

The Effect of Teachers' Emotional Intelligence Levels on Perceptions of Organizational Loneliness¹

Serpil Arslan ² Mahmut Polatcan ³

To cite this article:

Arslan, S. ve Polatcan, M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 182-197. doi:10.30900/kafkasegt.956859

Research article

Received: 24.06.2021

Accepted: 22.08.2021


Abstract

Extensive literature has shown that teachers play a very important role in student achievement. Therefore, the relationships, beliefs and behaviors of teachers in intra-school processes can affect teaching practices. In this study, it was aimed to reveal the relationship between teachers' emotional intelligence levels and their perception of organizational loneliness. The study using relational survey design is a cross-sectional research. The study, which used the convenience sampling type, was conducted on 360 teachers working in the Central and Safranbolu districts of Karabuk province. Research data were collected with the help of "Loneliness in Work Life Scale" and "Emotional Intelligence Trait Scale" measurement tools. As a result, it was determined that teachers' organizational loneliness perceptions were low in the total scale, emotional deprivation and social friendship dimensions. Emotional intelligence levels of the teachers were found to be above the medium level in total with the dimensions of subjective well-being, self-control, emotionality and sociability. However, it has been observed that there is a moderately negative relationship between teachers' organizational loneliness and emotional intelligence levels. It has been found that the dimensions of emotional deprivation and social friendship of teachers' organizational loneliness have negative low-level relationships with the subjective dimensions of well-being, self-control, sensuality and sociality of both emotional intelligence and emotional intelligence. Finally, to determine the effect of emotional intelligence on organizational loneliness of teachers of Applied structural equation modeling path analysis results showed acceptable fit of the model, and this effect has the negative middle level. Depending on these results, various recommendations have been made to both researchers and practitioners.

Keywords: Emotional intelligence, organizational loneliness, teacher

¹ This study was produced from the master's thesis study titled "The Relationship Between Teachers' Emotional Intelligence Levels and Organizational Perceptions of Loneliness" accepted by Karabuk University Graduate Education Institute.

²  Technology and Design Teacher, MoNE, Turkey

³  Corresponding Author, Assistant Professor, mahmutpolatcan78@gmail.com, Karabük University, Faculty of Letters, Turkey

Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Örgütsel Yalnızlık Algıları Üzerindeki Etkisi¹

Serpil Arslan² Mahmut Polatcan³

Atıf:

Arslan, S.ve Polatcan, M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 182-197. doi:10.30900/kafkasegt.956859

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 24.06.2021


Kabul Tarihi: 22.08.2021


Öz

Alanyazında öğrenci başarısında öğretmenlerin önemli bir rolünün olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla okul içi süreçlerde öğretmenlerin ilişkileri ve davranışları öğretim uygulamalarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı bu çalışma kesitsel bir çalışmadır. Uygun örnekleme türünün kullanıldığı çalışmaya Karabük İli Merkez ve Safranbolu ilçelerinde görev yapan 360 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği” ölçme araçları kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarının toplamda, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarında düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ise toplamda, öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik boyutlarında orta düzeyin üstünde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkları toplamının, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarının hem duygusal zekâ toplamı hem de duygusal zekânın öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik boyutları ile negatif yönde düşük düzeyli ilişkiler bulunmuştur. Son olarak duygusal zekânın öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkları üzerindeki etkisinin saptanması uygulanan path analizi sonuçlarına göre modelin kabul edilebilir düzeyde uyum göstermiş ve duygusal zekânın öğretmen yalnızlığı üzerinde negatif yönlü orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak hem araştırmacı hem de uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zekâ, örgütsel yalnızlık, öğretmen.

¹ Bu çalışma Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen “Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

²  Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni, MEB, Türkiye

³  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, mahmutpolatcan78@gmail.com, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye

Giriş

Sosyal bir örgüt olarak okulların hedeflerinin gerçekleştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının duyu, düşünce ve tutumlarını birbirilerine aktarmalarıyla olanaklı hale gelebilmektedir. Bu durum okulun başarısı ve gelişimine katkı sağlamaktadır (Açıkalın ve Turan, 2018). Bu durumun aksine okul toplulukları arasındaki iletişim eksikliği veya kopukluğu çalışanlar arasında güveni azaltmakta ve okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir (Kaplan, 2011; Yaşar, 2007). Bununla birlikte iletişim eksikliği öğretmenlerin okul aidiyetini azaltabilmekte, öğretmenler kendilerini yalnız hissedebilmekte ve hatta okullarına yabancılaşabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin olumsuz okul ortamında yaşayabildiği önemli olumsuz duygulardan biri de örgütsel yalnızlıktır. Okul örgütleri sosyal ilişkilerin yoğun olduğu kurumlardır. Bu bakımdan öğretmenlerin performansı, mesleki bağlılığı ve motivasyonu meslektaşlar arasındaki işbirliği ile bağlantılıdır (Nartgün ve Demirer, 2013). Eğer öğretmenler arasında yoğun bir ilişki ve iletişim ağı yoksa öğretmenlerin okula katılımı beklenemez. Bu durum öğretmenlerin iş tatminini, performansını, motivasyonu azaltacaktır (Celep, 2000; Çifçi ve Dikmenli, 2015). Nitekim okullarda öğretmenlerin yalnızlığının ortaya konulmasına ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır (Mercan vd., 2012; Tabancalı ve Korumaz, 2014; Wright vd., 2006; Yılmaz ve Aslan, 2013). İlgi çekici bir örnek vermek gerekirse Bakioğlu ve Korumaz (2014) çalışmalarında öğretmenlerin kariyer basamaklarının yükselmesi ile birlikte okullarında yalnızlaştıkları sonucuna varmışlardır.

Çağdaş toplumlarda teknolojinin gelişimi ile birlikte insanlar arasındaki ilişkiler ve iletişim yöntemlerini değiştirmiştir. Teknoloji ile birlikte bireylerin başkalarını anlaması ve onlar ile iletişim kurması oldukça farklılaşmıştır. Bu durum insanların kendi kabuğuna çekilmesine ve yalnız yaşam sürmesine yol açmıştır. Söz konusu sorunla başa çıkmanın önemli öncüllerinden biri duygusal zekâ yeterliliğidir. Zira kendi duygularını yönetme becerisi gelişen, empati kurabilen, problemlere meydan okuyan ve sosyal etkileşimde bulunmaktan kaçınmayan bireylerin duygusal zekâları gelişmiştir (Somuncuoğlu, 2005; Tuğrul, 1999). Okul örgütlerinde çalışanların duygusal zekâ becerilerine ilişkin araştırmalarda, duygusal zekânın psikolojik sağlamlığı, akademik öz-yeterliği, etkililiği, yaratıcılığı geliştirdiği ve örgütsel tükenmişliği azalttığı ortaya konmuştur (Bender, 2006; Erkoç, 2019; Konakay, 2010; Özkan, 2019; Türkekul, 2019). Bu arada öğretmenlerin sınıf içi problemleri çözebilmeleri ve öğretimi zenginleştirmeleri duygusal becerileri ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ yeterliklerini okul ve sınıf içi süreçlerde etkili bir biçimde kullanmaları hem öğrencilerin duygusal zekâlarını hem de başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Doğan ve Demiral, 2007). Bununla birlikte yüksek duygusal zekâyâ sahip öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayabilme, yönetebilme ve etkili iletişim kurabilme olasılığı daha yüksektir (Özmen, 2012).

Türkiye’de politika yapımcılar, okulu etkili kılmak için son dönemlerde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik önemli yol haritası çizmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı 2017’de yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi ve 2018’de yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi doğrultusunda okulun etkililiğinde önemli bir faktör olan öğretmen niteliğini artırmayı hedeflemiştir. Söz konusu belgelerde öğretmenlerin motivasyonu, mesleki öğrenmesi, değişime ayak uydurması ve okul ile bütünleşmesi gibi öncelikli konular irdelenmiştir (MEB, 2017; 2018). Öğretmen seçimi ve atamalarında adayların yaşadığı gerginlikler ve hizmet öncesi eğitimin eksikliği, yeni göreve adapte olma gibi sorunlar öğretmenlerin yalnızlaşmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla yalnızlık yaşayan öğretmenler, sistemin kendilerinden beklediği yeterlilikleri yerine getirme konusunda problemler yaşayabilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin yaşadıkları problemleri çözebilme konusunda duygusal zekâ yeterliği önemli bir yer tutmaktadır. Söz konusu kavramlar ampirik çalışmalarla test edilemeye çalışılmıştır. Türkiye’de öğretmen ve müdürlerin örgütsel yalnızlıklarının saptanması hususunda sınırlı da olsa çalışmalar yapılmıştır (Bakioğlu ve Korumaz, 2014; Izgar, 2009; Şişman ve Turan, 2004). Benzer şekilde öğretmenlerin duygusal zekâ beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Güler, 2006; Somuncuoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2001). Ancak alanyazında duygusal zekâ ve örgütsel yalnızlık kavramlarının birlikte incelendiği ve ampirik olarak test edilmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ becerisi düzeyi ile örgütsel yalnızlık algıları arasında nasıl bir ilişkinin olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede bu araştırmanın problem cümleleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin duygusal zekâları ve örgütsel yalnızlıkları ne düzeydedir ?
2. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, örgütsel yalnızlık algılarını etkilemekte midir?

Kuramsal Çerçeve

Duygusal Zekâ

Sosyoloji, psikoloji ve son dönemlerde eğitim alanyazının tartışma konusu olan duygusal zekâ, bilişsel zekâyâ tepki olarak ortaya çıkmıştır (Epstein, 1998). Zira bilişsel zekâ kuramı, duyguların zihinsel süreçler ile kontrol altına alınabileceğini savunmaktaydı (Çakar ve Arbak, 2004). Ek olarak güncel bakış açısı, bireysel duyguların kişinin kendisi ve başkalarıyla ilgili bilgiye sahip olduğunu, karar verme sürecinde duygularını kattığını, duyguların anlaşılabilir ve kestirilebilir olduğunu iddia etmektedir (Caruso ve Salovey, 2004). Ancak Salovey ve Mayer (1990), bireylerin duygularının zihinsel süreçler ile ilgili olmadığını ve bilişsel süreçler ile açıklanamayacağını ileri sürmüşlerdir. Duygusal zekânın kavramsallaştırılmasında bazı modeller geliştirilmiştir. İlk olarak Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı sosyal zekâyâ dayandırarak duygusal zekâ yeteneğinin kullanılmasında duyguları algılama, kullanma, anlama ve yönetme şeklinde sınıflandırmışlardır. İkinci olarak Goleman (1996) duygusal zekâ modelini; kişinin kendi duygularının farkında olması (öz bilinç), duygularını yönetmesi, motivasyon, empati ve sosyal beceriler şeklinde kategorize etmiştir. Üçüncü olarak Reuven Bar-on (2005) modelinde kavramı içsel alan, dışsal alan, adaptasyon alanı, stresle başa çıkma alanı ve genel ruhsal durum şeklinde beş ana alana ayırarak açıklamaya çalışmıştır. Son olarak Cooper ve Sawaf (2000) modellerinde duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya şeklinde boyutlandırarak açıklamaya çalışmışlardır.

Duygusal zekâ kavramı, Gardner'ın (1983) çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ türlerinden kişilerarası zekâ modeline dayanmaktadır. Bu zekâ modeli bireyin kendisini ve çevresindeki kişileri anlama ve motive etme yeteneği ile açıklanmaktadır (Atkinson ve Hilgard, 1995). Kavramı somut olarak ilk kez kullanan Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekânın kişilerin kendisinin ve etrafındaki kişilerin duygularını gözlemleme, anlama ve bu duyguları anlamlandırma ve edindiği bu deneyimleri davranışlarına yansıtabilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Sonraki dönemlerde kavramı daha popülerleşmesini sağlayan Goleman (1996), duygusal zekâyı bireyin kendisini harekete geçirmesi, zorluklar ile başa çıkması, güdülerini kontrol altına alarak doyumunu erteleyebilmesi, empati yapabilmesi olarak açıklamaktadır. Bu tanımların dışında Cooper ve Sawaf (1997), duygusal zekâyı bireylerin duygularının gücünü, enerjisini, bilgisini ve ilişkilerinin farkındalığını sahip olma ve bunu etkin bir biçimde kullanma olarak tanımlamışlardır. Weisinger (1998), bireylerin davranışlarını yönlendirmede duygularından faydalanarak pozitif sonuçlar elde etmesine dayandırmaktadır. Epstein (1998) ise duygusal zekâyı bir yetenek olarak tanımlamakta ve duyguların bireylerin makul ilişkiler kurmaları ve karar vermelerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Mevcut araştırmada duygusal zekânın test edilmesinde öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusalılık ve sosyallik boyutlarından oluşan ölçme aracı kullanılmıştır (Petrides ve Furnham, 2000, 2001). Öznel iyi oluş, yaşama pozitif bakabilme ve yaşamından tatmin olabilme derecesidir. Öz kontrol, bireyin kendi duygularının, güçlü ve zayıf yönlerinin ve ihtiyaçlarının farkında olmasıdır. Sosyallik, bireylerin çevresindekiler ile kolay bir biçimde etkileşim kurma becerisidir. Empati bireyin başkalarını objektif bir biçimde dinleyerek onların duygularını ve tepkilerini anlamlandırabilmesidir.

Örgütsel Yalnızlık

Alanyazında örgütsel yalnızlık, bireylerin iş ortamında yalnız kalması veya bırakılması ve başkaları tarafından yalıtılması olarak kavramsallaştırılmıştır (Tabak ve Argon 2018). Yılmaz ve Aslan, 2013). Örgütsel yalnızlık kavramının gelişiminde psikanalitik, varoluşçu, bilişsel ve etkileşimsel kuramların etkisi bulunmaktadır. İlk olarak Freud'un psikanalitik kuramında bireylerin yalnızlık yaşamalarında çocukluk döneminde aile içerisinde kurmuş oldukları iletişim ve sevgi bağının anlamlı olacağına vurgu yapmaktadır (Geçtan, 1999). Benzer şekilde Sullivan (1953) ise bireylerin başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacı hissettikleri ve bu ihtiyacın çocukluk döneminde anne-çocuk bağıyla giderildiğini ifade etmektedir. Birey ergenlik dönemiyle birlikte bu ihtiyacını başka bireyler ile etkileşim kurduca

tatmin edebilmektedir. Özellikle bebeklik ve ergenlik döneminde bu sevgi ihtiyacını yeterince karşılamayan bireyler, yalnızlık duygusuna kapılabilmektedirler. İkinci olarak varoluşçu kuram, yalnızlığın evrensel bir duygu olduğunu ve bireylerin özgürleşebilmeleri için yalnız kalmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Schopenhauer, 1999, akt. Yalom, 1999). Bu yaklaşımda yalnızlığın bireylerin özünde olduğu ve insanlar arasındaki iletişimin bireylerin sevgi ihtiyacını karşılamaya yetebileceğini vurgulanmaktadır (Yalom, 1999). Ayrıca Kierkegaard (1843/1985) bireyin asıl kişiliğini yalnız kalmakla gerçekleştirebileceğini ve bunun için kişilerin istekli ve cesaretli olmaları gerektiğini belirtmektedir (akt. Karnick, 2005). Üçüncü olarak bilişsel kuram, bireyler arasındaki kurulan sosyal ilişkilerin ne olduğu ve nasıl kurulduğuna ilişkin bilişsel süreçlere odaklanmaktadır (Perlman ve Peplau, 1982). Son olarak etkileşimsel kuram, bireyler arasındaki etkileşimi öne çıkarmaktadır. Kurama göre bireylerin yalnızlıklarında bireysel (duygusal) ve örgütsel (sosyal) faktörler etkili olmaktadır. Duygusal yalnızlık, bireyin aile ve yakın arkadaşları ile olan ilişkilerinin samimiyetten uzak olmasını kapsamaktadır. Sosyal yalnızlık ise bireyin başkalarıyla arkadaşlık ilişkilerinin yetersiz olmasından kaynaklanan bir durumu içermektedir (Weis, 1973).

Bireyin geldiği kültür, aile desteği, çalıştığı örgütsel ortamdaki iletişim, çalışan desteği gibi bireysel ve örgütsel faktörler örgütsel yalnızlığa yol açmaktadır (Wright, 2005). Bununla birlikte döngüsel bir süreç olan örgütsel yalnızlık, iş ortamında çalışanlar arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklanmakta ve bireylerin sosyalleşmesini engellemektedir (Sergin ve Kinley, 1995). Örgütte yalnızlık yaşayan bireyin örgüte olan güveni ve bağlılığı azalmakta, performansı düşmekte ve nihai olarak örgüt kültürünün zayıflamasına yol açmaktadır (Gumbert ve Boyd, 1984). Ek olarak örgütsel yalnızlık yaşayan çalışan güven kaybına bağlı olarak kaygıya kapılmakta, karar vermede güçlük ve yüksek stres yaşamakta, örgütten ayrılmayı düşünebilmektedir (Gierveld, 1998). Bu arada örgütsel yalnızlığın ampirik olarak test edilmesinde Weis'in (1973) ortaya koymuş olduğu boyutlanma girişim alanyazında kabul görmüştür (Tabak ve Argon 2018; Şişman ve Turan, 2004). Bu açıdan araştırmacı örgütsel yalnızlığı duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarıyla kategorize etmiştir. Duygusal yoksunluk, bireyin aile ve yakın çevresindeki diğer insanlar ile olan ilişkilerinin yaşanan çatışmalar nedeniyle ortadan kalkmasıyla ilgilidir. Sosyal arkadaşlık ise bireylerin aidiyet bağı kuracağı bir grubun olmamasına veya sosyal ilişkilerinin çok zayıf olmasına atfedilmektedir (Weis, 1973).

Duygusal Zekâ ve Örgütsel Yalnızlık İlişkisi

Araştırmalarda duygusal zekânın iş yerinde stresi ve çatışmayı azaltmada etkili olduğu ve duygusal zekâsı yüksek bireylerin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurduğu ve problem çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Mercan vd., 2015; Landa vd., 2007, Turhan, 2019). Bu kapsamda duygusal zekânın çalışma ortamında negatif bir durum olan örgütsel yalnızlığı azaltılabileceği düşünülebilir. Yalnızlık yaşayan bireyler, başkalarının duyarsız ve daha az empati yapan bireyler olduğunu düşünmektedirler (Özturan, 2018). Buna karşın sosyal ilişkileri tutarlı, samimi ve ılımlı bireylerin yalnızlık yaşama olasılığı daha düşüktür (Cacioppo ve Patrick, 2008). Bununla birlikte duygusal zekâsı yüksek bireylerin etkili iletişim kurabilme ve takım çalışmalarına eğilimli olma gibi özellikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla duygusal zekâsı yüksek bireylerin çalışma ortamında yaşayabileceği olumsuzluklar ile başa çıkma dayanıklılığını artıracak ve yalnızlık yaşamalarını engelleyecektir (Tabak ve Argon, 2018). Bu kapsamda duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin okula katılım gösterme ve meslektaşlarıyla iş birliği yapma istekliliklerinin daha yüksek olacağı söylenebilir. Böylece bu öğretmenlerin okulda yalnızlık ve kayıtsızlık gibi olumsuz duygulara kapılma hisleri daha düşük olacağı varsayılabilir. İlgili alanyazın ve ampirik bulgular doğrultusunda mevcut araştırmanın hipotezi “öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi onların örgütsel yalnızlıkları üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanıldığı kesitsel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğretmenlerin örgütsel yalnızlık, bağımsız değişkenini ise duygusal zekâ oluşturmaktadır. Araştırmada duygusal zekâ değişkeni ile örgütsel yalnızlık arasında negatif yönlü bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte yapısal eşitlik modellerinden path analizi aracılığıyla duygusal zekânın öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkları üzerindeki yordama düzeyi incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'nin Karabük ili ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 360 öğretmeni kapsamaktadır. Uygun örnekleme yöntemi örneklemin zaman ve maliyet bakımından bazı sınırlılıkları olmasına karşın ulaşılabilir ve uygulanabilir birimlerden seçilmesi nedeniyle araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2019). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin 225'i (%62.5) kadın ve 135'i (%37.5) erkektir. Öğretmenlerin kıdemlerine 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 düzeyine göre, 333'ü (%92.3) lisans, 27'si (%7.7) yüksek lisans mezunudur. Son olarak çalıştıkları okul kademesine göre katılımcı öğretmenlerin 105'i (%28.9) ilkokul, 163'ü (%45.5) ortaokul ve 92'si (%25.6) liselerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği. Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Yedili Likert tipindeki ölçek toplam 20 ifadeden oluşmakta, öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik gibi dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu çalışma için tekrarlanan Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışması sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/df = 1.81$, IFI = 0.90, CFI = 0.90, TLI = 0.87, RMSEA = 0.04 ve SRMR = 0.05 olarak hesaplanmış ve modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür. Mevcut araştırma için duygusal zekâ özelliği ölçeğinin tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .85 olarak hesaplanmış ve düzeltilmiş madde korelasyonları .31 ile .50 arasında sıralanmıştır.

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği. Okullarda çalışanların yalnızlık durumlarının ölçülmesi için Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilen ve Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ve 16 maddelik ölçek kullanılmıştır. Beşli Likert derecelendirme tipindeki ölçek duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarından oluşmaktadır. Mevcut araştırmanın yapı geçerliği için uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri $\chi^2/df = 2.94$, CFI= 0.93, TLI= 0.91, RMSEA= 0.07 ve SRMR = 0.06 olarak bulunmuş ve ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahiptir. İş yaşamında yalnızlık ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .90 olduğu ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .48 ile .77 arasında sıralandığı saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi öncesinde verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Duygusal zekâ özelliği ve iş yaşamında yalnızlık ölçeklerinin normallik varsayımı için incelenen çarpıklık değerleri (-.88) ile (1.43) ve basıklık değerleri (-.87) ile (1.75) arasında bulunmuştur. Bu bulgular George ve Mallery'in (2010) normallik varsayımı için belirtmiş olduğu çarpıklık ve basıklık (-2, +2) değer aralıklarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Q-Q plot grafiğine de bakılarak verilerin dağılımlarının normal olduğu görülmüştür. Değişkenlerin etkisine ilişkin uygulanan yol analizi için çoklu bağlantı (multicollinearity) sorununun olamaması gerekmektedir. Tolerans değerinin .20'den daha büyük, VIF değerinin 5'ten küçük olması ve değişkenler arasında korelasyonların .80'in altında olması çoklu bağlantılılık sorununun bir göstergesi olabilir (Büyüköztürk, 2019). Mevcut analizler bir bütün olarak değerlendirildiğinde verilerin regresyon temelli yapısal eşitlik modellerinden path analizi için uygun olduğu görülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde öncelikle aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Korelasyon Katsayısı (r) ve değişkenler arasındaki etkilerin analizi için path analizi kullanılmıştır. Verilerin anlamlılığı, $p < .05$ önem derecesine göre karar verilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında öncelikle araştırma bulgularına ilişkin betimsel istatistiklere, daha sonra değişkenler arasındaki korelasyonlara ve son olarak modeldeki değişkenler arasındaki etkiler için path analizine yer verilmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Örgütsel Yalnızlık ile Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	\bar{x}	Ss.
Örgütsel Yalnızlık	2.02	0.62
Duygusal Yoksunluk	2.15	0.63
Sosyal Arkadaşlık	1.89	0.62
Duygusal Zekâ	5.23	0.98
Öznel İyi Oluş	5.68	0.80
Öz Kontrol	5.04	1.11
Duygusallık	5.14	0.98
Sosyallik	5.08	1.06

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık ölçeğine ilişkin görüşleri ($\bar{x} = 2.02$) genel olarak düşük düzeydedir. Aynı şekilde duygusal yoksunluk alt boyutunda katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ($\bar{x}=2.15$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal arkadaşlık boyutunda da öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{x}=1.89$) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin okullarında az yalnızlık yaşadıkları anlamına gelmektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ özelliği düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ($\bar{x}=5.23$) saptanmıştır. Duygusal zekânın öznel iyi oluş alt boyutundaki ortalamasının yüksek düzeyde ($\bar{x}=5.68$) olduğu belirlenmiştir. Öz kontrol alt boyutundaki ortalama ($\bar{x}=5.13$), duygusallık alt boyutundaki ortalama ($\bar{x}=5.14$) ve sosyallik alt boyutunda ortalama ($\bar{x} = 5.08$) yüksek düzeydedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının genel olarak iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.

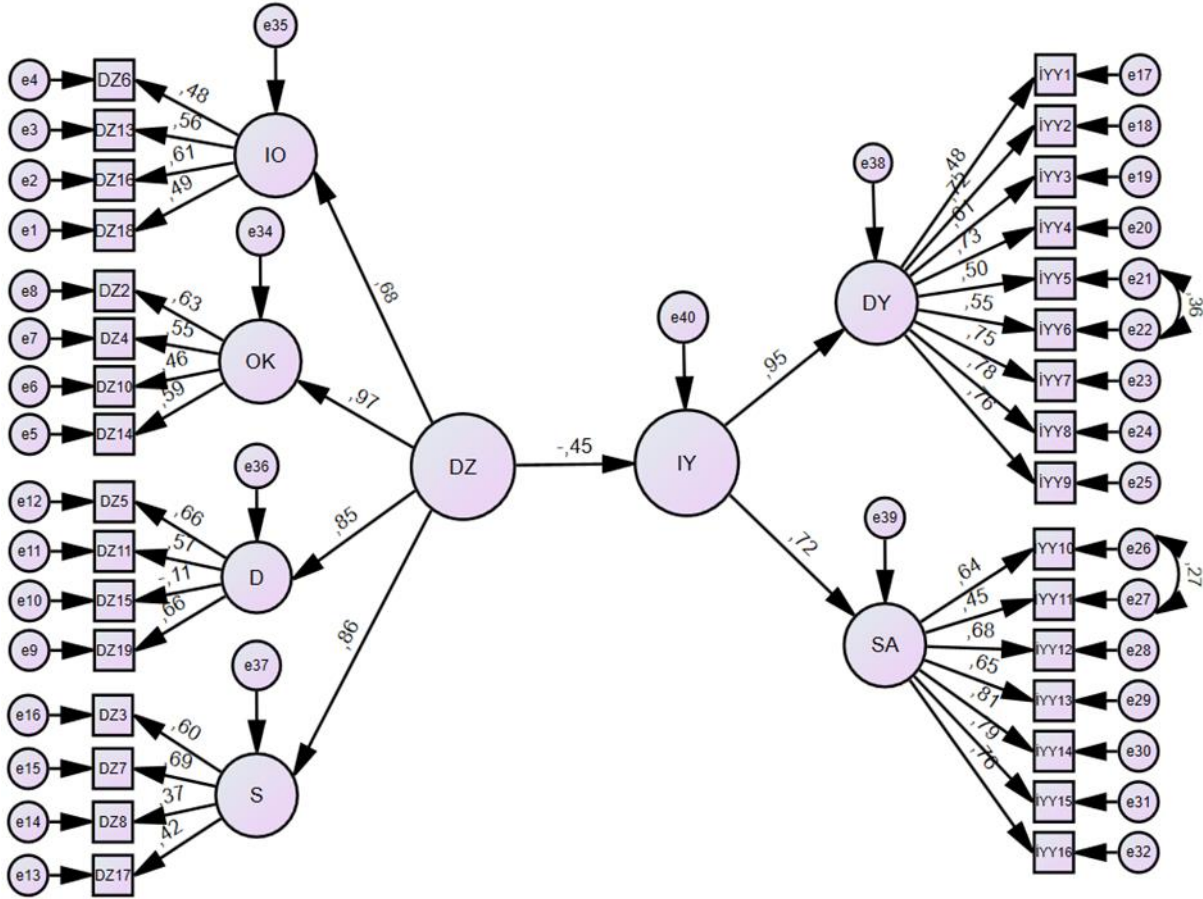
Örgütsel Yalnızlık ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Duygusal Yoksunluk	-	.601**	.922**	-.235**	-.292**	-.275**	-.257**	-.349**
2.Sosyal Arkadaşlık		-	.864**	-.232**	-.167**	-.210**	-.251**	-.286**
3. Örgütsel Yalnızlık			-	-.261**	-.265**	-.275**	-.284**	-.359**
4.Öznel İyi Oluş				-	.435**	.271**	.423**	.664**
5.Öz Kontrol					-	.484**	.494**	.802**
6.Duygusallık						-	.477**	.723**
7.Sosyallik							-	.784**
8.Duygusal Zekâ								-

** : $p < 0.01$

Tablo 2 incelendiğinde, duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık arasında negatif yönlü orta düzeyli ilişkilerin ($r = -.359$; $p < .01$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutu ile duygusal yoksunluk ile öznel iyi oluş ($r = -.235$; $p < .01$), öz kontrol ($r = -.292$; $p < .01$), duygusallık ($r = -.275$; $p < .01$), sosyallik ($r = -.257$; $p < .01$) arasında negatif yönlü zayıf ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Sosyal arkadaşlık alt boyutunun öznel iyi oluş ($r = -.232$; $p < .01$), öz kontrol ($r = -.167$; $p < .01$), duygusallık ($r = -.210$; $p < .01$) ve sosyallik ($r = -.251$; $p < .01$) ve toplam duygusal zekâ ile negatif düşük düzeyli ($r = -.286$; $p < .01$) ilişkiler tespit edilmiştir.

Kuramsal çerçeveye bağlı olarak modeldeki gözlenen ve gizil değişkenlerin modele katkılarının uyum indeksleri gözlemlendiğinde, modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2/df = 1.728$, RMSEA = 0.045, SRMR = 0.040, CFI = 0.924, TLI = 0.912). Bu kapsamda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel yalnızlık düzeyleri arasındaki path analizi sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Duygusal Zekânın Örgütsel Yalnızlığı Yordamasına İlişkin Path Analizi Sonuçları

(IO = Öznel İyi Oluş, OK = Öz Kontrol, D = Duygusallık, S = Sosyallik, DZ = Duygusal Zekâ, IY = İşyerinde Yalnızlık, DY = Duygusal Yoksunluk, SA = Sosyal Arkadaşlık)

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, örgütsel yalnızlıkları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla path analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda duygusal zekânın alt boyutlarından öznel iyi oluşun ($\beta = 0.68$), öz kontrolün ($\beta = 0.97$), duygusallığın ($\beta = 0.85$) ve sosyallığın ($\beta = 0.86$) duygusal zekâyâ yüksek düzeyde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde duygusal yoksunluk ($\beta = 0.95$) ve sosyal arkadaşlık ($\beta = 0.72$) alt boyutlarının örgütsel yalnızlığa yüksek düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin duygusal zekâlarının örgütsel yalnızlıkları üzerinde negatif yönlü orta düzeyli bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir ($\beta = -0.45$). Buna göre öğretmenlerin duygusal zekâlarındaki 1 birimlik artış, onların örgütsel yalnızlıklarını 0,45 birim azalttığı söylenebilir. Bununla birlikte duygusal zekâ özelliği okuldaki öğretmen yalnızlığının yaklaşık olarak %20'sini açıklamaktadır ($R^2 = 0.201$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin yalnızlığa ilişkin algıları düşük düzeyde çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin okullarında kendilerini yalnız hissetmedikleri, arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin iyi olduğu, okullarına duygusal bakımdan bağlandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmemelerinde, öğretmenler arasındaki bağların güçlü olduğu ve öğretmenlerin bir araya gelebilecekleri ve bilgi alışverişi yapabilecekleri olanakların iyi durumda olduğu ifade edilebilir. Aynı şekilde sosyal bir örgüt özelliğinden dolayı öğretmenlerin bir araya gelmelerini, etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırmakta ve böylece öğretmenlerin yalnızlık algıları azalabilmektedir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Kaplan, 2011; Kayaalp, 2019; Oğuz ve Kalkan, 2014; Sezen 2014; Tanrıseven 2014; Taşpınar ve Eryeşil, 2021). Buna karşın mevcut sonucun tersine yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini bazen yalnız hissettikleri, öğretmenler arasındaki samimiyetin zayıf olduğu, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmedikleri, iş birliği yapabilecekleri ve birlikte zaman geçirebilecekleri ortamların az olduğuna dair

çalışmalar da mevcuttur (Özkan, 2019; Özkuk, 2017). Diğer taraftan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel olarak kendi duygularının farkında oldukları, başkalarının duygularını anlayabildikleri, kendilerini açık bir şekilde ifade edebildikleri söylenebilir. Alanyazında yapılan benzeri çalışmalar mevcut sonucu destekler niteliktedir (Deniz, 2017; Kabar, 2017; Kızıl, 2014; Sağlam, 2018; Usta, 2015). Mevcut sonucun aksine, Yavuz (2018), öğretmenlerin orta düzeyde duygusal zekâ yeterliklerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algılarının ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna bağlı olarak duygusal zekânın alt boyutlarından öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarının, örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutları ile negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken kişisel başarı ile pozitif ilişki göstermiştir. Bu sonuca benzer şekilde Augusto-Landa ve arkadaşları (2007) duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin olumlu kişiler arası ilişkiler kurduklarını, problem çözme becerilerinin geliştiğini, iş yerinde yaşadığı zorluklara başa çıkma becerisi kazandıracağını ve yalnızlık duygusuna kapılma hissini ortadan kaldırdığını ortaya koymuşlardır. Mercan ve arkadaşları (2005) da araştırmalarında çalışanların duygusal zekâ ve psikolojik sermayelerinin artması durumunda örgütsel yalnızlık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda örgütlerde verimli olan ve yalnızlık yaşamayan bireylerin bilişsel zekâlarından ziyade çalışma arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilmeleri ve takım çalışmalarına katılım göstermeleri duygusal zekâlarıyla bağlantılıdır (Baltaş, 2003). Bu noktada duygularını etkili bir şekilde yönetemeyen öğretmenlerin iş birliğine katılamayacağı ve okul gelişimine katkı sağlamayacağı söylenebilir. Cacioppo ve Hawkley (2009), araştırmalarında duygularını anlama ve yönetmede başarılı olan bireylerin çalışma ortamında yalnızlıklarının azaldığı bulgusu mevcut sonucu desteklemektedir. Wols ve arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmada, duygularını yönetmede başarılı genç ergenlerin arkadaş bulma ve sosyalleşme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Aynı şekilde Yılmaz ve Aslan (2013) üniversite öğrencileri üzerinde uyguladıkları araştırmalarında benlik saygısı ve duygusal zekâ becerileri yüksek bireylerin yalnızlıklarını azalttığını ortaya koymuşlardır. Furnham ve Petrides (2003) bireyin duygularını tanımamasının, farkında olmasının ve ifade etmesinin onun yaşam kalitesini yükseltmesine, kişilerarası ilişkilerde başarılı olmasına ve hayata olumlu bakabilmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Bireyin duygularındaki düzensizlik, kişilerarası ilişkilerin bozulmasına, kaygı düzeylerinin artmasına ve ruhsal bozukluklara neden olabilir. Dolayısıyla duygusal zekâ becerileri ile yalnızlık arasında böyle bir ilişki beklenebilir. Konuyla ilgili çalışmaların yaygınlaşması yalnızlık ve duygusal zekâ arasındaki bağlantıların açıklığa kavuşmasına ve daha ayrıntılı analizlerin yapılmasına yardımcı olacağı ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlıklarını negatif yönde etkilediği görülmüştür. Regresyon temelli yapısal eşitlik modellerinden path analizi sonuçlarına göre modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık değişkenlerinin yer aldığı daha karmaşık modellerde bu değişkenler arasında kurulacak ilişkilerin anlamlı olacağı varsayımını güçlendirmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Zysberg, (2012) üniversite lisans öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, yüksek duygusal zekâ becerilerine sahip genç ergenlerin başkalarıyla daha kolay iletişim kurabildiklerini bulmuş ve sosyal ortamlarda yalnızlıklarını azaltabilecek önemli bir öncül olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Wols, Scholte ve Qualter (2015), çalışmalarında genç ergenlerin karşı cinsle duygusal ilişkilerinde duygusal zekâ becerilerinin hem kadın hem erkek ergenlerin yalnızlıklarını azalttığını bulmuşlardır. Bu bağlamda, kişisel olarak çalışma ortamında kimseyle iletişim ve etkileşimde bulunmayan bir öğretmenin, okul içi süreçlerde performansının düşmesi olasıdır. Ancak kişiler arası iletişim, empati, iş ve özel yaşamında enerjisi yüksek, empati yapabilen öğretmenlerin takım çalışmalarına, iş birliğine açık olması ve okula katkı sağlaması beklenebilir. Bu sonuçlara göre, duygusal zekâ becerileri ile örgütsel yalnızlık arasındaki ilişkilere dayalı modellerde, bu değişkenler arasındaki bağlantının negatif yönlü bir etki olduğu ampirik olarak kanıtlanmıştır.

Araştırma sonucu öğretmenlerin örgütsel yalnızlıklarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Nitekim ulusal eğitim politikalarında öğretmenlerin değişime ayak uydurması ve mesleki öğrenmesini artırmaları yönünde çabalarda bulunmaktadır. Öğretmenlerin söz konusu gelişmelerinin

sağlanmasında yalnızlık olumsuz bir faktördür. Bu kapsamda okul ortamında mevcut durumu korumak ve örgütsel yalnızlığı engelleyebilecek sosyal aktivitelerin (piknik, yemek ve diğer etkinlikler) ve olumlu okul ikliminin sürdürülmesi gerekir. Öğretmenlerin duygusal zekâ beceri düzeyinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Teorik olarak duygusal zekânın geliştirilebilir bir zekâ türü olduğu ileri sürülmüştür. Bu çerçevede, öğretmenlerin duygusal becerilerini artırmada empati kurma, motivasyonu artırma, duygularını kontrol altına alma, sosyalleşme gibi okul temelli mesleki gelişim atölyeleri kurulabilir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlıkları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin okul ortamında yaşayabilecekleri negatif örgütsel davranışlardan, özellikle yalnızlığın etkisinden korumak amacıyla duygusal zekâ becerilerini geliştirici çalışmalar ve sosyal aktiviteler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel yalnızlığını azaltmada etkili olan duygusal zekâ becerilerini geliştirici çalışmaların ayrıntılı bir biçimde incelenmesi için farklı model ve örneklerde kurgulanacak çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte duygusal zekânın okullarda diğer negatif örgütsel davranış kavramlarıyla (örn. yabancılaşma, çatışma vb.) olan ilişkilerine yönelik rolü ele alınabilir. Öğretmenlerin yalnızlıkları onların görev performansını azaltması muhtemeldir. Dolayısıyla bu durum öğretimi olumsuz etkileyebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri mesleki performansına olumlu etkisi olasıdır. Bu bakımdan öğrencilerin başarısında en önemli unsurun öğretmen olduğu düşünüldüğünde, bu değişkenlerin öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri farklı modellerde tasarlanan araştırmalar ile desteklenebilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari- 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 28.07.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-78977401-050.02.04 32096 Toplantı No: 2020/10

Kaynakça

- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., ve Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being?. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474.
- Açıkalm, A. ve Turan, S. (2018). *Okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atkinson, R.L. ve Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 25-54.
- 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.
- Bender, M.T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Cacioppo, J. T., ve Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447-454.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- 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.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 142-160.
- 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. Çetin, B. ve Sungur, M.Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 209-230.
- Epstein, J.H. (1998). Computers with emotions. *The Futurist*, 32(3), 4-5
- Erkoç, N. (2019). *İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zekâ ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- 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. (1996). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gumbert, D.E. ve 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*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- 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.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- 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.
- 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*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kızıllı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konakay, G. (2010). *Duygusal zekânın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim Adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB (2017). Öğretmen Strateji Belgesi. Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan_26.07.2017.pdf.
- 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.
- Mercan, N., Demirci, K., Ozler, D. E., ve Oyur, E. (2015). İş yaşamında yalnızlık, duygusal zekâ ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 197-211.
- Nartgün, Ş.S. ve Demirer, S. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 139-156.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Özkan, L. (2019). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış 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*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan yönetici desteği ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış 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.
- Özturan, M. (2018). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, yönetim tarzları ve örgütsel yabancılaşma duyguları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Perlman, D. ve Peplau, L.A. (1982). *Theoretical approaches to loneliness*. New York: Wiley.

- 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.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sergin, C. ve Kinley, T. (1995). Social skills deficiencies among the socially anxious: reflections from other and loneliness. *Motivation and Emotion*, 19, 1-24.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal, zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269-293.
- Sullivan, H.S. (1953). *Interpersonal theory of personality*. New York: Norton Company Inc.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyum ve sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Tabak, I., ve Argon, T. (2018). Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-13.
- Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). İl eğitim öğretmenlerinin 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.
- Taşpınar, Y., ve Eryeşil, K. (2021). Örgütsel Güvenin Psikolojik İyi Oluş ve İşyeri Yalnızlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Alan Araştırması: Konya İlinde Bir Yerel Yönetim Örneği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 13(24), 250-265.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 12-20.
- Turhan, Ö. (2019). *Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisinde örgütsel yaşamda yalnızlığın aracı rolü: Bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkekel, 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*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, M.R. (2007). Yalnızlık. *Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kambalçı Yayınevi.
- Yavuz, S. (2018). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış 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.
- 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.
- Yılmaz, H., Hamarta, E., Arslan, C., ve Deniz, M. (2013). An investigation of loneliness, self-esteem and emotional intelligence skills in university students. *International Journal of Academic Research*, 5(1), 205-209.

- 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.
- Wols, A., Scholte, R. H. J., ve 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 University of Canterbury, New Zealand.
- Wright, S.L., Burt, C.D.B. ve Strongman, K.T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development, *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.
- Zysberg, L. (2012). Loneliness and emotional intelligence. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 37-46.

Extended Summary

Introduction

In order to make the school effective, policy-makers in Turkey have recently drawn a map to the pre-determined path for the professional development of teachers. In particular, the Ministry of Education has aimed to make the school effective and improve its quality in line with the Teacher Strategy Document published in 2017 and the Education Vision Document 2023 published in 2018. Within the framework of the education policies laid out in the light of these documents, motivation of Teachers, Professional Learning, keeping up with change and integration with the school are among the priority issues (MEB, 2017; 2018). Problems such as tensions experienced by candidates in teacher selection and appointment, lack of pre-service training, adaptation to a new task, can lead to loneliness of teachers. Therefore, teachers who experience loneliness may have problems fulfilling the qualifications that the system expects from them. In this context, emotional intelligence competence plays an important role in solving the problems experienced by teachers. These concepts have been tried to be tested by empirical studies. Although limited studies have been carried out in Turkey to determine the organizational loneliness of teachers and principals (Bakioğlu ve Korumaz, 2014; Izgar, 2009; Şişman ve Turan, 2004). Similarly, there are studies to determine the emotional intelligence skill levels of teachers (Güler, 2006; Somuncuoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2001). However, it can be stated that the concepts of emotional intelligence and organizational loneliness are studied together and that studies are limited to empirically testing. So, in the current study, we tried to show the level of impact of emotional intelligence, which we think is an important premise in reducing teacher loneliness. In this context, it is expected that there will be a negative relationship between the level of emotional intelligence skills of teachers and their perception of organizational loneliness in the study. In this context, the problem phrases of this research are as follows:

1. What is the level of emotional intelligence and organizational loneliness of teachers?
2. Is there a significant relationship between teachers' levels of emotional intelligence and their perception of organizational loneliness?
3. Do teachers' emotional intelligence levels influence their perception of organizational loneliness?

Method

The study using relational survey design is a cross-sectional research. The study, which used the convenience sampling type, was conducted on 360 teachers working in the Central and Safranbolu districts of Karabuk province. Research data were collected with the help of "Loneliness in Work Life Scale" and "Emotional Intelligence Trait Scale" measurement tools. Cronbach Alpha reliability coefficient, calculated for the reliability of The Loneliness Scale in work life .90 and corrected item total correlations ranked from .48 to .77. The Cronbach Alpha Reliability Coefficient calculated as a result of repeated reliability analysis of the emotional intelligence feature scale was calculated as .85 and the corrected item correlations ranked from .31 to .50.

In the analysis of the research data, firstly descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were calculated. Then, Pearson Correlation Coefficient (r) was used to determine the relationships between the variables, and path analysis was used to analyze the effects between the variables. The significance of the data was decided according to the $p < .05$ significance level.

Findings

According to the first finding of the study, teachers' opinions on the organizational loneliness scale ($\bar{x} = 2.02$) are generally low. However, it was determined that the emotional intelligence feature levels of the participating teachers were generally high ($\bar{x} = 5.23$). When the second finding was examined, a negative moderate ($r = -.359$; $p < .01$) significant relationship was found between teachers' emotional intelligence levels and their perceptions of organizational loneliness. Finally, it was observed that teachers' emotional intelligence had a moderately negative effect on their organizational loneliness ($\beta = -0.45$). However, emotional intelligence explains approximately 20% of teacher loneliness at school ($R^2 = 0.201$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

The results of the research showed that teachers' emotional intelligence levels negatively affect their organizational loneliness. Path analysis results from regression-based structural equation models showed that the fit indexes of the model were at an acceptable level. This result strengthens the assumption that the relationships to be established between these variables will be significant in more complex models that include emotional intelligence and organizational loneliness variables. There are studies that support current research results. For example, Zysberg (2012), in his study on university undergraduate students, found that young adolescents with high emotional intelligence skills were able to communicate more easily with others, and determined that it was an important premise that could reduce their loneliness in social environments. Similarly, Wols, Scholte, and Qualter (2015) found that emotional intelligence skills in young adolescents' emotional relationships with the opposite sex reduce the loneliness of both male and female adolescents. In this context, it is possible that the performance of a teacher who does not personally communicate and interact with anyone in the working environment will decrease in school processes. However, it can be expected that teachers who have high energy in interpersonal communication, empathy, work and private life and who can empathize will be open to teamwork, cooperation and contribute to the school. According to these results, it has been empirically proven that the relationship between these variables is a negative effect in models based on the relationships between emotional intelligence skills and organizational loneliness.

As a result of the research, it was determined that teachers' organizational loneliness was at a low level. As a matter of fact, in national education policies, teachers are making efforts to keep up with change and increase their professional learning. Loneliness is a negative factor in the development of teachers. In this context, it is necessary to maintain the current situation in the school environment and to maintain a positive school climate and social activities (e.g. picnic, other activities) that can prevent organizational loneliness. It was determined that the teachers' emotional intelligence skills were at a high level. Theoretically, it has been suggested that emotional intelligence is a type of intelligence that can be developed. In this framework, school-based professional development workshops such as empathy, motivation, controlling emotions and socialization can be established to increase teachers' emotional skills. It was determined that teachers' emotional intelligence levels were effective on their organizational loneliness. In this context, studies and social activities can be organized to improve emotional intelligence skills in order to protect teachers from negative organizational behaviors that they may experience in the school environment, especially from the effect of loneliness.