâ ve kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erkoç, N. (2019). *İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zekâ ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ernst, J. ve Cacioppo, J. (1998). Lonely hearts: psychological perspectives on loneliness. *Applied & Preventative Psychology*, 8, 1-22.
- Fatt, J.P.T. (2002). Emotional intelligence: for human resource managers. *Management Research News*, 25(11), 57-74.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gierveld, J.J. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, 8, 73-80.
- Goleman, D. (1995). *Emotional İntelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2017). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gumbert, D.E. Boyd, D.P. (1984). The loneliness of the small business owner. *Harvard Business Review*, 62(6), 33-38.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürdere, C. (2015). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi ile stresle başa çıkma tarzları, kaygı ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Haliloğlu, S. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, bağlanma biçimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Harrison, R. (1999). *Some Complexities In The Study of Emotions. The Emotions*. London, Sage Publications.
- Hawkley, L.C., Browne, M.W. ve Cacioppo, J.T. (2005). How can I connect with thee? Let me count the ways. *Psychological Science*, 16(10), 798-804.
- Izgar, H. (2009). An investigation of depression and loneliness among school principals. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 247-258.
- Jones, W.H., Freemon, J.E. ve Goswick, R.A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of Personality*, 9 (81) 27-48.
- Jones, W.H., Carpenter, B.N. ve Quinnata, D. (1985). Personality and interpersonal predictors of loneliness in two cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1503-1511.

- Jones, W. H. ve Hebb, L. (2003). The experience of loneliness: Objective and subjective factors. *The International Scope Review*, 5(9), 41-68.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kafetsios, K. (2002). Attachment, social support and well-being across the life-span: Independent and combined effects. XI. International Conference On Personnel Relationships Poster, Halifax, Canada.
- Kaplan, M.S. (2011). *Öğretmenlerin işyerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmeddin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karnick, P. (2005). Feeling lonely: theoretical perspectives. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 7-12.
- Kayaalp, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eleziğ.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klein, M. (1980). *On the sense of loneliness*. In J. Hartog, J.R Audy ve Y.A. Cohen (eds.), *The anatomy of loneliness* (362-376). New York: International Universities Press.

- Konakay, G. (2010). *Duygusal zekânın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Mabaçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mayer, J. D., Caruso, D.R. ve Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence. Implications for educators. *New York: Basic Books*, 3-31.
- Mayer, J.D., Salovey, P. ve Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_egitim_vizyonu.pdf adresinden 05.05.2021 tarihinde alınmıştır.
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. ve Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213-226.
- Merlevede, E.P., Vandamme, R. ve Bridoux, D. (2006). *7 Adımda Duygusal Zekâ*. İstanbul: Omega Yayıncılık.
- Mikolajczak, M. ve Limunet, O. (2008). TEQ and the cognitive appraisal of stressful events: an exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44, 144-153.
- Moustakas, C. (1961). *Loneliness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nartgün, Ş.S. ve Demirel, S. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 139-156.
- Neto, F. ve Borros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 134(5), 503-514.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Önal, M. (2010). *Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Örenç, H. (2021). *Okul müdürlerinin yalnızlığının örgütsel güç mesafesi ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özkan, L. (2019). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, Z. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan yönetici desteği ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özmen, Z. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 175-193.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Parker, Jeffrey, G. ve Asher, Steven, R. (1993). Friendship and friendship quality in Middle Childhood: Links With peer group acceptance and feeling of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Perlman, D. ve Peplau, L.A. (1982). *Theoretical approaches to loneliness*. New York: Wiley.
- Perlman, D. ve Peplau, L. A. ve Goldston, S.E. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. *Preventing the Harmful Consequences of Severe and Persistent Loneliness*, 13-46
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Qualter, P. (2003). Loneliness in children and adolescents: What do schools and teachers need to know and how can they help? *Pastoral Care in Education*, 21(2), 10-18.
- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: reflections on social and emotional alienation in everyday life. *Current Psychology*, 23(1) 24-40.
- Rook, K.S. (1984). Research on social support, loneliness and social isolation: Toward an integration. *Review of Personality and Social Psychology*, 5, 239-264.
- Rotenberg, K.J. (1994). Loneliness and interpersonal trust. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 152-173.

- Sadler, W.A. ve Johnson, T.B. (1980). From Loneliness to Anomia. In J. Hartog, J.R. Audy ve Y.A. Cohen (Eds.), *The Anotomy of Loneliness* (34-64). New York: International Universities Press.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cogniton, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. ve Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Saraçoğlu, Y. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Sears, D.O., Peplau, L.A. ve Taylor, S.E. (1991). *Social psychology*. Prentice Hall, London.
- Seeman, T. (2000). Health promoting effects of friends and family on health outcomes in older adults. *American Journal Of Health Promotion*, 14(6), 362-370.
- Sergin, C. Ve Kinley, T. (1995). Social skills deficiets among the social anxious: reflections from other and loneliness. *Motivation and emotion*. 19, 1-24.
- Seymen, B. (2019). *Çalışma yaşamında duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Shapiro, L.E. (2002). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal, zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stein, J.S. ve Book, H.E. (2003). *EQ Duygusal zekâ ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sullivan, H.S. (1953). *Interpersonal theory of personality*. New York: Norton Company Inc.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. Ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkeler açısından çalışanların iş doyumunu ve sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S., ve Ullman, J.B. (2007). *Using multivariate statistics (vol. 5)*. Boston, MA: Pearson.
- Tabak, I. (2017). *Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). İl eğitim denetmenlerinin iş yerinde yalnızlıklarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (15), 31-40.
- Tanrıseven, Ö. (2014). *Yatılı bölge ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (20 Kasım 2020).
- Tıkrır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın Öteki Sesi, Duygusal Zekâyla Başarı*. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, (1), 12-20.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkecul, K. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Usta, Ç.Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, M.R. (2007). Yalnızlık. *Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Yakut, S. ve Certel, H. (2016). Öğretmenlerde yalnızlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Birey ve Toplum Dergisi*, 6(11), 169-193.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yavuz, S. (2018). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldız, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ yaşam doyumu ve depresyonun cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 451-474.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(59), 451-469.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Young, J.E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. L.A. Peplau ve D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (379-405). New York: Wiley Interscience.
- Younger, J.B. (1995). The alienation of the sufferer. *Advances in Nursing Science*, 17(4), 53-72.
- Yüksel, M.Y., Özcan, Z. ve Kahraman, A. (2013). Orta yaş öğretmenlerinin yalnızlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 277-285.
- Vaux, A. (1988). Social and personal factoris in loneliness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(3), 462-471.
- Weeks, D.G., Michela, J.L., Peplau, L.A. ve Bragg, M.E. (1980). Relation between loneliness and depression. A structural equation anlysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1238-1244.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. İstanbul: MNS Yayıncılık.

- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Whirter, B.T. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling ve Development*, 68(4), 417-422.
- Wols, A., Scholte, R. H. J., & Qualter, P. (2015). Prospective associations between loneliness and emotional intelligence. *Journal of Adolescence*, 39, 40-48.
- Wright, S.L. (2005). *Loneliness in the workplace*. Unpublished doctoral dissertation. Christchurch (New Zealand) University of Canterbury.
- Wright, S.L., Burt, C.D.B. ve Strongman, K.T. (2006). Loneliness in thi workplace: Construct definition and scale development, *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.
- Wright, S. L. (2015). Coping with loneliness at work. İçinde A. Sha'ked ve A. Rokach (Eds.), *Addressing loneliness: Coping, prevention and clinical interventions*: (pp.122– 134). New York, NY: Routledge.
- Zilboorg, C. (1938). *Loneliness*. *Atlantic Monthly*, January, 45-54.
- Zysberg, L. (2012). Loneliness and emotional intelligence. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 37-46.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmanın Örneklemine Ait Demografik Özellikler</i>	51
Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Yalnızlık Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları.....	53
Tablo 3. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları.....	55
Tablo 4. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları	58
Tablo 5. Duyusal Zekâ Özelliği Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları	59
Tablo 6. Örgütsel Yalnızlığın Duyusal Yoksunluk Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	61
Tablo 7. Örgütsel Yalnızlığın Sosyal Arkadaşlık Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	62
Tablo 8. Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	62
Tablo 9. Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	63
Tablo 10. Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 11. Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 12. Örgütsel Yalnızlık Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	65
Tablo 13. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	66
Tablo 14. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Öz Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	66
Tablo 15. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Duygusallık Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	67
Tablo 16. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Sosyallik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	67
Tablo 17. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	68
Tablo 18. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	68
Tablo 19. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdemine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 20. Öğretmenlerin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	70

Tablo 21. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 22. Örgütsel Yalnızlık ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları.....	72
Tablo 23. Duygusal Yoksunluk Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 24. Sosyal Arkadaşlık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları..... 54
- Şekil 2.** Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 56
- Şekil 3.** Duygusal Zekânın Örgütsel Yalnızlığı Yordamasına İlişkin Path Analizi Sonuçları 75

EKLER

EK-1 Ölçme Aracı

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL YALNIZLIK ALGILRI ARASINDAKİ İLİŞKİ (KARABÜK İLİ ÖRNEĞİ)

Değerli meslektaşlarım;

Bu ankette, duygusal zekâ ve örgütsel yalnızlık ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Verilecek yanıtlar sadece akademik çalışma için kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırarak katkı sağladığınız için şimdiden teşekkürü bir borç bilirim. (Anket için MEB'den gerekli izinler alınmıştır.)

Serpil ARSLAN

Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Cinsiyetiniz:

1. Kadın () 2. Erkek ()

Yaşınız

1. 25-35 () 2. 35-45 () 3. 45-55 () 4. 55 ve üstü ()

Hizmet Süreniz

1. 1-5 yıl () 2. 6-10yıl () 3. 11-15 yıl () 4. 16-20 yıl () 5. 21 yıl ve üzeri ()

Okul Türünüz:

1. İlkokul () 2. Ortaokul () 3. Lise ()

Öğrenim Durumunuz:

1. Lisans () 2. Yüksek Lisans () 3. Doktora ()

BÖLÜM III

İŞ YAŞAMINDA YALNIZLIK ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki maddeleri okuyarak size uygun olma derecesine göre “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Bazen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden birini (X) işaretleyiniz.					
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılmıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda baskı altındayken iş arkadaşlarım tarafından yalnız bırakıldığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
2. Çoğunlukla iş arkadaşlarımla bana mesafeli durduklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Birlikte çalıştığım insanlarla aramda mesafe koyduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
4. Kendimi iş arkadaşlarımdan duygusal olarak uzak hissediyorum.	1	2	3	4	5
5. İş yerindeki ilişkilerimden memnunum.	1	2	3	4	5
6. Çalıştığım iş yerinde dostluk anlayışı hakimdir.	1	2	3	4	5
7. İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Okulda çoğu zaman diğer çalışanlarla aramda bir kopukluk hissedirim.	1	2	3	4	5
9. Okuldayken kendimi genel bir boşluk duygusu içinde hissedirim.	1	2	3	4	5
10. Okulda sosyal ilişkilerim vardır.	1	2	3	4	5
11. Okuldaki sosyal etkinliklere katılırım. (piknik, parti vs.)	1	2	3	4	5
12. Okulda gerektiğinde işle ilgili günlük sorunlarımı konuşabileceğim biri var.	1	2	3	4	5
13. Okulda istediğimde kişisel düşüncelerimi paylaşabileceğim kimse yoktur.	1	2	3	4	5
14. Okulda mola zamanlarında beraber zaman geçirebileceğim biri vardır.	1	2	3	4	5
15. Kendimi okuldaki arkadaş grubunun bir parçası olarak hissedirim.	1	2	3	4	5
16. Okulda beni dinleme zahmetinde bulunan insanlar vardır.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III

DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde 1-Hiç katılmıyorum ile 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. Size en uygun seçeneği seçebilirsiniz.

1 2 3 4 5 6
..... 7

***Kesinlikle Katılmıyorum
katılıyorum***

Kesinlikle

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

EK-2 İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Kullanım İzni

Re: İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği

17.06.2020 Çar 09:00 tarihinde yanıtladınız

Tayfun Dogan <tayfun@tayfundogan.net>

16.06.2020 Sal 18:25

Kime: Siz

Merhaba Serpil Hanım,

Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

EK-3 Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kullanım İzni

Duygusal Zeka Ölçeği

17.06.2020 ar 08:59 tarihinde yanıtladınız

edeniz@yildiz.edu.tr

16.06.2020 Sal 15:57

Kime: Siz



Duygusal zeka kısa form sorul...
63 KB

Serpil merhaba, ölçek ekli dosyada, başarılar dilerim.

Prof. Dr. M. Engin Deniz

Yildiz Technical University
Faculty of Education
Department of Guidance and Psychological Counseling
Davutpaşa/Istanbul

EK-4 Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-78977401-050.02.04 32096
Konu : Etik Kurul Kararları

Ek-2
24.08.2020

Sayın Dr. Öğr.Üyesi Mahmut POLATCAN

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 28/07/2020 tarih ve 2020/10-8 sayılı kararı yazınız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Kurul Başkanı

Ek: Etik Kurul Kararı (1 sayfa)

21.08.2020 Bilgisayar İşletmeni

Nebahat İŞİK

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 185A0924Y

Belge Doğrulama Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/karabuk-universitesi-ebys>

Adres: Karabük Üniversitesi, Demir Çelik Kampüsü, Merkez/Karabük

Tel/Fax: 444 0478

e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>

Kapı Adresi: karabukuniversitesi@tr01.kap.tr

Bilgi için: Nebahat İŞİK

Uyvanı: Bilgisayar İşletmeni





T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 28.07.2020
TOPLANTI NO : 2020/10

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 8:

23/07/2020 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürütülen "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

EK-5 Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Ölçek Uygulama İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-27105693-399-9096
Konu : Anket Çalışması Hk. (Serpil ARSLAN)

20.10.2020

KARABÜK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1828229021 numaralı öğrencisi Serpil ARSLAN'ın Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Dr.Öğr.Üyes Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere Müdürlüğünüze bağlı ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik anket uygulaması şeklinde yapabilmeyi talep etmektedir.

Söz konusu çalışmaya ilişkin etik kurul kararı ve anket formu yazımız ekinde sunulmuş olup çalışmanın yapılabilmesinin Müdürlüğünüz tarafından uygun görülmesi halinde gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica edirim.

Prof. Dr. İzzet AÇAR
Rektör Yardımcısı

Ek:Belgeler (28 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BEAC5K7V1

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/karabuk-universitesi-ebys>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğülür Binası Merkez/Karabük

Telefon: (370) 418-9393 Belge Geçer: (370) 418-7241

e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>

Kep Adresi: karabukuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Serap TEKİN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni





T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.16690416
Konu : Anket İzni

13/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 02.11.2020 tarihli ve E-27105693-399-9096 (15885230) sayılı yazısı.
b) Okul Öncesi Komisyon Kararı Komisyon Kararı.
c) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serpil ARSLAN, Dr. Öğretim Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki ilişki" konulu anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmî Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise, Halk Eğitim Merkezi ve ASO, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere yönelik anket uygulama isteği belirtilmiştir.

İlgi (b)'de kayıtlı Okul Öncesi Komisyon Kararı ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün İlgi (c)'de kayıtlı kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Muhittin GÜREL
Vali Yardımcısı

OLUR
13/11/2020
Fuat GÜREL
Vali

Ek:

- 1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve ekleri (29 sayfa)
- 2 - İlgi (b) Yazı Sureti (1 sayfa)
- 3- İlgi (c) Yazı Sureti (1 sayfa)



Adres: Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 A Kat:5 No:412
Merkez/KARABÜK
Elektronik Ağ: <http://karabuk.meb.gov.tr>
e-posta: tefbis78@meb.gov.tr

Bilgi için:Feray KAHİR
Memur
T el: 0 (370) 412 22 80-4123
Faks: 0 (370) 424 23 33

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d3ad-531d-3e63-a547-1bcb kodu ile teyit edilebilir.

KARABÜK ÜNİVERSİTESİNE

22/09/2020

BAŞVURU NO	202009223146462999
ÜNİVERSİTE ADI	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
BÖLÜM ADI	Eğitim Yönetimi
ÜNVAN	Öğrenci
T.C. KİMLİK NUMARASI	16505970878
KONU	Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Yönetici, Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	KARABÜK
KURUM TÜRLERİ	Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anasınıfı, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Yatılı Bölge İlkokulu, Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Fen Lisesi, Resmi Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi İmam - Hatip Ortaokulu, Resmi İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki Eğitim Merkezi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmi Güzel Sanatlar Lisesi, Resmi Spor Lisesi, Özel Eğitim İlkokulu, Özel Eğitim Ortaokulu, Özel Eğitim Meslek Lisesi, Resmi Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Resmi Bilim Sanat Merkezi, Resmi Halk Eğitim Merkezi,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:Yenişehir Mah. Faah Cad. K15/2 Merkez/Karabük- Telefon:(344) 616-7627- Eposta:serpil7806@hotmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

SERDİL ARSLAN
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile KARABUK VALİLİĞİ İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.10.2020-E.42861

Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Danışmanlığını yürüttüğüm Anabilim Dalınız Serpil ARSLAN isimli ve 1828229021 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisinin "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamındaki araştırmalarını Karabük İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlkokul, ortaokul ve liselerde yapabilmek için gerekli iznin alınması hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

13214969780
Dr. Öğr.Üyesi Mahmut POLATCAN
Öğretim Üyesi

Ek:

- 1- 1-Kurum Dışı İzin Formu (1 sayfa)
- 2- 2-Etik Kurul Kararı (2 sayfa)
- 3- 3-Araştırma Ölçek Formları (3 sayfa)
- 4- 4-Araştırma İzin Taahhütnamesi (1 sayfa)
- 5- 5-Başvuru Belgesi (ayse.meb.gov.tr) (2 sayfa)
- 6- 6-Gönüllü Katılım Formu (1 sayfa)
- 7- 7-Tez Önerisi (16 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-1

T.C
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

UYGULANACAK ANKET ÇALIŞMASI (KURUM DIŞI) İZİN FORMU

Danışmanlığını yürüttüğüm Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 18.08229021 öğrenci numaralı Serpil ARSLAN'ın Anket Çalışmasını aşağıda belirtilen kurumlarda uygulayabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda;15/10/2020

Danışman:

Sorumlu Araştırmacı (Danışman) Adı Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN

Sorumlu Araştırmacı (Danışman) İletişim Bilgisi: 5413717650

Öğrenci:

Araştırmacının (Öğrenci) Adı Soyadı : Serpil ARSLAN

Araştırmacının (Öğrenci) İletişim ve Adres Bilgisi: 5446167627 – serpil7806@hotmail.com

Araştırmanın Konusu: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki

Sorumlu Araştırmacının Bağlı Olduğu Birim: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Bilimsel Araştırmanın Yapılacağı Yer/Kurum/Kuruluş (aynıtılı):Karabük İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN

İmza

Ek. Etik Kurul Kararı, Anket Çalışması



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-16172654-300-43511
Konu : Araştırma İzni Hk.

20.10.2020

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

1828229021 numaralı Serpil ARSLAN'ın "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamındaki araştırmalarını Karabük İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde yapabilmek için gerekli iznin alınması hususunda; Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Anabilim Dalı Başkanı

Ek:Araştırma Uygulama İzni Hk. (27 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BFRV5KE4P

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/karabuk-universitesi-ebys>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğülür Binası Merkez/Karabük
Telefon: (370) 418-9393 Belge Geçer: (370) 418-7241
e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>
Kp Adresi: karabukuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nuri HIRÇIN
Unvanı: Memur



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Serpil ARSLAN
Kurumu	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
Araştırma yapılacak iller	Karabük İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine Bağlı Resmi Anaokulu, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Lise, Resmi Kurumlar
Araştırma yapılacak Eğitim kurumu ve kademesi	Karabük İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine Bağlı Resmi Anaokulu, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Lise, Resmi Kurumlar (Rehberlik ve Araştırma Mer., Halk Eğitim Merkezi ve ASO., Bilim Sanat Mer.)
Araştırmanın Konusu	Öğretmenlerin Duyusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki
Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez/önerisi	Tez
Veri toplama araçları	1-Kişisel Bilgi Formu 2-İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği 3-Duyusal Zeka Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ Komisyonumuz söz konusu yüksek lisans tez çalışması kapsamında ilgili yazı ve eklerini incelemiş olup gönüllülük esasına dayalı olarak derslerin akış ve düzenini bozmadan il geneli tez çalışmasının ekinde sunulan anketin/formun/ölçeğin ve testin uygulamasında sakınca bulunmadığına komisyonumuz tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği / Öyçeklüğü ile alınmıştır
Muhalif Üyenin Adı SOYADI :	Gerekçesi :.....

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYONU

Komisyon Başkanı 05/11/2020	Akıl Üye	Asil Üye
Adnan CANSIZ Karabük İl Millî Eğitim Şube Müdürü	Turgay TOKAT Karabük Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü	Emrah AKTAR Karabük Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehberlik Öğretmeni

KOMİSYON KARARI

Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serpil ARSLAN ,Dr.Öğretim üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü

“Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki ilişki”adlı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmi Anaokulu ,İlkokul,Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapmasında herhangi bir sakınca olmaçlığına karar verilmiştir.

İş bu komisyon kararı tarafımızca verilmiş olup imza altına alınmıştır.12.11.2020

NURCAN TARIMCI
KOMİSYON BAŞKANI

AYŞE EBRU TEKELİDOĞLU
ÜYE

SEVİM GÜRLEYİK
ÜYE



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-605.01-E.16767062
Konu : Anket İzni

16/11/2020

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi :a) 02.11.2020 tarihli ve E-27105693-399-9096 sayılı yazınız.
b)Valilik Makamının 13.11.2020 tarihli ve 44653020-20-E.16690416 sayılı Oluru.
c) Okul Öncesi Komisyon Kararı.
ç) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Resmi Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise, Halk Eğitim Merkezi ve ASO, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere yönelik Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serpil ARSLAN, Dr. Öğretim Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki ilişki" anket çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru, İlgi (c)'de kayıtlı Okul Öncesi Komisyon Kararı ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün İlgi (ç)'de uygun görülen anket çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

Muhittin GÜREL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- Yazı ve Ekleri (29 Sayfa)
- 2- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 3- İlgi (c) Yazı Sureti (1 Sayfa)
- 4- İlgi (ç) Yazı Sureti (1 Sayfa)



Adres: Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No 6 A Kat:5 No:412
Merkez/KARABÜK
Elektronik Ağ: <http://karabuk.meb.gov.tr>
e-posta: tefbis78@meb.gov.tr

Bilgi için:Feray KAHİR
Memur
T el: 0 (370) 412 22 80-4123
Faks: 0 (370) 424 23 33

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0de4-405c-3f73-962a-22e7 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Serpil ARSLAN Karabük Merkez ilçesine bağlı bir köyde doğdu. İlk öğrenimini birleştirilmiş sınıfta, ortaokul ve lise öğrenimini Karabük merkezde tamamladı. 2006 yılında Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi İşletme Eğitimi/Öğretmenliği bölümünü kazandı ve 2010 yılında mezun oldu. Üniversiteyi bitirdikten sonra 2010 yılında Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni olarak atandı. Halen Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi yüksek lisans programında lisansüstü eğitimini devam ettirmektedir.