



**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİ VE ETİK MUHAKEME YETENEKLERİ
(MAKÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGÜR ÖNEN
TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. ELİFE DOĞAN KILIÇ**

ISPARTA, 2008

ÖNSÖZ

Öncelikle bu çalışmanın her aşamasında her açıdan desteğini esirgemeyen, ihtiyaç duyduğum her alanda sürekli yardımını sunan, çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Elife Doğan KILIÇ' a

Hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali TAŞ' a, ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Ekber TOMUL' a,

Tezimin değişik aşamalarında değerli görüş ve önerileri ile çalışmama katkı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Sadık KARTAL' a, ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAS' a

Veri toplama aşamasında görüşlerini paylaşarak çalışmama destek olana değerli öğretmen adayı arkadaşlarıma,

Araştırmanın değişik aşamalarında destek veren ve burada adını sayamadığım birçok arkadaşına,

Her kararında desteklerini sürekli olarak yanımda hissettiğim, gönül gücüm sevgili annem Elife ÖNEN'e, sevgili babam Mehmet ÖNEN'e ve sevgili ablam Özlem ÖNEN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ VE ETİK
MUHAKEME YETENEKLERİ
(MAKÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)****Özgür ÖNEN**

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 88 sayfa,
Ocak, 2008

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Elife Doğan KILIÇ

Bu çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, duygusal zekâ düzeyleri ile etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak varsa aralarındaki ilişkiye etkisi bulunabilecek demografik özellikleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada öncelikle alanyazın incelenerek kavramsal yapı açıklanmaya çalışılmış ve ilgili araştırmaların bulgularına yer verilmiştir. Daha sonra anket tekniği ile elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile etik muhakeme yetenekleri arasında düşük ancak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmış olup bununla birlikte demografik özelliklerin bu ilişki üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etik, Ahlak, Zekâ, Duygusal zekâ, Duygu.

ABSTRACT**TEACHER CANDIDATES' EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS and
ETHICAL REASONING ABILITIES
(CASE of FACULTY of EDUCATION, MAKÜ)****Özgür ÖNEN**

Süleyman Demirel University,
Department of Educational Management M.A, 88 pages,
January, 2008

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Elife Doğan KILIÇ

This study aims to explore the possible relation between Emotional Intelligence and Ethical Reasoning Abilities of the students in Mehmet Akif Ersoy University and tries to find out the effects of the demographic characteristics of the sample on this relation.

First, literature is reviewed and conceptual context of the study is formed. Findings of the relevant studies are tried to be explained. Data gathered by survey method is analyzed by some statistical methods and findings are tried to be explained. Although, it is understand that there is a low but significant relation between students' emotional intelligence and their ethical reasoning abilities, there is no significant relation found according to demographic characteristics of students.

Key Words: Ethic, Moral, Intelligence, Emotional Intelligence, Emotion.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	viii

GİRİŞ

1.1.Çalışmanın Konusu	1
1.2. İlgili Yayınlar ve Çalışmalar.....	1
1.3. Problem Durumu.....	6
1.4. Problem Cümlesi.....	7
1.4.1. Alt Problemler.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	9
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Araştırmanın Amacı.....	9
1.8. Araştırmanın Önemi.....	10

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL YAPI

2.1. Duygu	11
2.2. Zekâ.....	13
2.3. Duygusal Zekâ.....	19
2.4. Etik ve Ahlak.....	22
2.4.1. Meta Etik.....	24
2.4.2. Normatif Etik.....	24
2.4.3. Uygulamalı Etik.....	25
2.4.3.1. Dini Etik.....	26
2.4.3.2. Erdemler Etiği.....	26
2.4.3.3. Meslek Etiği	27
2.5. Ahlaki Değerlerin Nesnelliği	28
2.6. Bireyde Ahlak Gelişimi.....	30
2.6.1. Psikanalitik Kuram.....	30
2.6.2. Öğrenme Kuramı.....	31
2.6.3. Zihinsel Gelişim Kuramı.....	31
2.7. Etik ve Örgüt.....	37
2.8. Liderlik.....	41
2.9. Moral Liderlik.....	42

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ-TEKNİKLERİ ve VERİ KAYNAKLARI	46
3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	46

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	49
3.3.1. Veri Toplama Aracının Faktör Analizleri.....	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI VE DEĞERLENDİRME

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	82
EK-1 Ölçek Formu.....	82
EK-2 Ölçek Uygulama İzni.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	88

KISALTMALAR DİZİNİ

Bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
Der.	Editör
EQ	Duygusal Zeka (Emotional Intelligence)
IQ	Zeka Puanı (Intelligence Quotation)
MAKÜ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
s.	Sayfa
v.d.	Ve diğerleri

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 1.1. Zekâya ilişkin yeni ve eski bakış açıların karşılaştırması.....	18
Şekil 1.2. Örgütsel Kirlilik.....	44

ÇİZELGELER DİZİNİ

		Sayfa No
Çizelge 1.1.	Egemen Kuramsal Modeller ve Temsilcileri.....	38
Çizelge 2.1.	Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmen Adaylarının Dağılımı	47
Çizelge 2.2.	Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı	47
Çizelge 2.3.	Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı.....	48
Çizelge 2.4.	Öğretmen Adaylarının Yaşa Göre Dağılımı	48
Çizelge 2.5.	Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı.....	49
Çizelge 2.6.	Duygusal Zekâ Boyutu Faktör Yük Değerleri.....	50
Çizelge 2.7.	Etik Muhakeme Yeteneği Faktör Yük Değerleri.....	53
Çizelge 3.1.	Korelasyon Analizi Sonuçları.....	54
Çizelge 3.2.	Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Cinsiyetlerine Göre T-testi Sonuçları.....	55
Çizelge 3.3.	Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları.....	55
Çizelge 3.4.	Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	55
Çizelge 3.5.	Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyetlerine Göre T-testi Sonuçları.....	56
Çizelge 3.6.	Etik Muhakeme Yeteneklerine Göre Düzeltilmiş Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları.....	56
Çizelge 3.7.	Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	57

Çizelge 3.8.	Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları.....	57
Çizelge 3.9.	Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları.....	57
Çizelge 3.10.	Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yaş Guruplarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	58
Çizelge 3.11.	Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları.....	59
Çizelge 3.12.	Etik Muhakeme Puanlarına göre Düzeltilmiş Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları.....	59
Çizelge 3.13.	Duygusal Zeka Puanlarının Yaş Guruplarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	60
Çizelge 3.14.	Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Bölümlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	60
Çizelge 3.15.	Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre ANCOVA Sonuçları.....	61
Çizelge 3.16.	Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	61
Çizelge 3.17.	Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Bölümlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	62
Çizelge 3.18.	Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duygusal Zekâ Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre ANCOVA Sonuçları.....	62
Çizelge 3.19.	Duygusal Zekâ Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	63
Çizelge 3.20.	Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Büyüdükleri Yerleşim Birimlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	64
Çizelge 3.21.	Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Öğretmen Adaylarının Büyümüş Oldukları Yerleşim Birimlerine Göre ANCOVA Sonuçları.....	64

Çizelge 3.22.	Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yerleşim Birimlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	65
Çizelge 3.23.	Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Puanlarının Bölümlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	65
Çizelge 3.24.	Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarına Göre Düzeltmiş Duygusal Zekâ Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre ANCOVA Sonuçları.	66
Çizelge 3.25.	Duygusal Zeka Puanlarının Öğretmen Adaylarının Büyümüş Oldukları Yerleşim Birimlerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	66

GİRİŞ

1.1. Çalışmanın Konusu

Son yıllarda duygusal zekâ olarak adlandırılan yeterliklerin ülkemizde iş yaşamına ve işgörenlerin başarı düzeylerine etkisinin olup olmadığı, varsa düzeyinin araştırılması önem kazanmaya başlamıştır (Titrek, 2000).

Duygusal zekâ kavramı performans, iş doyumunu, işe devam, örgütsel katılım ve liderlik konularına olan etkisi sebebi ile yönetim alanındaki araştırmacıların ve uygulamacıların ilgisini çekmektedir (Rozell, Pettijhon ve Parker 2002: 272-289). Türkiye’de de duygusal zekânın, daha çok iş yaşamına ve işgörenlerin başarı düzeylerine etkisinin olup olmadığı, varsa düzeyinin araştırılması önem kazanmaya başlamıştır (Titrek, 2000). Öne çıkan bir diğer unsur ise örgüt kültürünün önemli bir kısmını oluşturan ahlaki değerler (Çelik, 2000, alıntılaman Kahraman, 2003) ve yeni yönetim yaklaşımı olarak ahlaki liderliktir (Bleijerveld, 2001). Öğretmen adaylarının öğretimsel lider olma özelliğinin yanı sıra etik lider ya da başka bir ifade ile ahlaki (moral) lider özelliğine de sahip olması gerektiği düşünüldüğünde zekâ ve etik değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma da duygusal zekâ ve etik değerlerle ilgili yapılan çalışmalardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak ve aralarındaki ilişkiyi etkileyebilecek bazı değişkenleri incelemek amacı ile oluşturulmuştur.

1.2. İlgili Yayınlar ve Çalışmalar

Bu bölümde alan yazında Türkiye’de ve yurt dışında duygusal zekâ, etik ve etik muhakeme yeteneği üzerine yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

Sivanathan ve Fekken (2001) duygusal zekânın ve etik muhakeme yeteneğinin liderlerin yönetim stillerine olan etkisini 58 üniversite yurdu yöneticisi ve bu yöneticilerin davranışlarını ve etkililiklerini değerlendirmek üzere 232 üniversite öğrencisi ile yine bu yöneticilerin denetmenliğini yapan 12 müfettiş

üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında, hizmetten yararlanmakta olan öğrenciler yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip yöneticilerin daha çok transformasyonel (dönüşümcü) liderlik özellikleri gösterdiklerini ve daha etkili yöneticilik gerçekleştirdiklerini belirttiklerini, ancak müfettişlerin daha yüksek duygusal zekâ gösteren yöneticilerden ziyade daha yüksek etik muhakeme yeteneği puanı alan yöneticileri etkili olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Tirri (1999) 33 öğretmen üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları etik konularla ilgili ikilemleri incelemiş ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları dört başlık altında toplamıştır;

1. Öğretmenin yapmış oldukları işlerle ilgili sorunlar (11öğretmen) yaşamaktadır. Örneğin belirli bir öğrenci ile nasıl baş etmek gerektiği ve akademik anlamda zayıf olan bir öğrencinin sınıf geçmesi ile ilgili olarak kararsız kalma gibi sorunlarla baş etmede ikilem yaşamaktadır.

2. Öğrencinin okul ve ödevle ilgili davranışlarının ahlakiliği ile ilgili sorunlar (10 öğretmen). Öğretmenler öğrencilerin ailelerinin ve okulun değerlerinin birbirinden farklı olması durumunda, öğrencilerin ödevlerini yaparken veya sınav esnasında öğrencinin kopya çekmeye çalışması durumlarında ikilemler yaşamaktadırlar.

3. Okulda azınlığı oluşturan gruplardan gelen öğrencinin hakları ile ilgili sorunlar (6 öğretmen). Öğretmenler farklı dini inançlara sahip olan öğrencilere programda yer alan ve çoğunluk grubun inançları ile ilgili konuları öğretirken ikilemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4. Okulda öğrencilerin uyması beklenen genel kurallarla ilgili sorunlar (6 öğretmen) dir. Öğretmenler okulda sigara içmek veya iskambil kâğıdı oynamak gibi okulda yapılması yasak olaylarla ilgili olarak genellikle bazı öğretmenler görmezden gelme yöntemini seçerken, bazı öğretmenler ise bu tür durumlar da ikilem yaşamaktadırlar.

Tirri'nin (1999) yapmış olduğu çalışmada dikkat çeken önemli konulardan bir diğeri ise öğretmenlerin, karşılaştıkları ikilemlerde genellikle sorunu tek başlarına çözüme eğiliminde olduklarıdır. Yine öğretmenler, hem ideallerindeki başa

çıkma veya değerlendirme yöntemleri ile hem de uyguladıkları yöntemlerin genel olarak aynı olduğu, ancak bazı durumlarda not vermeyi bir başa çıkma yöntemi olarak görmelerine rağmen bunu daha az uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Banerji ve Krishnan (2000) ise transformasyonel liderlik ile etik değerlere uygun davranışta bulunma üzerine, denetçi ve denetçi yardımcılarında oluşan 100 kişilik bir grup ile yapmış oldukları çalışmaların da; transformasyonel liderliğin alt boyutlarından işgörenleri bir amaca yöneltebilme özelliği olan telkinsel liderlik ile rüşvet alma ve taraf tutma gibi özelliklerin olumsuz yönde ilişkili olduğunu, yine entelektüel teşvik boyutu ile rüşvet alma durumunun olumsuz yönde ilişkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Karizma ve bireysel ilgi gösterme boyutları ile etik tercihler yapma arasında bir ilişki görülmemiştir. İş görenlerin fazla çaba göstermeleri ile liderlerin taraf tutma ve rüşvet alma durumları arasında da bir ilişki bulamamışlardır. Örgüt kültürünün, dönüşümsel liderlik ve etik değerler arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Fisher, Shirolé ve Bhupatkar (2000) 69 Hint ve 425 İngiliz muhasebeci arasında yapmış olduğu çalışmada İngiliz ve Hintli yöneticilerin etik tutumlarının yaklaşık aynı olduklarını tespit etmiştir. Ancak Hintli muhasebecilerin ahlaki anlamda İngiliz yöneticilere oranla daha fazla sorunla karşılaştığını tespit etmiştir.

Farrel ve Cobbin (1996) Avustralya'da işletmelerin açıkça belirlenmiş etik kurallara sahip olup olmadıklarını üzerine 225 işletmede bir araştırma yapmışlardır. Yapmış oldukları çalışmalarda, araştırmaya katılan işletmelerden 82 tanesi açıkça belirlenmiş etik kurallara sahip olma konusunda olumsuz dönüt verirken, 143 işletme ise açıkça belirtilmiş etik ilkelere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Chow (2000) ise bilişim teknolojileri (IT) sektöründe görevli yöneticiler arasında yapmış olduğu çalışmasında, yöneticilerin etik ilkelerin gerekliliğine yüksek düzeyde inandıklarını tespit etmiştir. Ancak uygulama da daha düşük puanlar gösterdiklerini vurgulamıştır. Yine bu çalışmada yöneticilerin, hesap verebilme, şeffaflık, dürüstlük, gizliliğin korunması ve sosyal sorumlulukla ilgili etik ilkelere kazanç paylaşımı ve bireysel davranışlarla ilgili etik değerlerden daha yüksek düzeyde değer verdikleri gözlemlenmiştir. Ancak Kaptein ve Avelino (2005) 2390 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada katılımcıların yüzde 76'sının son bir yıl içinde

meslektaşlarının veya yöneticilerinin bazı kanunları veya şirket standartlarını uygulamadıklarını bildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte örgütler de kendilerinin ahlaki tutumlarına ilişkin olarak işgörenlere yanıtıcı mesajlar gönderdiklerini ifade etmektedirler.

Yüksel (2006), çeşitli işletmelerde çalışan 247 işgören üzerinde duygusal zekâ ve performans arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu tez çalışmasında, uluslararası alanyazındaki bulguların tersine duygusal zekâ ile performans arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Buna sebep olarak ise Türkiye'deki yöneticilerin tam olarak denetleme bilgisine sahip olmadıklarını ve örgüt dışındaki sistemlere güçlü görünme kaygısını sebep göstermiştir. Ancak işgörenlerin demografik özelliklerinin, duygusal zekâ ve performans algıları üzerinde anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada araştırmanın gerçekleştirildiği örgütlerde farklı düzeyde duygusal zekâ ve iş performansı değerlerine ulaşıldığı ifade edilmektedir. Çalışmada kadın işgörenler, duygusal zekânın stres yönetimi, şartlara ve çevreye uyum ve kişiler arası iletişim boyutlarında erkek işgörenlere oranla anlamlı olarak daha yüksek değerler gösterdiği tespit edilmiştir. Medeni durum, çocuk sahibi olma ve kıdem gibi demografik faktörlerle iş görenlerin duygusal zekâları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Ancak eğitim düzeyleri ve duygusal zekâ ile ilgili alt boyutlarda anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Genel olarak eğitim düzeyinin olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada işgörenlerin yaşları ile duygusal zekâ ve iş performansları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Şahinkaya (2006) ise 100 pilot üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, Yüksel'in (2006) tersine duygusal zekâ ve yaş arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşmanın nedeni olarak örneklem grubunun farklı karakteristik özellikler taşıyor olması düşünülebilir.

Higgs ve Aitken (2003) 40 yönetici ile yapmış oldukları çalışmada duygusal zekâ ile liderlik potansiyeli arasında alanyazın taramasında karşılaşılmış oldukları verileri destekleyici nitelikte olumlu yönde ilişki tespit etmişlerdir.

Rahim ve Minor (2003) ise 222 katılımcı ile yapmış oldukları çalışmada duygusal zekâ ile üretimde kalite ve problem çözme yeteneği arasındaki ilişkiyi

incelemişler ve duygusal zekâ ile problem çözme yeteneğinin ve kaliteli üretimin olumlu yönde ilişkili olduklarını gözlemlemişlerdir.

Bir diğer ilgi çekici çalışma ise, Vakola, Tsaousis ve I. Nikolaou. 'nin (2004) 137 işgören üzerinde yapmış oldukları, duygusal zeka ve örgütsel yenileşme faaliyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarıdır. Sonuçta değişimi gerçekleştirme ve değişime uyum sağlama ile duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eriksson'da örgütsel değişim programlarının, işgörenlerin duyguları üzerinde etkiye sahip olduklarını vurgulamaktadır (2004).

Langhorn (2004) ise çalışmasında duygusal zekâ ile iş performansı, gelir, müşteri memnuniyeti ve takımın doyumunu arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmış ve yöneticilerin duygusal zekâları ile performansları, müşteri memnuniyeti, takımın doyumunu ve birimlerin elde ettikleri ürün arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Çelikten ve Yeni (2004), okul yöneticilerinin liderlik özellikleri üzerine 160 yönetici ve yönetici adayı üzerinde yapmış oldukları çalışmada, bayan yöneticilerin/ yönetici adaylarının demokratik ve ahlaki otoriteyi önemseme hususunu en ön sıralara almalarına rağmen erkek yöneticilerin/ yönetici adaylarının bu konuyu pek de önemsemediklerini gözlemlemişlerdir.

Duygusal zeka ile liderlik üzerine, 110 üst düzey yönetici ile yaptıkları çalışmada, Gardner ve Stough (2002: 68-72), transformasyonel liderlik davranışları ile duygusal zekanın anlamlı olarak ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte pasif management-by-expectation liderlik (yöneticinin ciddi bir sorunla karşılaşana kadar etkin faaliyette bulunmadığı yöneticilik anlayışı) ve *laissez-faire* (bırakınız yapсын bıkınız gitsinci yönetici yaklaşımı) yönetim tarzı ile neredeyse duygusal zekânın bütün boyutları arasında negatif yönde bir ilişki gözlemlemişlerdir.

Türkiye'de ve Türkiye dışında yapılan çalışmalarda duygusal zekânın ve etik muhakeme yeteneğinin doğası üzerine yapılan çalışmalar, bunların iş performansına, yenileşme çalışmalarına etkisi ve örgüt kültürü içinde etik değerlerin varlığı ve bunların örgüt iklimine etkisi gibi konuların araştırıldığı gözlemlenmektedir. Alanyazın incelemesi sonucunda çalışmaların büyük çoğunluğunun işletmelerde

yapılmış olması eğitim alanında yapılan çalışmaların az olması dikkate değer bir durum olarak ortaya konulabilir.

1.3. Problem Durumu

Bu başlık altında çalışmanın problem durumu ele alınmakta, çalışmanın neden yapılması gerekliliği üzerinde durulmakta, zekâ ile ilgili tanımlar ve yaklaşımlara yer verildikten sonra ikinci bölümde daha kapsamlı olarak açıklanmaya çalışılmaktadır.

Zekâ üzerine yapılan çalışmalar uzun yıllar çoğunlukla bilişsel yapıların kullanılması üzerine durmuştur. Ancak 20. yüzyılın sonlarına doğru Gardner (1993) ve Sternberg (1988) gibi teorisyenler, daha kapsamlı kavramsal zekâ yaklaşımlarını öne sürmüşlerdir. Sosyal bilimcilerin başat unsur olarak ele aldıkları duygusal zekâ gittikçe daha yüksek düzeyde ilgi çekmektedir (Rahim ve Minors 2003: 150-155). Aslında psikoloji biliminin çalışma alanında olmasına rağmen “ duygusal zekâ” kavramı performans, iş doyumunu, işe devam, örgütsel katılım ve liderlik konularına olan etkisi sebebi ile yönetim alanındaki araştırmacıların ve uygulamacıların ilgisini çekmektedir (Rozell, vd., 2002: 272-289).

Duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir (Yeşilyaprak, 2001: 144 alıntılan Titrek, 2000: 3 ve Moriarty ve Buckley, 2003: 98-110). Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime kadar, her eğitim kademesinde önemlidir. Duygusal zekânın ihmal edilmesi, bilişsel zekâ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı da artırmaktadır (Yeşilyaprak, 2001: 144 alıntılan Titrek, 2000: 3).

Değişen dünyada sadece örgütler değil, örgütleri yöneten insanların beklenti, algı ve inançları da değişmektedir. Dolayısıyla yeni dünya düzeninde bu değişimi destekleyecek etik kuralların oluşturulması gerekir.(Çelik, 2006)

Yönetim alanında geliştirilen liderlik yaklaşımları, liderlik alanında farklı bakış açıları getirmişlerdir. Vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, stratejik liderlik,

öğretimsel liderlik gibi ahlaki liderlik de son yıllarda üzerinde çok fazla durulan bir liderlik yaklaşımıdır. Ahlaki liderlik diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak ahlaki otoriteye dayanmaktadır. Ahlaki liderlik, ahlaki değerleri ve ilkeleri oluşturma, geliştirme ve izleyenleri ahlaki değerlere uygun davranmaya yönlendirme sürecidir. Okul yöneticisi ahlaki bir lider olarak öğretmenler ve öğrencileri ahlaki değerlerle etkilemeye çalışır. Okulda ahlak odaklı bir liderlik davranışı sergileyemeyen okul yöneticileri, okulu ahlaki bir kirlenme sürecine itebilirler. Örgütsel kirlenme olarak ele alınan ahlaki kirlenme örgütü güvenilir bir kurum olmaktan uzaklaştıracaktır. Ahlaki kirlenme, ahlaki değerlerin yok olması anlamına gelmektedir. Ahlak değerlerin aşınması, okulda ahlaki açıdan bir kargaşa ortamı oluşturacaktır. Bu durumda daha fazla ahlaki liderliğe ihtiyaç duyulacaktır.

1.4. Problem Cümlesi

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde demografik özelliklerine (Cinsiyetlerine, yaşlarına, bölümlerine, büyüdüğü yerleşim yerlerine) göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.1. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. a) Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
b) Öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde, cinsiyetlerine göre, etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. a) Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

- b) Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edildiğinde, cinsiyetlerine göre, duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. a) Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri arasında, yaş gruplarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
b) Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri kontrol edildiğinde, yaş gruplarına göre, etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. a) Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri arasında, yaş gruplarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
b) Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edildiğinde, yaş gruplarına göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. a) Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri arasında, bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
b) Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri kontrol edildiğinde, bölümlerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. a) Öğretmen adaylarının duygusal zekâları arasında, bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
b) Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edildiğinde, bölümlerine göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. a) Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri arasında, büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
b) Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri kontrol edildiğinde, büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. a) Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri arasında, büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edildiğinde, büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Sayılılar

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları anketlere samimi ve içten yanıt vermişlerdir.
2. Ölçekler yeterli geçerlik ve güvenilirlikleri düzeyine sahiptir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın veri ve durumları 2006–2007 eğitim-öğretim yılındaki veri ve durumlar ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçları tüm eğitim fakültesinde ya da eğitim fakültelerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları için genellenemez.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri kontrol edildiğinde demografik özelliklerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmaktır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Yirmi birinci yüzyıl bilim ve insan kaynaklarına önem veren bir çağdır. Bu çağda bilginin üretilmesi ve pazarlanabilmesi için duyguların etik ilkelere bağlı olarak yönetilmesine gereksinim duyulmaktadır. Duygusal zekânın iş ahlakı üzerinde de önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Goleman (2005) duygusal zekânın öğelerinin sosyal davranışları etkileyebileceğini ve olumlu ahlaki davranışları teşvik edeceğini belirtmektedir. Duygusal zekâ, tahrik edici baskıları uygun bir şekilde reddetme ve değişikliklere uyum sağlama yetenekleri ile ilişkilidir. Kendi kendilerini güdüleyen işgörenler, içsel olarak güdülenmişlerdir ve mücadeleyi severler. Sosyal farkındalığı yüksek bir insan, bir eylemde bulunacağı zaman başkalarının duygularını da göz önünde bulundurur. Bu insanlar diğer işgörelere karşı sevecendir ve kendilerini başkalarının yerine koyabilirler (Deshpande ve Joseph, 2001:77). Yine dünyada başarılı yöneticiler, liderler, politikacılar vs. sosyal zekâsı ve duygusal zekâsı yüksek olan bireylerdir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 9)

Geleceğin insan profilini yetiştirecek öğretmen adaylarının etik ilkeler içinde duygu yönetiminde ne kadar başarılı olduklarını belirlemek açısından bu çalışma önem taşımaktadır. Yine bu çalışma duygusal zekâ ile etik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarama açısından ilk olması nedeni ile önemlidir. Buradan elde edilen bulgular ışığı altında diğer araştırmacılara yardımcı olacağı düşüncesi ile önem taşımaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL YAPI

Bu bölümde duygu, zekâ, duygusal zekâ, etik ve ahlak kavramları alanyazın incelenerek açıklanmaya çalışılmaktadır.

2.1. Duygu

Günlük hayatta oldukça sık olarak kullanılan bir terim olan duygu çok karmaşık bir psikolojik yapıdır ve farklı yazarlar duygu terimini değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Brakel 1994’de duygunun 22 tanımının bulunduğu bir tablo yayınlamıştır (Alıntılaman Yüksel, 2006: 9).

Duygunun sözlük anlamına bakıldığında Türk Dil Kurumu, belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, önsezi, kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik olarak tanımlamaktadır (<http://www.tdk.org.tr/tdksozluk/sozbul.asp?kelime=duygu>).

Duygu (emotion) sözcüğü Latince “motere” (hareket etmek) fiilinden türetilmiştir, “e-” ön eki getirildiğinde uzaklaşma anlamı kazanmış olur ve bu da her duygunun bir eyleme yönelttiği fikrini vermektedir (Goleman, 2005: 20).

Goleman (2005: 46) duyguyu bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, soru sormasını sağlayarak bilinmeyeni aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır, bu açıdan bakılınca duygu bireyi öğrenmeye ve öğrendiklerini kullanmaya yönelten bir güç gibi algılanabilir.

Cevizci’ ye (1999: 268) göre duygu, duyumsadığımız her şey, örneğin tutkularımız, değişik şiddetlerdeki heyecanlarımız, aşk, sevgi gibi hallerimiz, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizdir (Alıntılaman, Maboçoğlu, 2006: 22). Mayer ve Salovey (2001: 424) ise duyguyu psikolojik yanıtları, algıları ve bilinçli farkındalıkları içeren birçok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak tanımlamışlardır.

Cooper ve Sawaf (2000: 77) duyguları, bireyin içinde ortaya çıkan değerleri harekete geçiren ve davranışı şekillendiren enerji akımlarıdır ve çevreye yayılarak başkalarını etkilemektedir şeklinde nitelenmektedir.

Duygular genellikle ya bir etkiye karşı ya da sosyal olarak yapılanmış bir olguya karşı içsel bir cevap olarak tanımlanmaktadır. Verilen bir durumda ortaya çıkan duyguların sebepleri vardır. Örneğin, bir kişiye kızıldığında ortada kızılacak bir durum vardır (Eriksson, 2004). Fineman (1993) da duyguların sosyal içerikleri dışında tamamen anlaşılmaz olduklarını, çünkü çoğu insanın duygularının önceki sosyal yaşantıları sonucu öğrenilmiş, yorumlanmış ve kültürel olarak kendine has özellikler kazanmış olduğunu düşünmektedir.

Fineman ve Gabriel (2000) duygu kavramının özelliklerini şöyle sıralamaktadırlar;

- Duygu sosyal bir olgudur; sosyal iletişime verilen kişisel tepkiler olan hislerin aksine, duygular kültürlere göre şekillenir. Bununla birlikte hisler ve duygular kültürlere göre uzlaştırılır.
- Duygular dil yoluyla tanımlanarak oluşturulur ve dinleyicilerin varlığıyla hayata geçirilir. Dinleyiciler çok önemlidir. Sosyal ve kültürel bağlam farklı dinleyiciler (kişinin kendisi, sevilen biri, işveren, işgören vb.) için duyguların dışavurumuna özgü kelime bilgisi ve kuralları sağlar.
- Duygular davranışların öğrenilmiş yönü ve özel durumlarıdır. Bunlar, farklılık, statü, yetki ve konum ilişkilerini tanımlamada araçtırlar.
- Duygular tamamen bilinç dışı değildirler, aksine birçok durumda, bilinçli yargılamayı yansıtır.
- Duygu işi, sosyal olarak duyguların dışavurumunu gösteren kişisel hisleri saklamak için harcanan psikolojik çabayı gösterir.

Duygu kavramının yanı sıra duygu kümelerinden de bahsedilmektedir. Bu kümelerin başlıcaları şunlardır (Şahinkaya, 2006: 25-26);

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

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

Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklılık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet, patolojik olduğunda ise fobi ve panik.

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

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

Şaşkınlık: Şok, hayret, afallama, merak.

İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.

Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşürme, üzülme ve çile.

2.2. Zekâ

Soyut bir kavram olan zekânın ilk kullanımı Aristoteles'e kadar uzanmaktadır, Latince "*intelligentia*" kökünden türemiş olan zekâ terimini alanyazında ilk olarak Cicero'nun kullandığı düşünülmektedir (Bümen, 2004: 1). Zekâ kavramının bugüne dek pek çok tanımı yapılmış ve bu konuyla ilgilenen farklı disiplinler kendine uygun tanımlar ortaya koymuşlardır (Demirel vd., 2006: 7). Psikologlar zekâyı duyumlardan kaynaklanan bir öğrenme gücü olarak nitelerken (Kuzgun, 2004: 15), eğitimciler ise zekâyı insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alan testleri geliştirerek kendilerinin hazırladıkları "testlerin ölçtüğü nitelik" olarak tanımlamışlar ve bu testlere Intelligence Quotation (IQ) adını vermişlerdir (Saban, 2005: 3).

Bu bağlamda, IQ testlerinden yararlanarak, zekâyı ilk olarak Galton ölçmeye çalışmıştır (Bümen, 2004: 4). Zekâyı öğrenme gücü olarak gören Galton, IQ ile ilgili bireysel farkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derecede keskin ise zekâsının da o derece iyi işleyeceğini, duyum keskinliği ve zekâ arasında bağıntı kurulabileceğini düşünmüştür (Alıntıl原因an Kuzgun, 2004: 16). Galton zekânın kalıtsal olduğunu savunmuş, seçkin ailelerin seçkin çocuklarının olmasının sebebini de buna bağlamaktadır (Alıntıl原因an Titrek 2003: 22). Ancak Kuzgun (2004: 60) zekânın veya yeteneklerin IQ testleri ile ölçülmesi ve bu testlerin skorlarından yararlanılarak kararlar alınması ile ilgili olarak artık bir takım olumsuz kanıların oluştuğunu belirtmektedir. Kuzgun, bu testlerin uzun yıllar boyunca ilköğretim çağındaki çocukları, eğitimden yararlanma güçlerine göre gruplamak için kullanıldığını ancak insanların gizilgüçlerinin daha iyi analiz edildikçe aslında bunun çok da sağlıklı bir yöntem olmadığını belirtmektedir. Ayrıca bireyin gelişim temposunu, içinde bulunduğu toplumsal ve ekonomik koşullar ile sağlık durumunun da dikkate alınarak değerlendirilmesinin daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır (Kuzgun, 2004: 60).

Binet'e göre ise zekâ bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihinsel öğelerle değil; kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık işlemlerle kendini göstermektedir (Alıntıl原因an Demirel vd., 2006: 8). Buradan yola çıkarak Binet, zekânın bireyi çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem durumları ile karşı karşıya getirerek ölçülebileceğini düşünmüştür (Alıntıl原因an Selçuk vd., 2004: 2).

Ancak Spearman zekânın tek bir temel yapıdan oluşmadığını, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan genel bir zihinsel enerjinin var olduğunu öne sürmüş ve buna "g" faktörü adını vermiştir. Bununla birlikte farklı zihinsel beceriler için birçok özel faktörün var olduğunu belirtmiş ve bu özel faktörlere de "s" adını vermiştir (Alıntıl原因an Demirel vd., 2006: 8).

Spearman'ın iki faktörlü zekâ kuramından yola çıkarak, Thorndike çalışmaları sonucunda zekâyı soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üçe ayırmıştır (Alıntıl原因an Kuzgun 2004: 21-22). Thorndike' a göre zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere de üç boyutu vardır (Alıntıl原因an Selçuk vd., 2004: 3-6).

Bümen (2004) ise, Thorndike'ın üç boyutlu zekâ düzeyini Soyut zekâ; Sosyal zekâ ve Mekanik zekâ olarak üçe ayırmaktadır. Bümen, soyut zekâyı sayı ve kelime cinsinden sembolleri ve kullanma yeteneği olarak tanımlarken; Sosyal zekâyı, insanları anlama ve onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği olarak ifade etmektedir. Mekanik zekâyı ise; çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama kullanma yeteneği şeklinde özetlemektedir.

Zekânın farklı faktörlerden oluştuğunu ileri süren bir diğer araştırmacıda Guilford'tur (1967), (Alıntılan Kuzgun, 2004: 23-25). Guilford (1967) zekânın birbirinden ayrı ancak ortak özellikleri nedeni ile gruplanabilecek 120 faktörden oluştuğunu öne sürmüştür (Alıntılan Kuzgun 2004, 23-25). Thurstone (1961) ' a göre ise zihinsel farklılıklar "g" faktöründen değil, birbirinden farklı on iki faktörden kaynaklanmaktadır, ancak bunlardan sadece yedi tanesini adlandırabilmiştir. Bunlar;

a) Sözel yetenek; okuduğunu anlama, sözcük ilişkileri, benzer ya da farklı sözcükleri bulma, sözcük bilgisi,

b) Sözcük akıcılığı; uyaklı sözcükler bulma, belirli bir ölçüte uygun sözcükleri sıralama,

c) Sayısal yetenek; basit aritmetik işlemleri hızlı ve doğru yapma,

d) Akıl yürütme (muhakeme); mantıksal ilişkileri görme sayı ya da şekil dizilerinin kurallarını bulma,

e) Bellek; sözcük çiftlerini ezberleme, söylenen bir dizi sayıyı tekrarlama,

f) Uzaysal yetenek; şekil ya da nesnelerin uzayda (zihinde) döndürülmeleri ya da herhangi bir değişikliğe uğratılmaları halinde alacakları konumu tasarlama,

g) Algısal hız; görsel ayrıntıları, benzerlikleri ya da ayrılıkları hızlı ve doğru olarak algılamadır (Alıntılan Kuzgun, 2004: 22).

Zekâ ile ilgili olarak Gardner (2005) ise insanlarda tek bir zekânın (yeteneğin) olmadığını, IQ testlerinin sadece sözel ve mantıksal-matematiksel zekâyı ölçtüğünü ancak bireylerde birbirinden farklı 8 yeteneğin hata henüz net olarak tanımlayamadığı bir yetenekle beraber 9 yeteneğin (Gardner henüz tam olarak tanımlayamadığı için bu durumu $8^{1/2}$ farklı yetenek şeklinde isimlendirmektedir) olduğunu bunların her birinin zekâ olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Gardner' a göre beynin bir bölümünün hasarlı olduğu durumlarda bireylerin bazı

yetileri gerçekleştiremediğini ancak diğer işlevleri başarıyla gerçekleştirdiğini düşünmektedir (Selçuk vd., 2004: 9-11) bu durumda bireylerde tek bir zekâ yapısından veya zihin gücünden bahsetmenin doğru olmayacağı düşünülebilir. Gardner'ın belirlemiş olduğu zekâ türleri (burada henüz net olarak tanımlanmadığı için 9. zekâ türüne değinilmeyecektir) aşağıdaki gibi özetlenebilir;

Sözel-Dilsel zekâ. Bir dilin temel işlemlerini ve sözcükleri açıkça kullanabilme yeteneğidir, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve iletişim kurma bu zekâ türünün en belirgin özelliğidir (Çepni vd. 2005: 52 ve Gardner, 2005: 3). Sözel-dilsel zekâsı yüksek bireyler iyi öykü, fıkra, masal vb. anlatır, cümleleri dinler, yorumlar, farklı bir tarzda ifade eder ve söylediklerini hatırlarlar (Vural, 2004: 239).

Mantıksal-matematiksel zekâ. Sayıları etkili olarak kullanabilmek veya olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurmak, bu suretle olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesi bu zekâ alanı ile ilişkilendirilmektedir (Saban, 2005: 8 ve Gardner, 2005: 3). Mantıksal-matematiksel zekâsı yüksek olan bireyler somut cisimleri soyut sembolik ifadelerle dönüştürebilirler. Hipotezler kurup bunları sınaya bilirler, zihinsel matematikte hızlıdır ve nesnelere nasıl çalıştığına dair sorular sorarlar (Vural, 2004: 239 ve Gardner, 2005: 3).

Görsel-uzaysal zekâ. Bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetidir (Saban, 2005: 8 ve Gardner, 2005: 4). Bu tür zekâsı yüksek bireyler, bir nesnenin farklı açılardan perspektifini anlayabilir, onu zihninde canlandırabilirler, resimler ve şekillerle düşünürler ve harita tablo ve diyagramları kolayca anlayabilirler (Vural, 2004: 239).

Bedensel-kinestetik zekâ. Bu zekâ alanı, bir kişinin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunu veya bazı organlarını kullanabilme becerisi ile ilgilidir (Çepni, 2005: 52 ve Gardner, 2005: 4). Bedensel-kinestetik zekâsı yüksek olan bireyler vücut hareketlerini rahatlıkla ve ustaca kullanır, bedeninin farkındadır, rol ve drama yapmada yeteneklidir zihni ile bedeni arasında güçlü bir bağ vardır (Bümen, 2004: 14-15).

Müziksel zekâ. Müziğin ve ritmin yapısına değer verme, müzikle ilgili şemalar oluşturma, seslere karşı duyarlı olma, melodi ritim ve sesleri taklit etme, tanıma, yaratma ve ton ile ritimlerin değişik özelliklerini kullanma müzik zekâsı ile ilgili becerileridir (Bümen, 2004: 13-14 ve Gardner, 2005: 4). Müziksel zekâsı yüksek olan bireylerin seslere nota ve ritimlere karşı özel ilgisi vardır, ritmik ve tonal kavramları tanır ve kullanır çevreden veya müzik aletlerinden gelen seslere karşı duyarlıdır (Vural, 2004: 239).

Sosyal zekâ. Bu zekâ alanı ise çevredeki bireylerle sözlü ve sözsüz iletişim kurma, insanları anlama, kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma, insanların farklı özelliklerinin farkına varma gibi özellikleri ifade etmektedir (Çepni, 2005: 53 ve Gardner, 2005: 4). Bu zekâ türü yüksek olan bireyler farklı kültürlere ve yaşam tarzlarına meraklıdırlar, erken yaşta toplumsal ve politik konulara ilgi duyabilirler, arkadaşları ile oynamaktan hoşlanırlar, ikna becerileri yüksektir ve doğal lider rolündedirler (Vural, 2004: 239).

İçsel(özedönük) zekâ. İçsel zekâ, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir (Saban, 2005: 13 ve Gardner, 2005: 5). İçsel zekâsı yüksek olan bireyler yaşadıkları olaylar veya deneyimler üzerine çok fazla düşünürler kendi içlerinde bir değer ve anlayış sistemi oluştururlar, yaşam felsefelerini oluşturmaya yönelik bir arayış içindedirler bireysel çalışmalardan zevk alırlar ve özgürlüklerine düşkünlüdürler (Vural, 2004: 239).

Doğacı zekâ. Doğacı zekâ, kişinin çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türlerin sınıflandırma prensiplerini yaratabildiklerinde ortaya çıkmaktadır (Bümen, 2004: 18 ve Gardner, 2005). Doğacı zekâsı yüksek olan bireyler sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı oldukça meraklıdırlar (Saban, 2005: 15). Bu zekâ türü yüksek olan bireyler ise insanın ve kendinin var oluş nedenini düşünürler, farklı canlı isimlerine karşın dikkatlidirler, değişik canlı türleri onlar için çok çekicidir, doğadaki canlıları incelemekten hoşlanırlar seyahat etmeyi ve belgeseller izlemeyi severler (Vural, 2004: 239).

Zekâ ile ilgili çalışanlardan bazıları zekâyı nicel ve nitel anlayış olarak sınıflandırıp karşılaştırırken; bazıları da zekâyı eski ve yeni anlayışa göre sınıflandırıp karşılaştırmaktadır. Aşağıda şekil 1.1.'de eski ve yeni anlayışa göre zekaya bakış açılarının karşılaştırması yapılmaktadır.

Zekâyâ ilişkin eski anlayış	Zekâyâ ilişkin yeni anlayış
1. Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değişmez	1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zekâ tekildir.	3. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak (yani zekâ testleri ile) ölçülür	4. Zekâ gerçek hayat koşullarından ve durumlarından soyutlanamaz.
5. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılabilir	5. Zekâ öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve öğrenciler başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmede kullanır.

Şekil 1.1. Zekâyâ İlişkin Yeni ve Eski Bakış Açılarının Karşılaştırması

Kaynak: Saban 2005: 4; Bümen, 2004: 5; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 11

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak zekâyı, bireyin karşılaşmış olduğu problem durumlarını çözmesini, kendini anlamasını ve çevre ile uyumunu sağlamasına yarayan zihinsel beceriler, yeterlilikler bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Goleman ise Thorndike'in sosyal zekâ adını verdiği zekâ türü üzerinde durmuş ve duygusal zekâ kavramını ortaya koymuştur (Selçuk vd., 2004: 2-3). Özellikle zekâyâ ilişkin yeni bakış açısının merkezine duygusal zekâ kavramı

yerleştirmiştir. Duygusal zekâ, bu süreçteki yeni gelişmeleri daha mantıklı olarak açıklamış ve kabul görmüştür. Duygusal Zekâ Kuramı (EQ) ile ilgili çalışmalarda, salt mantık kullanma, akıl yürütme ve sayı ezberlemenin bilişsel zekâlı (IQ) insanların gerek iş gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koymaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000). Aşağıda duygusal zeka kavramı açıklanmaya çalışılacaktır.

2.3. Duygusal Zekâ

Zekâ çeşitleri içerisinde insanların günlük yaşamında önemli bir yer tutan ve günümüzde insan kaynaklarını olumlu ya da olumsuz olarak yönlendiren zekâ türü duygusal zekâdır. İnsan zekâsının kapsam ve işleyişi, mantık ve diğer bilişsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de içerir (Öner, 1996 alıntılanan Acar, 2002). Bu başlık altında duygusal zekânın tanımı ve özelliklerine yer verilmektedir.

Gardner çoklu zekâ kuramında, insanların kişisel ve kişiler arası (sosyal) zekâ türüne sahip olduklarını ve bu zekânın bilişsel öğeler kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Diğer birçok teorisyen Gardner'ın bu düşüncesini temel alarak duygusal zekâ anlayışını geliştirmişlerdir (Kaufhold ve Johnson, 2005: 4).

Bilişsel yeterliliklerin haricinde zekânın başka bir formunun olabileceğine dair anlayış aslında çok da yeni değildir (Moriarty ve Buckley, 2003) , Wechsler zekânın bilişsel olmayan, duygusal yanlarını da ölçmeden gerçekten zekânın ölçebileceğini düşünmemektedir (Alıntılanan Moriarty ve Buckley, 2003: 100). Goleman'a (2005) göre beynin düşünün parçası, beynin duygusal parçasından üremektedir, beynin düşünün ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her Őeyde birlikte çalışır ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı olmak, insanların duygusal zekâ becerilerine bağlıdır.

Kişisel başarının ve insanlarla iletişim kurmanın arkasındaki itici güç olarak tanımlanan duygusal zekânın (Harrod ve Scheer, 2005: 2) hâla asıl doğasına karşın bir uzlaşı söz konusu değildir (Barling vd. 2000: 158). Goleman (2005) duygusal zekâyı, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına karşın empati geliştirebilmesi ve duygularını yaşamını zenginleştirecek Şekilde düzenleyebilme

yeti olarak tanımlamaktadır. Mayer ve Salovey (1990: 424-426) ise duygusal zekâyı, bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği ile ilgili olan sosyal zekânın bir alt biçimi, olarak tanımlamaktadırlar.

Duygusal zekâ, bireyin kendi hislerini ve duygularını yönetmesi ve farkında olması; hassas olması ve diğerlerini etkilemesi; kendi motivasyonunu güçlendirmesi ve motivasyonunu dengede tutması, dikkatli bir şekilde yönlendirmesidir (Dulewicz vd., 2003: 407). Bir insanın kendisinin ve başkalarının duygularını iyi düzenleyebilmesi, çevresel baskılarla başa çıkabilmesi, bilişsel olmayan becerilerini, yeteneklerini ve yeterliliklerini düzenleyebilmesi de duygusal zekânın özelliklerindedir (Rahim ve Minors, 2003: 150-155).

Salovey ve Mayer ile Goleman'ın yaptığı araştırmalara göre duygusal zekânın beş başat özelliğinden bahsedilebilir. Aşağıda bu beş başat özellik sıralanmaktadır (Rahim ve Minors 2003: 150-155 ve Barling vd. 2000: 159):

1. Bireyin duygularının farkında olması
2. Farkında olduğu duygularını yönetmeyi bilmesi
3. Duygusal tatmini ertelemeyi de içerecek şekilde duygularını kontrol edebilme
4. Başkalarının duygularını anlama veya empati kurabilme
5. Sosyal ilişkileri yönetebilmedir.

Ayrıca bir insanın kendisinin ve başkalarının duygularını iyi düzenleyebilmesi, çevresel baskılarla başa çıkabilmesi, bilişsel olmayan becerilerini, yeteneklerini ve yeterliliklerini düzenleyebilmesi de duygusal zekânın özelliklerindedir (Minors ve Rahim, 2003: 150-155).

[Dulewicz ve Higgs ise](#) (Alıntılanan [Higgs, 2004](#): 442-454) duygusal zekânın yedi boyutlu bir yapıda olduğunu düşünmektedirler. Dulewicz ve Higgs' in duygusal zekânın doğasına ilişkin olarak ortaya koydukları bu yedi boyut aşağıda sıralanmıştır (Alıntılanan Higgs, 2004: 442-454)

1. Duygularının farkında olma; bireyin duygularının farkında olması ve bunları yönetebilmesi,

2. Duygusal iyileşme gücü; bireyin baskı(stres) altında performansını sürdürebilmesi,
3. Motivasyon; bireyin zorlayıcı hedeflere ve amaçlara yönelebileme enerjisine sahip olması,
4. Kişiler arası duyarlılık; bireyin etrafındaki bireylere duyarlı olma ve empatik davranabilmesi,
5. Etkileme; bireyin insanları kendi görüşleri veya önerileri doğrultusunda etkileyebilmesi ve ikna edebilmesi,
6. Sezgisellik; bireyin uygun durumlarda sezgilerini ve mantığını kullanarak karar verebilmesi,
7. Vicdanlılık ve dürüstlük; sözlerinde ve davranışlarında tutarlı olma ve kabul edilen etik normlara göre davranma.

Duygusal zekâ ile ilgili tüm bu tanımlamalardan ve belirtilen özelliklerden yola çıkarak, bireyin duygularının farkında olması, bunları yönetebilmesi, başkalarının duygularının farkında olup empati kurabilmesi, sosyal ilişkilerini ahlaki değerlere uygun olarak başarıyla yönetebilmesini sağlayan beceriler bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Goleman'a göre başarılı bir liderlik için duygusal zekâ olmazsa olmaz niteliktedir (Alıntılanan Rhodes vd., 2004: 65-70). Yapılan araştırmalar, iyi yönetilen duyguların güven, bağlılık ve katılım yarattığını (Sheehan, 1999: 57-69) ve duygusal zekâ yeterliklerinin takım çalışmalarının başarısının önemli belirleyici olduğunu (Wong ve Law, 2002 alıntılanan Moriarty ve Buckley, 2003: 98-110) göstermektedir. Araştırmalar lider seçme ve yetiştirmede en çok alakalı gözüken değişkenlerden birinin duygusal zekâ (Barling vd. 2000: 157-161) ve bilişsel ahlaki muhasebe olduğunu göstermektedir (Atwater vd., 1998). Bu konuda Selçuk vd. (2004: 9) dünyada başarılı yöneticilerin, liderlerin, politikacıların vs. sosyal zekâsı ve duygusal zekâsı yüksek olan bireyler arasından çıktığını ifade edilmektedir. Örneğin Bachman (Alıntılanan Cherniss, 2000) Birleşik Devletler donanmasında yapmış olduğu araştırmada en etkili liderlerin daha sosyal uyumlu ve duygusal olarak kendini ifade edebilen liderler olduğunu tespit etmiştir.

Benzer bir çalışmada Gardner ve Stough (2002: 68-78), başarılı yöneticilerin aynı zamanda duygusal zekâları yüksek olan bireyler olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Cheng vd. (1998), tarafından yapılan bir araştırmaya göre duygusal zekâ akademik (bilişsel) zekâdan iki kat daha önemli bulunmuştur (Alıntılanan Fatt, 2002:

57-64). Yeşilyaprak (2001:144 alıntılan Titrek, 2000: 3)da duygularını kontrol edemeyenlerin aynı zamanda akıllarını (bilişsel becerilerini) da kontrol edemeyeceklerini düşünmektedir. Ayrıca takım çalışmasının artık örgütlerde daha ön plana çıktığı ve karar alma sürecinin bir takım çalışması halinde yürütüldüğü ve takım çalışması becerilerinin de duygusal zekâ yeterlikleri ile yakından ilişkili olduğu unutulmamalıdır (Moriarty ve Buckley, 2003: 98-110)

Bireylerin duygusal zekâsının yanı sıra iş yaşamlarında başarılı olmaları için etik ilkeler bağlı olup olmaları da önemli yer tutmaktadır. Bir sonraki bölümde etik ve ahlak kavramlarının tanımı, özellikleri üzerinde durulmaktadır.

2.4. Etik ve Ahlak

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir (Fromm, 1995: 7, alıntılan Pehlivan, 1998: 6, Toffler, 1986). Ethos’tan türetilen “ethics” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret etmekte olup, ahlak kurallarının ve değerlerinin incelemesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir (Fromm, 1995: 7-8, alıntılan Pehlivan 1998: 7).

Ahlak kavramı ise Latince moral sözcüğünün karşılığıdır (Mengüşoğlu, 1965, alıntılan Pehlivan, 1998: 6) ve her ulusun, her çağın, her sınıfın hatta her bir bireyin kendine özgü bir ahlakı, yani “ahlaksal olan” şeylerle ilgili bir görüşler sistemi vardır(Akarsu, 1982: 10). Zaten değerlerle ilgili olmayan insan davranışı yoktur (Mengüşoğlu, 1983: 273). Ahlak sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre” şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>). Bu hali ile ahlak kavramı Türkçede batı dillerindeki “moral” (morals) kavramına karşılık olarak kullanılmaktadır (Çilingir, 2000: 12). Ahlak eylemlerimizi veya başkalarının eylemlerini, diğer olguları doğru-yanlış değerli ya da değersiz olarak tanımlar (Çilingir, 2003: 12;Akarsu, 1982: 10; Nuttal, 1993: 12–13 Pehlivan, 1998: 7; Johnson, 1999: 2–3). Ahlak, insan ilişkilerinde “iyi” ya da “doğru” veyahut “kötü” ya da “yanlış” olarak adlandırdığımız değer yargılarını ifade eder (Aktan, 1999, Alıntılan Düşünce Platformu Felsefe ve sosyal bilimler arşivi, 2007).

Etik, ahlaki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir parçası ve sistematik bir çalışma alanı olmuştur (Pehlivan, 1998: 6). Johnson (1999) etik kavramını incelemeyen önce etik ve ahlak kavramlarının birbirinden ayırt edilmesi gerektiğini ve bu iki kavramın günlük hayatta çoğu kez birbirinin yerine kullanıldığını belirtmektedir. Günlük dilde ahlak, sıklıkla kişisel yaşamla, özellikle cinsel alışkanlıklarla ve kurallarla ilişkilendirilmektedir ancak çoğu filozof “etik” sözcüğünü ahlakın felsefi olarak incelenmesi anlamında kullanarak etiği daha üst düzey bir felsefi düşünce haline getirmektedirler (Haynes, 2002: 19). Etik, ahlak olgusunu kuramsal, kavramsal ve mantıksal temellerde ele alıp inceler (Yazıcı, 1999: 129).

Atabek (2003) etik ve ahlak arasındaki kavramsal farkı açıklarken ahlaki kişiler arası ilişkilerde genel geçerliği olan, olgusal bir davranış biçimini belirleyen değer yargısı, etiği ise bu değer yargısını araştıran inceleyen açıklamaya ve değerlendirmeye çalışan bir felsefe dalıdır şeklinde tanımlamaktadır. Bilington (1995) ise etiği doğru ve yanlış davranış teorisi, ahlaki ise onun pratiği olarak tanımlamakta, ahlaki değil de etik ilkelerden; etik değil de ahlaki bir davranış tarzından bahsetmek gerektiğini belirtmektedir. Ricoeur ise etiğin bir ahlak bilimi olmadığını sorulara yanıt vermek ya da geniş kapsamlı bir davranış kuralları bütünü belirlemek iddiasında olmadığını; ama iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla ahlaki incelediğini belirtmektedir (Alıntılan Haynes, 2002: 20)

Ahlak, genellikle insanların kendisine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, kurallar toplamı anlamına gelir, ahlaki değerler ise, kısaca, kendilerini iyi veya kötü olarak tanımlamamızın mümkün olduğu şeyler veya davranışlarla ilgili değerlerdir. Örneğin “yalan söylemek” nasıl bir şeydir sorusuna verdiğimiz cevap bu davranışa verdiğimiz değeri (“iyi” veya “kötü”) ifade etmektedir (Arslan, 2005). Jamal ve Bowie’ye göre bir toplumda kabul gören ahlaki değerler zaman içinde sosyal, ekonomik, hukuki ve politik olaylardan etkilenecek, değişikliklere uğrayabilir (Alıntılan Chow, 2000: 258-267). Ancak ahlakın etkisi, yaptırımı, zorlayıcı gücü öncelikle insanların vicdamıdır (Mocan, 2002).

Ahlaki olarak bir davranışın doğru veya yanlış olarak değerlendirilmesi konusunda düşünürlerin farklı görüşler öne sürdükleri görülmektedir, örneğin Kant’a

göre bir eylemin doğruluğu veya yanlışlığı ne niyetle yapıldığına bağlıdır. Epikuros ise bir eylemin doğruluk veya yanlışlığının bu eylemin yarattığı sonuca göre değerlendirilmesi gerektiğini savunur; haz verici bir sonucu olan davranış iyi veya doğru bir davranıştır, acı verici bir sonucu olan davranış ise kötü veya yanlış bir davranıştır. Ross'a göre ise bir davranışın doğruluğu veya yanlışlığı ne yapıldığı niyete nede oluşturduğu sonuca göredir, iyiliği veya kötülüğü ne tür bir davranış olduğuna dayanmaktadır. Bu durumda insanın sözünü tutması iyidir; çünkü insan bir vaatte bulunurken, doğası gereği insanı kendisini gerçekleştirmeye mecbur eden bir fiilde bulunmuştur (Arslan, 2005).

Etiki çalışma alanlarına göre sınıflandırmak mümkün. Bunlar meta etik normatif etik, uygulamalı etik (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007). Aşağıda etik türlerinin kısa açıklamaları yapılmaktadır.

2.4.1. Meta-etik

Meta-etik, ahlak bilgisinin ne tür bir bilgi olduğunu, onun temelini, doğasını ve yapısını araştırır (Yazıcı, 1999: 131). Şu tür sorular içerir “Etik iddiaların doğasında doğru veya yanlış olabilme mi vardır? Yoksa etik iddialar duyguların ifadelerinden mi ibarettir? Eğer doğru veya yanlış olabilmek doğalarında varsa, doğru olanları hiç var mıdır? Doğru olanları varsa mutlak anlamda mı doğrudurlar yoksa her zaman bazı birey, toplum veya kültüre göre mi doğrudurlar?” (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007).

2.4.2. Normatif Etik

Normatif etik, meta-etik ile uygulamalı etik arasındaki köprü olarak tanımlanabilir. Doğruyu yanlıştan ayıracak pratik ahlak standartlarını ve ahlaklı bir hayatın nasıl yaşanacağını bulmaya çalışır. Bu, kişinin sahip olması gereken iyi alışkanlıklar, takip etmesi gereken görev ve sorumluluklar veya davranışlarının diğerleri üzerindeki sonuçlarını içerir (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007). Başka bir ifade ile normatif etik, “nasıl eylemde bulunulmalı, nasıl yaşamalı veya nasıl bir insan olmalı?” soruları ile ilgilenir (Yazıcı, 1999: 130).

2.4.3. Uygulamalı Etik

Uygulamalı etik, toplumda tartışılan pratik ahlak sorunları ile ilgilenir (Yazıcı, 1999: 131). Bu durumlarda, etikçi savunulabilir bir teorik yapı benimser ve sonra teoriyi uygulayarak normatif tavsiyeler türetir (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007). Fakat çoğu kişiler ve durumlar, özellikle de geleneksel dindarlar ve hukukçular, bu yaklaşımı ya kabul edilmiş dini doktrine karşı bulur ya da var olan yasa ve mahkeme kararlarına uymadığı için uygulanamaz ve pratikten yoksun kalabilir. Bunun dışında uygulamalı etikte kullanılan farklı yöntem ve yaklaşımlar da vardır. Bu yöntem ve yaklaşımlara safsatalar (veya safsatacılık) örnek olarak verilebilir (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007).

Her ne kadar uygulamaları etikte incelenen soruların çoğu kamu politikasını içerse ve doğrudan kamusallaşmış uygulama ve olaylara dair olsa da, uygulamalı etik başlığı altında farklı sorularda incelenebilir. Örnek vermek gerekirse: "Yalan söylemek her zaman yanlış mıdır? Eğer değilse, hangi zamanlarda izin verilebilir?" Bu tip etik hükümleri oluşturmak her türlü normdan önceliklidir (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007).

Uygulamalı etiğin farklı uzmanlıklardaki etik problemleri inceleyen bazı alt dalları (disiplin) mevcuttur, örneğin: iş etiği, tıbbi etik, mühendislik etiği ve yasal etik gibi. Her alt bu uzmanlıkların etik kuralları içerisinde ortaya çıkan yaygın mesele ve problemleri karakterize eder ve bunların kamuya olan sorumluluklarını tanımlar.

- Kürtaj, yasal ve ahlaki meseleler
- Hayvan hakları
- Biyo-etik
- İş etiği
- Kriminal adalet
- Çevresel etik
- Feminizm
- Eşcinsel hakları
- İnsan hakları

- Gazetecilik etiği
- Tıbbi etik
- Teknolojik etik
- Faydacı etik
- Faydacı biyo-etik

(Oruka, 1990; <http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007)

İlgi konularına göre etik türlerinden bu çalışma ile yakından ilgili olabileceği düşünülen dini etik, erdemler etiği ve meslek etiği kavramlarına aşağıda yer verilmektedir.

2.4.3.1. Dinî Etik

Dinî etik, gerek uygulamalı etik gerekse (genel) geleneksel dini etik başlığı altında incelenebilen bir etik perspektifi ve anlayışıdır. Bu tutumda, etiğin temelleri dinidir. Dinlerdeki ahlak kavramının çeşitliliği ve dinlerin çeşitliliği yüzünden, dini etik kavramı da ayrıntılar açısından farklılık ve çeşitlilik gösterir.

2.4.3.2. Erdemler Etiği

Erdemler etiği insanın nasıl birisi olması gerektiğini söylemeye çalışır. Erdemler etiği ilk olarak Eski Yunan'da ortaya çıkmıştır. Plato'nun Symposium'unda insanların sahip olması gereken dört erdem olarak basiret, adalet, cesaret ve itidal gösterilmiştir. Aristo erdemleri ahlaki ve akli olarak ikiye ayırmıştır. Dokuz akli erdemden en üstünde “sophia” yani teorik hikmet ve “phronesis” yani pratik hikmet gelmektedir. Aristo da ahlaki erdemler olarak basiret, adalet, cesaret ve itidali verir. Aristo'ya göre her ahlaki erdem her iki uçtaki kusurun ortalamasıdır. Örneğin cesaret erdemi, korkaklık ve deli cesareti gibi kusurların ortasında yer alır (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>, 2007).

2.4.3.3. Meslek Etiği

Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilir (Pehlivan, 1998: 83). Leighton ve Killingbeck (2000) meslek etiğini kısaca mesleki sınırlılıklar veya meslekle ilgili rollerin tanımlanması olarak belirtmektedirler. Aydın'a göre aynı meslekten bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymaları meslek etiğin gereğidir (Alıntılan Pehlivan, 1998: 85). Meslek etiği, hangi iş davranışının doğru ve hangisinin yanlış olduğu konusundaki inançlara dayanan davranış kuralları ve ilkelerinin toplamı şeklinde de tanımlanabilir (School, Dessler ve Reinecke, 1993, alıntılan Özdemir, 2003: 153). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak meslek etiğini, bir örgütte çalışanların bir birleri ile olan ilişkilerini ya da meslekle ilgili diğer davranışlarını düzenleyen kurallar, ilkeler olarak tanımlamak uygun olabilir.

Durkheim'e göre mesleki etik, her zaman bir gurubun eseridir. Mesleki etik, grubun onu koruduğu sürece yürürlükte kalabilen ve bireylere emreden, onları şu ya da bu şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerine bir sınır çizen ve daha ileri gitmelerine engel olan kurallardan oluşmuştur (Alıntılan Pehlivan, 1998: 85).

Juusela'ya göre mesleki etik kuralları olarak belirlenen ve üyelerinin genel ve ortak olan davranış biçimlerini tanımlayan ilkelerin üç temel işlevi vardır (Altun, alıntılan Pehlivan, 1998: 86);

- Yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak
- Meslek içi rekabeti düzenlemek
- Hizmet ideallerini korumak

Windahl ve Rosengren'e göre mesleki etik ilkelerinin bu genel işlevlerin yanı sıra, meslek üyelerinin grubun diğer üyeleri ve toplum ile ilişkilerini düzenleme işlevleri de vardır (Altun alıntılan Pehlivan 1998). Mesleki etik, iş dünyasında hüküm süren doğru yanlış davranışları ele alır (Pehlivan 1998).

2.5. Ahlaki Değerlerin Nesnelliği

Bir nesneye, olguya veya bir eyleme değer verme, onun iyi veya kötü olduğu konusunda bir fikre sahip olma konusunda filozoflar farklı düşüncelere sahiptirler. Bir kısım düşünür, değerlerin nesnel olduğunu, yani olgunun, nesnenin veya eylemin kendisinden kaynaklandığını, değerli veya değersiz olarak tanımlayandan bağımsız olduğunu savunurlar. Örneğin Sokrates, değerlerin nesnel bir yapıya sahip olduklarını düşünmektedir, Sokrates'e göre insanlar bilgisizlik veya bilinçsizlik durumunda farklı görüşler ileri sürseler de bilinçli olarak düşünmeye başladıklarında aynı görüşe sahip olduklarını görecektir, bu durumda Sokrates'e göre değerler nesnel bir varlığa sahiptirler (Arslan, 2005).

Yine Sokrates'in en bilinen öğrencisi Platon da aynı düşünceyi daha ciddi bir şekilde savunmaktadır. Platona göre her türlü değer, özellikle ahlaki değerler, bağımsız ve mutlak olarak doğru veya yanlıştır. Herhangi bir davranış biçimi, herhangi bir insanın kanısından veya eğiliminden bağımsız olarak doğru veya yanlıştır, örneğin, ahlaki bir yargı olarak 'öldürmek kötüdür' bilimsel bir yargı olan iki kere iki dördür yargısı kadar nesnel bir yargıdır, çünkü bu yargıların konusunu oluşturan gerçekler, nesnel gerçeklerdir (Arslan, 2005).

Platon'a göre iyi veya iyilik Tanrı'dan önce gelir, bir şey tanrı istediği için iyi değildir tersine o iyi olduğu için Tanrı tarafından istenir (Arslan, 2005). Platon'a göre bütün insani erdemlerin görünmeyen bir esin kaynağı olan "ideal" bir dünya bulunmaktadır, adalet ve diğer etik ilkelerle ilgili duygularımız, aslında o ideal dünyadaki karşılaştıklarımızın bir anısidir. Yani değerlerin kökeni ideal dünyadaki etik ilkelerden gelmektedir (Billington,1995), bu durumda da ahlaki değerlendirmelerin kişiye veya duruma göre değişmesini beklemek doğru olmayacaktır. Billington (1995) ideal dünyadan kaynağını bulan etik ilkelerin sorunlara her zaman net bir çözüm getirememesini, değerlerin birbiri ile çatışması ve aralarındaki hiyerarşik ya da kademe zincirinden kaynaklanıyor şeklinde açıklamaktadır. Örneğin, kürtaj sorununda, (kürtaj karşıtlarının savunduğu) "öldürmeyeceksin" ilkesi, (kürtaj taraftarlarının savunduğu) kadının özgürlüğü ve seçim hakkı ilkesi ile çatışmaktadır.

Bazı düşünürler ise, bir olguya veya nesneye değer vermenin aslında öznel bir süreç olduğunu ve bireyden bireye, kültürden kültüre değişmekte olduğunu savunurlar. Örneğin, tarlasına tohum atmış bir çiftçi yağmur yağmasını olumlu (değerli) görürken, çömlleklerini kurutmak amacıyla dışarı bırakmış bir çömllekçi ise olumsuz (değersiz) olarak değerlendirebilir (Arslan, 2005). Bu konuda Spinoza “bir şey değerli olduğu için arzu edilmez , arzu edildiği için o değerlidir” demektedir. Yani olguya verilen değer aslında olgudan bağımsız olarak olguyu değerlendiren kişiden kaynaklanmaktadır (Arslan, 2005).

Bununla birlikte değerlerin doğası hakkında üçüncü bir görüş ise, değerlerin ne salt olarak nesnelere veya olayların kendilerinin bir özelliği olduğunu, ne de salt olarak insanlar tarafından yaratıldığını savunan görüştür. Örneğin elmas, insanlar için değerli bir maddedir. Onu bizim için değerli kılan nitelikler, onun sertliği, parlaklığı gerçektende onda var olan özelliklerdir. Parlaklık ve sertlik insanlar için değerlidir. Yani parlaklığı ve sertliği değerli gören aslında insanlardır (Arslan, 2005).

McGrath (1994), ise etik inançlarımızın oluşmasına temel olarak uzman otoritesi, içgüdüler ve duygular, mantıksal akıl yürütme, bilimsel kanıt olmak üzere dört kaynak göstermektedir;

Uzman otoritesi

İnsanlar bazı inançlarını alanında uzmanlaşmış bireylerin görüşlerine göre şekillendirirler. Bilmedikleri, emin olmadıkları konularda, o konuda uzmanlaşmış kişilerin görüşlerini alır ve bu görüşler doğrultusunda davranırlar.

İçgüdüler ve Duygular

İnsanlar ahlaki bir konu üzerine kararlarını içgüdülerine veya duygularına göre verirler. Örneğin bir anne çocuğu ile ilgili birçok kararını bu şekilde verir.

Mantık ve Sebep-İlişkisi

İnsanlar ahlaki konularda kararlarını verirken mantıksal sorgulama süreçlerini veya sonucunda yaratacağı etkiyi hesaplayarak hareket ederler. Ancak bunun için daha çok bireyin analiz yapma yeteneğinin gelişmiş olması gerekir. İnsanlar her ne kadar aslında birçok kararını bu şekilde verseler de süreç içinde veya süreç sonunda

kararlarını nasıl verdiklerinin farkına varamazlar ve “doğrusunun bu şekilde olması gerektiğini hissettim” şekilde açıklarlar.

Bilimsel Kanıt

Yirmi birinci yüzyılda, ahlaki bir konu ile ilgili olarak karar vermede, mantık ve sebep-sonuç süreci sonunda karar verme kadar kabul edilen bir diğer etik muhakeme kaynağı ise bilimsel kanıtlardır. Doğru bir etik yargılama yapabilmek için bireylerin kim ve ne olduklarını, kapasitelerini bilmeleri gerekir. Bilimsel veriler direk olarak bireylerin yargılamalarını oluşturmasalar da kararlarına belli bir oranda yön vermektedirler.

Gonsalves bireylerin kararlarını etkileyen, etik ilkelere göre davranıp davranmamaları üzerinde etkisi olan bir takım koşullardan bahsetmektedir (Alıntılayan McGrath, 1994). İnsanların kararlarını ve davranışlarını etkileyen birçok faktörden en önemli beş başat faktör; umursanmama, güçlü duygu, korku, zorlama ve alışkanlıktır (McGrath, 1994). Örneğin karar verme sürecinde uygulanan bir zorlama (fiziksel şiddet gibi), belkide karar verme süreci içinde etik olmayan bir davranışa yönelmemize sebep olabilir.

2.6. Bireyde Ahlak Gelişimi

İnsanlarda ahlaki yargılama süreçlerinin gelişimine yönelik olarak araştırmacılar farklı kuramlar ortaya koymuşlardır. Bunlardan Psikanalitik kuram, öğrenme kuramı ve zihinsel gelişim kuramlarına aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.6.1. Psikanalitik Kuram

Bu kuramın kurucusu Freud'dur. Freud'a göre ahlak gelişimi çocuğun gelişiminde süper-ego (üstbenlik)'nin gelişmesiyle elde edilmektedir. Süper-ego çocuğa ana-babası tarafından yöneltilen ödül ve ceza uygulamaları ile oluşan toplum değerlerinin içsel temsilcisidir ve görevi bireyin toplumun onaylayacağı yönde davranmasını sağlamaktır. Psikanalitik kavramlar doğrultusunda ahlak gelişimine eğilen diğer bir kuramcı da Erik Erikson'dur. Erikson, ahlak gelişiminin yetişkinliğin

ilk dönemlerine kadar sürdüğünü belirtmektedir. Erikson'a göre süper-ego gelişimi sekiz evreden oluşan "insanın evreleri"nin üçüncü evresinde oluşmaktadır. Bu evre girişime karşın suçluluk duygularının yaşandığı evredir. Bu evrede Freud'un oedipal çatışmasının yerini karşılıklı düzenleme almıştır. Bu evrede çocuk, aşırı gelişen gizil güçlerini ana-babanın onaylayacağı doğrultuya yöneltmek zorunluluğu ile karşılaşır. Bu nedenle de kendisini aşırı bir titizlikle izler ve eleştirir. Erikson bu evredeki ana-baba etkisinin kalıcılığına değinerek çocuğun süper-egosunun ana-babayı memnun etmek için ilkel, acımasız ve uzlaşmaz olabildiğini düşünmektedir (Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

2.6.2. Öğrenme Kuramı

Ahlaki tutum oluşturmayı öğrenilen davranışlar bütünü içinde ele alan öğrenme kuramcıları; bu tür davranışın kazanılmasında da geçerli olan ceza, ödül, pekiştirme, model ve taklitle öğrenme süreçleri üzerinde dururlar ve Skinner'in işlemsel öğrenme süreci doğrultusunda, davranışın istenilen yönde gerçekleştirilebileceği görüşündedirler. Genel olarak öğrenme kuramcıları ahlak gelişimi alanında, koşullanma kurallarının geçerli olduğu, ceza ve ödüllerle veya bunların aracılığı ile, yetişkinlerin onayladığı davranış kalıplarının öğrenilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadırlar (Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

2.6.3. Zihinsel Gelişim Kuramı

Zihinsel gelişim ile birlikte ahlaki gelişimi açıklamakta olan iki temel kuramdan bahsedilebilir; birincisi ünlü psikolog Jean Piaget'in kuramı, ikinci ise Lawrence Kohlberg'in kuramı (Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

Piaget'e göre ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik göstererek, tedrici olarak ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Bilişsel gelişim için geçerli olan ilkeler, ahlaki gelişim için de geçerlidir. Örneğin, her bireyin bilişsel gelişimin en üst basamağına ulaşması beklenmediği gibi ahlaki gelişimin en üst

basamağına ulaşması da beklenmez. Ahlaki yargıyı odak olarak değerlendiren Piaget' a göre, ahlaki gelişim her bireyin kendisine özgü bir yapı taşımaktadır (Selçuk, 2000 alıntılıyan Çimen, 2007).

Piaget, çocukların ahlaki gelişimlerini anlamak için onların kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Piaget, bunu çocukların oyunlarını gözleyerek incelemiştir. Piaget'a göre çocukların bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında bir ilişki söz konusudur. Yani çocuğun ahlaki ve sosyal kuralları kavrayışı onun zihinsel gelişim düzeyine bağlıdır. Piaget, yaptığı araştırmalar sonunda şu sonuçlara varmıştır: 1. Değişik yaşlardaki çocuklar, düşünce ve problem özümlerinde niteliksel farklılıklar gösterirler. 2. Her çocuk, belirli devrelerden aynı sırayı takip ederek geçer ve böylece bilişsel gelişimini tamamlar. Bu dönemler kültürel ve toplumsal farklara rağmen evrensellik gösterir. 3. Her dönemde daha önceki dönemlerin sentezi yapılır ve problem çözümüne daha etkili ve akılcı yaklaşım geliştirilir (Kağıtçıbaşı, 1999 alıntılıyan Çimen, 2007).

Piaget'e göre altı yaşın altındaki çocukların kuralları yoktur. İki yaş civarındaki çocukların kural olmaksızın sadece oynadıklarını gözlemiştir. İki altı yaş arasındaki çocuklar ise kuralların farkındadırlar, ancak kuralların ne amaçla konulduğunu ya da onları neden izlemek gerektiğini anlayamazlar. Bu nedenle ahlak gelişimi çocuğun işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçtiği altı yaşa kadar başlamaz (Senemoğlu, 2002: 69).

Piaget ahlak gelişimini iki ayrı dönemde incelemektedir;

1) Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi (Heteronom Dönem): Bu dönemde çocuk heteronom ahlaka sahiptir. Yani o bir diğerrinin kanununa tabi olma durumundadır. Çocuklar kuralların değişmezliğine inanmaktadırlar. Otoriteye kayıtsız şartsız uyma söz konusudur. Bu dönemde çocuğa ne yapması ve ne yapmaması gerektiğini ebeveyni ve çevresindeki diğerr yetişkinler söyler. Çocuğun otoriteye olan saygısı, onun yetişkinlerin kurallarının kutsal, değişmez olduğunu düşünmesine sebep olur. Kurallara uymamasının doğal sonucunun cezalandırılmak olduğuna inanır; çünkü çocuğun bilişsel gelişimindeki yetersizlik yapılan yanlış bir davranışı sadece fiziksel sonucuna göre değerlendirmesine, niyeti göz ardı etmesine sebep olmaktadır. Çocuğa göre kural ihlalinde ceza otomatik olarak verilmelidir. Bu

dönemde çocuğa göre adalet, haksızlık edilen kişiye hakkını vermek değil, haksızlık edenin ağır bir şekilde cezalandırılmasıyla yerine getirilir (Senemoğlu, 2002: 69).

2) Ahlaki Özerklik Dönemi (Otonom Dönem): Bu dönemde çocuğun sosyal çevresi genişlemiş, akran gruplarından oluşan arkadaş sayısı artmıştır. Çocuğun diğer çocuklarla yakın ilişkiler kurması, değişik fikirlerle tanışmasına, bunlar arasında kıyaslamalar yapmasına ve böylece kurallar hakkındaki fikirlerinin değişmesine sebep olur, ahlaki ilkeleri değiştirmeye başlar. Gelişmekte olan ahlak, kurallara kayıtsız şartsız itaati gerekli kılan heteronom ahlakın yerini almaya başlar. Bu dönemde artık kurallar katı ve değişmez değillerdir. Çocuk kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve gerektiğinde değiştirilebileceği bilincine ulaşmıştır. Ceza, artık kuralların ihlal edilmesiyle otomatik olarak uygulanması gereken bir durum değildir. Kuralların ihlal edilme nedenleri de önemlidir. Diğer bir deyişle, yargıda bulunurken kuralları ihlal edenlerin niyetleri ve içinde buldukları durumlar da dikkate alınır. Piaget'e göre ahlaki gelişim sürekli somuttan soyuta doğru olan ve tedrici olarak gerçekleşen bir süreçtir. Bilişsel gelişimdeki ilerlemeler, çocuğun yeni yaşantıları anlamlandırmasını ve onları daha önceki görüşleri ile bütünleştirmesini sağlar. Bunun sonucu olarak bireyde yeni ve daha üst düzeyde bir ahlaki gelişim meydana gelir. Piaget, ceza ve kültür gibi dışsal etkenler tarafından engellenmediği veya çevreyle, özellikle de akran gruplarıyla iletişimi kesilmediği sürece otonom (özerk) ahlakın her çocukta gelişeceğine inanır (Senemoğlu, 2002: 69-70).

Ahlak gelişimini, zihinsel gelişim süreçleri ile birlikte ele alan ve ahlaki büyümenin kavramlarını ilk geliştiren psikolog olan Kohlberg, Piaget'ın da ortaya koyduğu gibi çocukların gelişimsel açıdan kuralları, anlamlarını kavramadan çok önce öğrendiklerini düşünmektedir. Kuralların anlamlarının kavranması, rol alma yeteneği, yani bir başkasına kendisi gibi tepki göstermek, kendi davranışına da bir başkası gibi tepki verebilmek sonucu kazanılır. Kohlberg bir başkasının yerini alabilme yeteneğinin altı yaştan itibaren gelişmeye başladığını belirtmektedir. Kohlberg'e göre bu yeteneğin gelişimi ahlaki yargının gelişiminde dönüm noktası niteliğindedir; çünkü ahlaki yargı, başkalarının haklarını bireyin kendi haklarına karşı tanımasıdır, bu da rol alma yeteneğini gerekli kılar. Çocuğun dünyaya yeni bir bakış açısı geliştirmesi, ancak somut işlemler dönemine geçmesi ile gerçekleşebilecektir (Senemoğlu, 2002: 70).

Kohlberg'in zihinsel ve sosyo-ahlak evrelerin kazanılmasına ilişkin araştırmaları çocukların ilişkili rol alma ve ahlaki yargı yeteneklerini kazanmalarından önce, zihinsel olarak somut işlemler dönemini kazanmaları gerektiği olgusunu ortaya koymuştur. Kohlberg orta çocukluktan, yetişkinliğe kadar ahlaki yargı gelişimine ilişkin altı evre olduğunu ortaya koymuştur. Bu zihinsel gelişim evreleri şu özellikleri gösterirler: 1. Evreler düşünce yapılarında niteliksel değişikliklerdir. 2. Bu farklı düşünce yapıları bireyin gelişiminde değişmez bir sıra oluştururlar. 3. Her evre yapısal bir bütündür. 4.Evreler hiyerarşik bir bütünlük gösterir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri şunlardır:

1) Gelenek Öncesi Düzey;

Bu düzey Piaget'in dışsal kurallara bağıllık döneminin özelliklerini kapsar. Kurallar başkaları tarafından koyulur. Ahlaki olay ve durumlar ödül ve ceza gibi fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir. Düzeyin temel özelliği otoriteye bağıllık ve bireysel çıkarların ön planda olmasıdır. Çocuk kültürün kabul ettiği iyi-kötü ölçütlerine göre davranır ve bununla cezadan ve maddi zarardan kurtulmayı amaç edinir. Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin ahlaki yargıları genellikle bu dönemdedir. Çocuk henüz somut işlemler döneminde olduğu için dışa bağımlıdır (Senemoğlu, 2002: 74). Bu düzey iki alt evreye ayrılır;

a) Ceza ve İtaat Eğilimi

4-5 yaş çocukları genellikle bu evrededir. Doğru, kural ve otoriteye körü körüne bağımlılıktır. Ana amaç cezadan ve maddi zarardan kaçınmaktır. Ceza görmeyeceklerini bilirlerse ya da fırsatını bulurlarsa kuralları ihlal ederler. Genel olarak olayların dış görünüşüne ve meydana gelen zararın büyüklüğüne bakarak karar verirler. Mesela bir çocuk, annesine yardım ederken on tane bardağı kazayla düşürüp kırmıştır. Diğeri ise, annesi görmeden şeker alırken bir tek şekerliği düşürüp kırmıştır. Bu dönemdeki çocuklara, hangi çocuğun daha suçlu olduğu sorulduğunda; on tane bardak kıran çocuğun daha suçlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu dönemde çocuk diğeri insanların ilgi ve istekleriyle ilgilenmez, ben merkezli bakış açısı vardır.

b) Araçsal İlişkiler Eğilimi

6-9 yaş çocukları bu düzeydedir. Kurallara ihtiyaçlarını karşılamak ve ödüle ulaşmak için uyarlar. Doğru, bireyin ve çevresindekilerin gereksinimlerini karşılamak ve somut değişime dayanan adil alışverişler yapmaktır. Çocukların kendi ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması önemlidir, diğer insanların da ilgilerinin farkına varırlar yani benmerkezcilikten sıyrılmaya başlamışlardır. Pragmatik ahlak anlayışı geçerlidir. Yani ne kadar alırlarsa o kadar verirler. Bu dönem anlayışına göre ihtiyacı karşılayan ve mutluluk veren şey doğrudur (Senemoğlu, 2002: 74, Selçuk, 2000 ve Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

2) Geleneksel Düzey;

Bu dönemde benmerkezcilik yerini eşduyum / empatik düşünceye bırakmıştır. Birey için aile, grup ve ulusun beklentileri her şeyden önemlidir. Sosyal düzeni destekleme ve sadakat önemlidir. Kendi ihtiyaçları bazen gruptakilere göre ikinci planda kalır (Senemoğlu, 2002 alıntılan Çimen, 2007). Geleneksel ahlakta ilk basamakta başka insanların onaylamamasından kaynaklanan çatışmalardan kaçınılır. İkinci basamak ise otoriteye yöneliktir. Yasalar önünde suçlu olmamak ve toplum tarafından dışlanmamak için kurallara ve yasalara uyulur (Özdemir, 2003: 154). Geleneksel Düzeyde kendi içinde iki evreden oluşmaktadır;

a) Kişiler Arası Uyum Eğilimi

Bu evre 10-15 yaş çocuklarını kapsar. Başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ve onların beğeni ve takdirlerini kazanan çocuk olmak için kurallara uyma eğilimindedirler. Doğru, iyi olmak, başkaları ve onların duyguları ile ilgilenmek, sadık ve güvenilir olmak, beklentiler ve kurallar doğrultusunda davranmaktır. Akran gruplarıyla işbirliği yapılır. Benmerkezciliğin azalması ve somut işlemler dönemine girmesiyle çocuk, olaylara başkaları açısından bakabilme özelliğini kazanır, ahlaki yargılarda başkalarının hissettikleri de dikkate alınır. Artık yaptıklarını sadece ceza almamak için ya da kendisi için değil; aynı zamanda başkalarını mutlu etmek için de yapmaya çalışır. Davranış artık fiziksel sonuçlarına göre değil, niyete göre iyi veya kötü olarak değerlendirilir (Senemoğlu, 2002: 72, Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

b) Kanun ve Düzen Eğilimi

15-18 yaş çocukları bu evrenin özelliklerini taşımaları beklenir. Temel hedef toplum düzenini korumak ve toplumun refahını düşündürmektir. Doğru, kurallara ve yasalara uymaktır. Kanunlara sorgusuz teslimiyet ve itaat vardır. Bu ahlaki evrede olanlar “Herkes çalarsa toplumun hali ne olur?” düşüncesiyle ahlaki davranışlar sergilerler. Akran gruplarının kurallarının yerini, toplumun kuralları ve kanunları almıştır. Kanunlar soru sorulmaksızın izlenir. Kanunlara uymayanlar asla onaylanmazlar. Birçok yetişkinin bu düzeyde kalması beklenir (Senenmoğlu, 2002: 72, Selçuk, 2000 ve Çileli, 1986 alıntılıyan Çimen, 2007).

3) Gelenek Sonrası Düzey;

Bireyin otoriteden bağımsız olarak izlemek istediği ahlaki ilke ve değerleri kendisinin seçtiği dönemdedir. Bu düzeyde kişinin davranışları vicdan ile kontrol edilmeye başlar (Senenmoğlu, 2002: 72, Çileli, 1986 alıntılıyan Çimen, 2007). Bu düzeydeki evreler aşağıdaki gibi açıklanabilir;

a) Sosyal Sözleşme Eğilimi

20 yaş ve sonrası için bu düzey geçerlidir. Bu dönemde toplumu aşan, toplumun üstünde bir bakış açısı vardır. Doğru, toplumun temel hak, değer ve hukuki anlaşmalarını, somut kurallar ve grubun kanunları ile çeliştiği hallerde bile korumaktır. Kanunların kullanımı ve bireysel haklar eleştirici bir şekilde incelenir. Toplumun kuralları ve değerlerinin görelî ve topluma özgü olduğu kabul edilmektedir. Kanunların demokratik olarak değiştirilebileceği ilkesine sahiptirler. Bu ahlak gelişimi düzeyine, yetişkinlerin çok azı erişebilir (Senenmoğlu, 2002:74, Çileli, 1986 alıntılıyan Çimen, 2007).

b) Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi

Ahlaki gelişimin en üst evresidir. Bu evrede kişinin ahlaki yargılarını kanunlar değil, evrensel ahlaki ilkeler olan eşitlik, adalet, insan hakları, dürüstlük, insana saygı gibi kavramlar belirler. Bunlar evrensel ahlaki ilkeler olup somut ahlaki kurallar değil, soyut ilkelerdir. Bu evrede kişi, ahlak ilkelerini kendisi seçip oluşturur. Bu ilkeleri ihlal eden kanunlara uyulmamalıdır. Çünkü adalet yasanın

üstündedir, bireyin haklarına saygı esastır (Senenmoğlu, 2002: 74, Çileli, 1986 alıntılan Çimen, 2007).

2.7. Etik ve Örgüt

Örgütleri kapalı sistem ve açık sistem modeli olarak ikiye ayırmak mümkündür. Kapalı sistem 1900 ile 1960 yılları arasında kendi içerisinde analiz düzeyi açısından rasyonel modeller ve doğal modeller olarak ele alınmıştır. Sosyo psikolojik açıdan ise bilimsel yönetim karar alma ve insan ilişkileri boyutlarında değerlendirilmiştir. Yapısal boyut açısından ise yönetsel teori, bürokratik teori, insan ilişkileri ve işbirliği sistemleri olarak sınıflandırılmıştır. Ekolojik açıdan ele alındığında örgüt çatışma modelleri olarak tanımlanmıştır. Açık sistem modelleri de 1960 dan günümüze kadar gelen örgüt modelleri olarak tanımlanmaktadır. Analiz düzeyi açısından rasyonel modeller 1960–70 yılları arasında yer alırken, 1970 den günümüze kadar olan modeller ise doğal modeller olarak tanımlanmaktadır. Sosyo psikolojik açıdan ise sınırlı rasyonalite ve örgütlenme üzerinde durulmuştur. Yapısal boyut açısından ise Koşulbağımlılık Teorisi ve Sosyo-teknik Sistemler olarak incelenmiştir. Örgütlerde Karşılaştırmalı Yapıyı ise 1965 ‘ten 1970’e kadar değişik araştırmacılar incelemişlerdir. Ekolojik açıdan ele alındığında örgüt, Mübadele Maliyeti, Popülasyon Ekolojisi ve Kurumsallaşma Teorisi olarak incelenmiştir.(*Sağsan* <http://eprints.rclis.org/archive/00005911/01/205-230.pdf>). Çizelge 1.1’ de egemen kuramsal modeller ve temsilcileri verilmiştir.

Çizelge 1.1. Egemen Kuramsal Modeller ve Temsilcileri

Kapalı Sistem Modeller			Açık Sistem Modeller	
Analiz Düzeyi	1900-1930 Rasyonel Modeller	1930-1960 Doğal Modeller	1960-1970 Rasyonel Modeller	1970'den-Bugüne Doğal Modeller
SOSYO PSİKOLOJİK	Bilimsel Yönetim Taylor (1911) Karar Alma Simon (1945)	İnsan İlişkileri Whyte (1959)	Sınırlı Rasyonelite March & Simons (1958)	Örgütlenme Weick (1969)
YAPISAL	Bürokratik Teori Weber (1968'lere geçiş)	İşbirliği Sistemleri Barnard (1938)	Koşulbağımlılık Teorisi Lawrence & Lorch (1967)	Sosyo-teknik Sistemler Miller & Rica (1967)
	Yönetimsel Teori Fayol (1919)	İnsan İlişkileri Mayo (1945)	Karşılaştırmalı Yapı Woodward (1965) Pugh vb. (1969) Blau (1970)	-
EKOLOJİK	-	Çatışma Modelleri Gouldner (1954)	Mübadele Maliyeti Williamson (1975)	Popülasyon Ekolojisi Hannan & Freeman (1977) Kaynak Bağımlılığı Selznick (1949) Kurumsallaşma Teorisi DiMaggio & Powell (1983)

Kaynak: Scott, W.R., *Organization: Rational, natural and open systems*. New Jersey: Prentice Hall. (aktaran *Mustafa Sağsan* <http://eprints.rclis.org/archive/00005911/01/205-230.pdf>)

Örgüt süreçlerinde değişik yapılar geçirirken rasyonel ve doğal modeller içerisinde insan ve karar insan ilişkileri çatışma, mübadele maliyeti, popülasyon ekolojisi ve birçok sistem modeli test edilmiş ve edilecektir. Bu süreç içerisinde örgüt ve işgören etik kurallara uygun davranmalı mı sorusu gündeme gelmektedir. Bu nedenle “Neden sorusuna verilebilecek en basit cevap olarak McGrath (1994), etik ilkelere uygun yaşamaya çalışanların daha sağlıklı (hem fiziksel hem de psikolojik olarak) ve duygusal anlamda daha tatminkâr yaşamakta olduklarını söylemektedir. Örgütler içinde aynı benzetmeyi yapmak mümkün olduğunda örgütlerin de aynı şekilde hareket etmelerini beklemek örgütlerin geleceği açısından önem kazanmaktadır. Örneğin, Davis (1988) Amerika Birleşik Devletlerinde en zengin 500 şirketin 200 ünün kendi etik değerler sistemine sahip olduğunu

belirtmektedir, Murphy'e göre ise bu oran yüzde 90 civarındadır (Alıntıl原因an Farrel ve Cobbin, 1996).

Organizasyonların bir tür ahlaki gelişim geçirdiklerini öne süren bazı etik uzmanları organizasyonların ahlaki gelişim piramidini veya hiyerarşisini beş etik gelişme düzeyine ayırmaktadır (Laczniak ve Murphy, 1993: 44-46 alıntıl原因an Özdemir, 2003: 151-168). Hiyerarşinin en düşük düzeyi birinci düzeydir. Bu düzey temel olarak ahlak dışı düzey olarak adlandırılır. Bu tür organizasyonlarda işletme sahibi ve yöneticiler tek önemli pay sahipleridir. Egemen olan düşünce karları maksimize etmektir. İkinci düzey organizasyonlar yasaların uygulanmasına izin veren, ahlak dışı organizasyonlara göre bir kademe daha fazla etik olan organizasyonlardır. Ancak bu düzeydeki işletmelerde sadece yasal yükümlülükler tanınır. Piramidin bir üst basamağını üçüncü düzey organizasyonlar oluşturur. Bu organizasyonların özelliği, etik ilginin gelişmeye başlaması nedeniyle işletmenin dış çevreye tepki vermesidir. Bu düzeydeki işletmeler için çok sayıda toplulukla iyi ilişkiler kurulması önemli olduğundan belirli sosyal sorumluluklar kabul edilir. Dördüncü düzey, işletmede etiği uygulamak için “etik kodları” ve “etik komiteleri” gibi düzenlemelerin başlaması nedeniyle etikselliğin doğması olarak adlandırılır. Etik ile ilgili sorunlarda çalışanları etik yönde eylemlerde bulunmaya teşvik edecek belirli eylem dokümanlarının işletmede oluşturulması etik bir işletmenin ortaya çıkmasının işaretleri olmaktadır. En yüksek düzey olan beşinci düzeyde yer alan organizasyonlar, etik sorunlar için kabul edilen ilkelere ve anlaşılır değer sistemlerine sahiptirler. Ancak, bu düzeye gelen ve etik ilkelere sahip organizasyonların sayısı çok fazla değildir (Laczniak ve Murphy, 1993: 44-46 alıntıl原因an Özdemir, 2003: 151-168).

Günümüzde çağdaş örgütler, üyelerin benimseyeceği değerler ve onları yönlendirebilecek ilkeleri belirlemektedirler. Örgüt kültürünün önemli bir kesimini oluşturan bu değerlerin ise evrensel etik ilkelere kaynaklanması gerekliliği düşünülmektedir (Çelik, 2000, alıntıl原因an Kahraman, 2003). Bununla birlikte profesyonel bir çok meslek dalında artık örgütler iyi ahlaki değerlere sahip ve etik kararlar vermeyi başarabilen işgörenleri işe almaya çalışmaktadırlar (Richmond, 2001). Pouligny, etik kuralları tanımlaması uygulamasından kolay bir şey olarak nitelemektedir, hatta bireyler ne kadar etik kurallara uygun davranmaya çalışıyor

olsalar da ve de bu şekilde davrandıklarını düşünüyor olsalar bile pratikte belki de uygun ahlaki davranışları sergilemiyor olabilirler (Banaji, 2003, alıntılayan Winston, 2005).

Winston (2005: 234-243) daha ahlaki liderler yetiştirmek için gerekli beş yapı göstermektedir;

- Stajyerlik deneyimini de kapsayan lisans ve lisansüstü eğitim,
- Bilgi sahibi profesyoneller ve yöneticilerin denetimi ve danışmanlığı,
- İyi ve başarılı uygulamaların örnek alınması,
- Hizmet içi eğitim ve yetiştirme faaliyetleri,
- Ahlaki liderlikle, sorunlarla, gelişmelerle ve en iyi uygulamalarla ilgili alanyazın çalışmalarının gelişmesi.

Günümüz yönetim yaklaşımlarında, geçmişin otokratik (authoritarian) liderlik stilleri artık yeterli olmadığı düşünülmekte, üst düzey bir liderlik anlayışının gerekliliği öne sürülmektedir. Bu durumda olası en iyi sonuca ulaşabilmek için ahlaki değerlere ve insan ilişkilerine yüksek düzeyde önem veren bir liderlik anlayışı çözüm olarak öne sürülebilir (Bleijerveld, 2001). Liderlerin kendilerini ortak bir takımın üyesi olarak görmeleri çok önemlidir. Bunun içinde ahlaki kurallara uygun hareket eden birer lider olmaları gerekmektedir (Bleijerveld, 2001).

Toffler'in (1986) üst düzey 33 yöneticiye yöneticilik kariyerleri boyunca etik bir sorunla karşılaşmış karşılaşmadıklarını veya karar verme sürecinde benimsemiş oldukları etik ilkeler arasında çatışma yaşayıp yaşamadıklarını sormuş ve katılımcıların biri hariç hepsi bu tür koşullarla karşı karşıya geldiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların anlattıkları sorunların % 66.1'i insan kaynaklarının yönetim süreçleri ve doğrudan personelle ilgili sorunlardır. % 16.9' u örgütün ilişkili olduğu dış yapılarla yaşanan sorunlardır. % 11.9' u personelin yaşamakta olduğu risk durumları ile ilgili sorunlardır. % 5.1'i ise diğer çeşitli durumlar veya olgularla ilgilidir.

Okullar da kendi etik değerleri olan ve etik değerlere uygun olarak yönetilmesi gereken kurumlardır. Bu konuda Sergioivanni, okulları ahlaki liderliği temel alan bir liderlik gelişimine ihtiyaç duyan sosyal kurumlar olarak tanımlamaktadır (Alıntılayan Furman, 2004, 215-235). Covey (1989) ve Goleman (2002, alıntılayan Rhodes vd., 2004: 65-70) liderlik etiğinin tüm insanlık için

evrensel nitelikte olduğuna inanmaktadırlar bu durumda eğitim kurumlarının da aynı şekilde etik ilkeler göz önüne alınarak yönetilmesi gerekmektedir.

2.8. Liderlik

Liderlik, bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak diğerlerini yönlendirme ve onlara rehberlik etme yeteneği ve yetkisidir (Özdemir, 2003: 154). Baloğlu (2007) ise liderliği, bir grubun davranışları üzerinde etkili olmayı, grubu yönlendirmeyi, örgüt amaçlarıyla bireysel amaçların uzlaştırılmasını ve bunu değerlendirmeyi içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Liderlik bireylerin ortaklaşa yaratılan vizyon çerçevesinde bir araya gelerek, istekli ve coşkulu bir şekilde ortak amaçları benimsemesini ve gerçekleştirilmesi sağlayan enerjik bir süreç olarak ta açıklanabilir (Dengiz,2000:240 alıntılanan İnce, Bedük ve Aydoğan, 2007). Liderlik, bir statü ve otorite işlevinden çok, ilişkinin ve lider ile izleyiciler arasındaki karşılıklı etkileşimin kalitesiyle ilgili bir süreçtir (İnce vd., 2007). Lideri ise bu süreci yöneten kişi olarak tanımlamak mümkündür. Ancak liderliği, yöneticilik kavramından ayrı değerlendirmek gerekmektedir; lider yöneticiden farklı olarak, takipçilerinin desteğini almıştır ve amaca ulaşmada sadece verilen görevleri yerine getirmekten ziyade takipçilerini motive etme becerisine sahiptir, zaten yaptırım gücünü de buradan almaktadır oysa yönetici yaptırım gücünü yasal otoriteden alır (http://changingminds.org/disciplinesleadership/articles/manager_leader.htm, 2007).

Liderlik sosyal bilimler içinde en fazla çalışılan konulardan biri olmasına rağmen, yapılan çalışmalar liderlik hakkında yeterli bilgi sunmamaktadır (Sergiovanni, 2002:2 ve Acar, 2002: 54). Yapılan çalışmalar daha çok liderlik stilleri, karar verme düzeyleri, işgören tatmini ve örgütsel etkililik gibi öğelerin değerlendirilmesi gibi konularda yoğunlaşmıştır (Sergiovanni, 2002: 2).

Liderlik türleri kendi özelliklerine göre sınıflandırıldığında transformasyonel (dönüşümcü) lider, transactional (beklentisel) lider, vizyoner lider, yaratıcı lider gibi sınıflandırmak mümkündür. Günümüzde etkili bir liderde olması gereken özelliklerden biri de ahlaki davranışlar gösterme becerisidir ve lider sadece işleri doğru yapmak değil aynı zamanda doğru işler yapmakla açıklanabilecek davranışlar sergilemelidir (Lashway, Mazzarella ve Grundy, 2007). Bu nedenle ahlaki liderlik

kavramı son yıllarda öne çıkan bir kavram olarak gözükmektedir. Aşağıda ahlaki liderlik kavramı ve önemi açıklanmaya çalışılacaktır.

2.9. Ahlaki (Moral) Liderlik Kavramı

Ahlaki liderlik, ahlaki otoriteye dayanan bir liderlik biçimidir. Ahlaki liderlik karakter üzerine odaklanmış ve ahlaki değerlerle bütünleşmiş liderlik biçimini yansıtmaktadır. Karakter bireyin ahlaki davranışlarının tümüdür. Ahlaki liderliğin karakter üzerine odaklanması, bu liderlik biçiminde kişisel özelliklerin önemini ortaya koymaktadır. Ahlaki liderlikte alçakgönüllülük, yüksek düzeyde kaliteli bir liderlik için en temel kişisel özelliklerden biridir. Alçakgönüllülük gücün yok olması değil, aksine kontrollü bir şekilde kullanılması ve anlayış göstererek uygulanmasıdır (Knights ve O’Leary, 2006: 125-137).

Resick, Hanges, Dickson ve Mitchelson (2006), ahlaki liderliği etik liderlik olarak ele almışlar ve ahlaki liderliğin altı temel özelliğini belirlemişlerdir: Bu temel özellikler şunlardır: Karakter ve bütünlük, ahlaki farkındalık, toplum yönelimli olma, motive etme, cesaretlendirme ve yetki devretme ve ahlaki hesap verebilmeyi yönetme (Alıntılanan Çelik, 2006: 270).

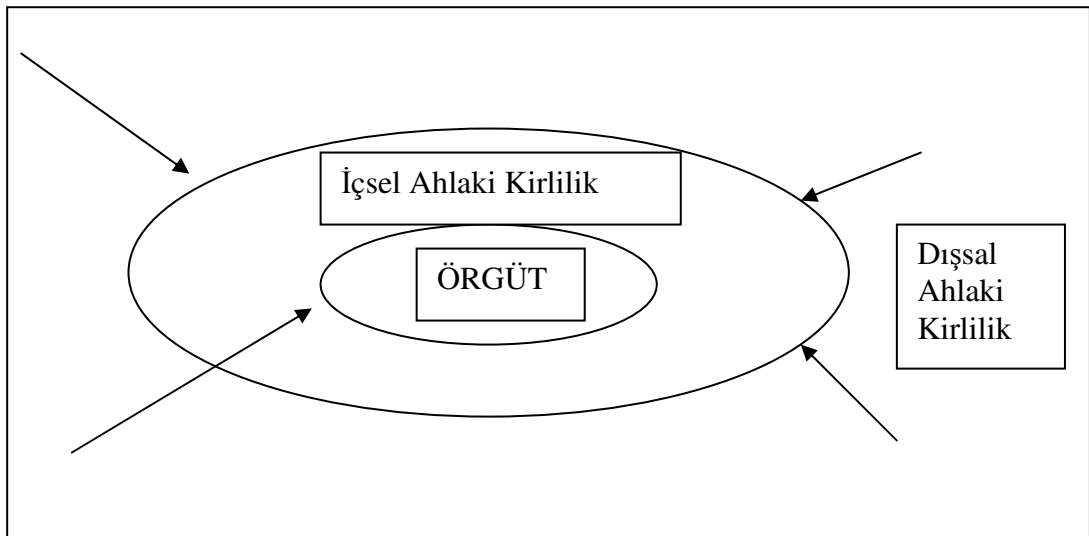
Okul yönetimi alanında ahlaki liderlikle ilgili olarak 1979-2003 yılları arasında yapılan çalışmalarını analiz eden Greenfield (2004), bu çalışmaların daha çok ilişki boyut üzerinde yoğunlaştığını ve okul liderlerinin sosyal ilişkilerini açıklamaya çalıştığını ortaya koymuştur. Greenfield’e göre ahlaki liderlik, sosyal ilişki yapısının oluşturulmasıyla ilgilidir. Okullardaki ahlaki liderlik sosyal, tarihsel ve kültürel ilişkiler temeline dayanmaktadır (Alıntılanan Çelik, 2006: 270).

Sergiovanni (1992), ahlaki liderliği liderliğin kalbi olarak ele almıştır. Liderliğin kalbi, ahlaki liderin değerlerini, inançlarını ve isteklerini yansıtmaktadır. Liderin beyni ise onun zihin kapasitesini yansıtmaktadır. Ahlaki liderlik liderin beyninin kalbi tarafından biçimlendirilmesidir (Alıntılanan Çelik, 2006: 270).

Bireysel duygusal zekânın yanı sıra kurumsal duygusal zekâda öğrenen örgütler içerisinde 21. yüzyılda yerini almıştır. Örgütlerin başarısı zekâ düzeyine bağlı kabul edilirken aynı zamanda temiz toplum temiz örgüt ilkesinden yola çıkarak

kendini göstermektedir. Temiz örgüt kavramı ile örgütsel kirliliğe maruz kalmamış örgüt olarak ifade edilebilir. Temiz örgüt ahlaki değerlere yani etik değerlere önem veren örgüt olarak algılanmalıdır. Örgütsel kirlilikte içsel ahlaki kirlilik ve dışsal ahlaki kirlilikten bahsedilebilir. İçsel ahlaki kirlilik işgörenlerin kendi kişisel ahlaki değerlerinden oluşan kirliliktir. Dışsal ahlaki kirlilik ise örgüt dışında var olan ve örgütü olumsuz etkileyen kirlilik olarak tanımlanabilir (Çelik, 2006: 273).

Örgütler ürettikleri mal ve hizmetlerin yanında, bazen çevreye zarar verebilirler. Örgütsel etkililik, çevreye karşı duyarlı olmayı gerektirmektedir. Çevreye zarar vermeden toplumun beklentilerini karşılamaya çalışan bir örgüt başarılı olabilir. Okullar eğitim hizmeti veren kurumlar olarak çevresel duyarlılığı en üst düzeye çıkarmak zorundadırlar. Okulların aşırı gürültüyü önleme ve çevreyi temiz tutma gibi çok önemli çevresel sorumlulukları vardır. Okulların fiziksel çevreyi temiz tutma sorumluluklarının yanında, belki de bunun kadar önemli olan örgütsel kirliliği önleme sorumluluğu da bulunmaktadır. Fiziksel çevreyi temiz tutan, ancak yoğun bir ahlaki kirlilik sorunu yaşayan bir okulun toplumsal beklentileri karşılaması mümkün değildir (Çelik, 2006: 274). Aşağıda örgütsel kirliliğin oluşumu Şekil 1.2. de gösterilmiştir. Örgütün ahlaki kirliliğinin boyutunu içsel ve dışsal ahlaki kirliliğin büyüklüğü belirlemektedir.



Şekil 1.2. Örgütsel Kirlilik

Kaynak: Çelik, 2006: 273.

Ahlaki lider, örgütsel kirliliği yok etmeye çalışır. Ahlaki sorunlara duyarlı olan okul yöneticisi, örgütsel kirliliğe yol açan faktörleri çok iyi kestirebilme özelliğine sahiptir. Ahlaki lider, okulda güçlü bir etik kültür oluşturur. Etiksel boyutu güçlü olan bir okul kültüründe, örgütsel kirliliğe izin verilmez. Örgütsel kirliliğin çok yüksek olduğu bir okulda, okul yöneticisinin etkili ahlaki liderlik davranışını sergilemesi çok zordur. Etik dışı davranışların adeta bir norm haline geldiği bir okulda okul yöneticisi çaresiz kalabilir. Ancak ahlaki lider olarak okul yöneticisi etkili bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturabilmek için örgütsel kirliliği yok etme konusundaki mücadelesini sonuna kadar sürdürmek zorundadır.

Değişen dünyada sadece örgütler değil, örgütleri yöneten insanların beklenti, algı ve inançları da değişmektedir. Dolayısıyla değişen dünyada bu değişimi destekleyecek etik kuralların oluşturulması gerekir. Okul örgütü etik bir kurum olarak çağın ihtiyaçlarına uygun yeni etik kurallar geliştirmek zorundadır. Aksi takdirde etik değişimi gerçekleştiremeyen bir okul, etik kuralların uygulanması açısından ciddi bir ikilem ve çatışma yaşayacaktır (Çelik, 2006: 279).

Günümüzde okulu yenileştirme ve geliştirme politikası içinde okul yöneticilerinin etiksel liderliği ön plana çıkmaktadır. Okulun etik kalitesi, yöneticinin etik liderlikteki kalitesine bağlıdır. Okul öğretimin kalitesini geliştirmeye çalışırken, etik çözümler de üretmek zorundadır. Okul, öğretmen, yönetici, anne baba ve öğrencilerin zihinsel enerjilerini kullanmalarına yardımcı olduğu kadar, etik enerjilerini beslemeye de yardımcı olmalıdır (Beck ve Murphy, 1994; Sarason, 1996, Sizer, 1996 alıntılıyan Çelik, 2006: 274).

Çağdaş örgütler, üyelerin benimseyeceği değerler ve onları yönlendirebilecek ilkeleri belirlemektedirler. Örgüt kültürünün önemli bir kesimini oluşturan bu değerler de evrensel etik ilkelerden yararlanılmaktadır. (Çelik, 2000, alıntılıyan Kahraman 2003). Bu nedenle günümüz yönetim yaklaşımlarında, geçmişin otokratik liderlik stilleri artık yeterli görülmemektedir (Bleijerveld, 2001). Üst düzey bir liderlik anlayışı gerekli görülmektedir. Bu liderlik türüne de ahlaki liderlik denilmektedir. Olası en iyi sonuca ulaşabilmek için ahlaki lider insan ilişkilerine yüksek düzeyde ciddi önem vermektedir (Bleijerveld, 2001).

Bleijerveld' a (2001) göre değerler; uğruna çaba harcanabilecek davranış, eylem veya durumları ifade etmektedir. Liderlerin kendilerini ortak bir takımın üyesi olarak görmeleri çok önemlidir. Bunun içinde ahlaki kurallara uygun hareket eden birer lider olmaları gerekmektedir. Ancak Pouligny (2002), etik kuralları tanımlaması uygulamasından kolay bir şey olarak nitelemektedir. Chow' un (2000) yapmış olduğu araştırmada da bu benzer olarak, bilişim teknolojileri alanında yöneticilik yapan işgörenlerin etik ilkelere olan inançlarının yüksek olmasına rağmen bunu davranışa dönüştürme oranlarının daha düşük olduğu gözlenmektedir.

Bu konuda Sergiovanni (1996), okulları ahlaki liderliği temel alan bir liderlik gelişimine ihtiyaç duyan sosyal kurumlar olarak tanımlamaktadır (Alıntılayan Furman, 2004: 215-235). Günümüz önde gelen yayın evleri de “etik liderlik” olgusu üzerine odaklanmaktadır (Rhodes vd., 2004). Covey (1989) ve Goleman (2002) (Alıntılayan Rhodes vd., 2004.65-70) liderlik etiğinin tüm insanlık için evrensel nitelikte olduğuna inanmaktadırlar.

Duygularımızın hareketlerimize (davranışlarımıza) yön verdiği ve bunları kontrol etmede duygusal zekâmızın önemli bir etkiye sahip olduğu ve insan davranışlarının neredeyse tamamen değerlerle ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Mengüşoğlu, 1983: 273), davranışlarımızın ahlaki muhakemesinde duygusal zekâmızla etkileşim içinde olmasını beklemek pekte yanlış olmayacaktır. Ayrıca kimi düşünürlere göre ahlak doğrudan duygularımızla bağlantılıdır ve ahlaki olan duygularımızla tanımlanabilir (Yazıcı, 1999:137). Bu durumda gelecek yıllarda sınıflarının birer lideri konumunda olacak öğretmen adaylarının birçok etik problemle karşılaşmak zorunda kalacakları ve bu sorunları çözerken duygusal zekâlarının gelişmiş olmasının sorunların çözümünde bir avantaj sağlayabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile etik muhakeme yetenekleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve daha ahlaki karar vermede diğer bazı değişkenlerin araştırılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ-TEKNİKLERİ ve VERİ KAYNAKLARI

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, veri toplama aracının geliştirilmesi, evren ve örneklem, elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel ve niceliksel bir çalışmadır. Betimsel olmasının yanı sıra alanyazın taramasına dayalı bir çalışmadır.

Bu araştırmada, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi' nde öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri alınarak, duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili kavramlar arasındaki ilişkiyi öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin etkileyip etkilemedikleri incelenmiştir. Bu nedenle, araştırma; tarama modeli ile yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci öğretimde öğrenimlerini sürdüren 1467 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem olarak random (basit tesadüfî örnekleme) yöntemi ile seçilen öğretmen adayına 2006–2007 öğretim yılı bahar döneminde aldıkları dersler başlamadan hemen önce anket uygulanmıştır. Örneklem seçilirken her bölümden dört şubeye karşılık bir şube alınmıştır, her bölümün ikinci öğretimi bulunmadığı için sadece birinci öğretimdeki şube sayıları dikkate alınmıştır. Evreni oluşturan öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı Çizelge 2.1. de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmen Adaylarının Dağılımı

Bölümler	f
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	484
Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı	150
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı	242
Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı	141
Türkçe Öğretmenliği Bölümü	204
Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı	115
Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı	131
Toplam	1467

Anketler tek tek elden geçirilmiştir. Anket doldurma tekniğine uygun olmayarak doldurulan sekiz tanesi araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve analize dâhil edilmemiştir (Çizelge 2.2.). Uygulanan 250 anketten 242 tanesi analize dâhil edilmiştir Araştırmaya katılan 242 kişiden % 60.7(147) 'sini kız öğretmen adayları, % 39.3' (95) ünü erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır (Çizelge 2.2.). Araştırmaya katılanların yarıdan fazlasını kız öğretmen adaylarının oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	147	60.7
Erkek	95	39.3
Toplam	242	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı Çizelge 2.2'. de verilmiştir. Burdur Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, resim öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, müzik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları katılmışlardır. Bazı bölümler araştırmanın yapıldığı tarih itibari ile henüz üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine sahip olmamaları sebebi ile araştırma kapsamı dışında tutulmuştur (İngilizce, matematik, bilgisayar teknolojileri ve eğitimi bölümleri). Katılan öğretmen adayları bölümlerine göre incelendiğinde; Sınıf Öğretmenliği bölümünden araştırmaya katılmış olan öğretmen adayları % 27.7 (f= 67) ile büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden araştırmaya katılmış olan öğretmen adayları % 26.4 (f= 64)' lük bir oran

oluşturmaktadırlar. Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünden katılımcılar % 11.6 (f= 28),'lık bir kısım oluşturmaktadırlar. Resim Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları % 10.3 (f= 25),'lük bir oran oluşturmaktadırlar. Türkçe Öğretmenliği Bölümünden araştırmaya katılan öğretmen adayları örneklemin % 9.5 (f= 23),'ini oluşturmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliğinden araştırmaya katılan öğretmen adayları ise örneklemin % 7.9 (f= 19),'unu oluşturmaktadır son olarak Müzik Bölümü öğretmen adayları ise örneklemin % 6.6 (f= 16)'sını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısını okulöncesi ve sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının oluşturduğu söylenebilir (Çizelge 2.3.).

Çizelge 2.3. Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	F	%
Sınıf öğretmenliği	67	27.7
Okul öncesi öğretmenliği	64	26.4
Fen bilgisi öğretmenliği	19	7.9
Resim öğretmenliği	25	10.3
Türkçe öğretmenliği	23	9.5
Müzik öğretmenliği	16	6.6
Sosyal bilgiler öğretmenliği	28	11.6
Toplam	242	100

Çizelge 2.4.' de öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; 18-20 yaş grubundaki öğretmen adayları örneklemin % 23.1 (f= 56),'ini 21-22 yaş grubundaki öğretmen adayları % 54.5 (f= 132),'ini 23-25 yaş grubundaki öğretmen adayları % 20.2 (f= 49) 'sini 26 ve üzerindeki yaş grubundaki öğretmen adayları ise % 2.1 (f= 5) 'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık yarıdan fazlasını 21-22 yaş grubunda yer aldığı dikkat çekmektedir.

Çizelge 2. 4. Öğretmen Adaylarının Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	f	%
18-20 yaş	56	23.1
21-22 yaş	132	54.5
23-25 yaş	49	20.2
26 yaş ve üzeri	5	2.1
Toplam	242	100

Öğretmen adaylarının büyümüş oldukları şehirlere göre dağılımları Çizelge 2.5.' de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %16.5 (f= 40)' ını büyükşehirlerde, %31, (f= 75)' ini, il merkezinde büyümüş olanlar oluşturmaktadır. İlçe merkezinde ise %33.1 (f= 80)'i büyümüşken % 19.4 (f= 47)' ünün ise kasaba-köy gibi yerde büyüdüğü görülmektedir. Araştırmaya katılanların yaklaşık % 48'inin şehir ve büyük şehirde büyüdüğü söylenebilir.

Çizelge 2.5. Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

	f	%
Büyük şehir	40	16.5
Şehir	75	31.0
İlçe	80	33.1
Kasaba-köy	47	19.4
Toplam	242	100

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada alan yazın taraması yapıldıktan sonra veri toplama aracı olarak anket tekniği den yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerinin değerlendirilmesinde Kelly Ann Richmond (2001), “Ethical Reasoning, Machiavellian Behavior, and Gender: The Impact on Accounting Students’ Ethical Decision Making” adlı doktora tezi <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04252001-31758/unrestricted/richmond.pdf.prn.pdf> web adresinden Etik ilkeler ölçeği indirilmiş. Anket Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Anketin Türkçeye çevirisini Gökhan Polat¹, Serkan Tanman² ve araştırmacının kendisi birbirlerinden bağımsız olarak çevirilerini yapmışlar ve daha sonra Yrd. Doç. Dr. Elife Doğan Kılıç³ tercümelerin düzenlemesini gerçekleştirmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının demografik bilgilerine yer verilmektedir. İkinci bölümde ise duygusal zekâyı ölçmeye yarayan ölçeğe yer verilmiştir. Ölçeğin üçüncü bölümünde ise etik ile ilgili maddeler yer verilmektedir.

1 Okutman (İngilizce), Süleyman Demirel Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu.

2 Öğretmen (İngilizce), MEB, Yeşilköy Hilmi Toksoy İlköğretim Okulu.

3 Öğretim Üyesi, Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi.

Orijinalinde yedili likert tipinde hazırlanmış olan anketin Türkçe uyarlaması öğretmen adaylarının beşli likert tipi şeklinde düzenlenmiş anketlere daha yakın olması ve isteksizlik oluşturup içten yanıt vermeyi engelleyebileceği düşüncesi ile beşli Likert şeklinde düzenlemiştir (1= tamamen katılıyorum, 2= çoğunlukla katılıyorum, 3= katılıyorum, 4= çoğunlukla katılmıyorum ve 5= hiç katılmıyorum).

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirmesinde ise Yrd. Doç. Dr. Elife Doğan Kılıç tarafından tasarlanan duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Duygusal zekâ anketi de beşli Likert tipi şeklinde hazırlanmıştır (1= her zaman, 2= çok sık, 3= oldukça sık, 4=zaman zaman ve 5= asla).

Elde edilen verilerin frekans, yüzde, korelasyon, independent samples t- test (ilişkisiz örneklem t- testi), one-way ANOVA (tek yönlü varyans analizi) ve ANCOVA analizleri, SPSS 11.5 paket programında yapılmıştır. İstatistiksel analiz sonucunda bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda sonuç bölümü oluşturulmuştur.

3.3.1. Veri Toplama Aracının Faktör Analizleri

Veri toplama aracı iki boyutlu olarak düzenlenmiştir; Birinci boyut öğretmen adaylarının toplam duygusal zekâ puanlarını yansıtmaktadır, ikinci boyut ise etik muhakeme yeteneklerini yansıtmaktadır. Her iki boyutta birbirinden bağımsız olarak SPSS 11.5 istatistiksel paket programı kullanılarak faktör analizine tabi tutulmuştur ve tek boyutlu olarak düşünülmüşlerdir.

Duygusal zekâ boyutunu ölçmek için kullanılan maddelere faktör analizi uygulanmış ve bazı maddeler .30 faktör yük değerinin altında olduğu için analizden çıkartılmışlardır (Madde 6, 15, 25, 26, 31, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 49, 51, 55. Çizelge 2.6.).

Çizelge 2.6. Duygusal Zekâ Boyutu Faktör Yük Değerleri

		Duygusal Zekâ Boyutu
MADDE1	Başkalarına örnek olurum.	.405
MADDE2	Düşüncelerimde yeni yaklaşımlar ve riskler yer alır	.306
MADDE3	Kendime zor amaçlar belirlerim	.366
MADDE4	Problemleri göstermeye ve özgürce ifade etmeye hazırım	.466
MADDE5	Değişikliklere çabuk uyum sağlarım	.330

MADDE6	Kızgınlığımı diğer insanlardan çıkarırım	.061
MADDE7	Tartışma ve açık oturumlara katılma cesareti gösteririm	.430
MADDE8	Başarılarımı paylaşıyorum	.398
MADDE9	Edimimi (performansımı) nasıl arttıracığımı bilirim	.567
MADDE10	Her konuda yüksek standartlar isterim	.356
MADDE11	Çeşitli kaynaklardan yeni fikirler ararım	.504
MADDE12	Edimimi arttırmada neye gereksinimim olduğunu bilirim	.524
MADDE13	Dürüst ve doğrudan mesajlara açık olmaya çalışırım	.450
MADDE14	Sorunları konuşarak çözmeye çalışırım	.334
MADDE15	Tahriklere kolay kapılırım	.034
MADDE16	Yansıtma ve iç gözleme vakit ayırırım	.446
MADDE17	İşlerimi yaparken ilerlemelerime göz atarım	.560
MADDE18	İnsanların duygularına ve yaklaşımlarına önem veririm	.544
MADDE19	İnsanlarla ilgilenirken samimi davranırım	.423
MADDE20	Bir şeyleri farklı yapmak için yeni fikirler üretirim	.589
MADDE21	Olumlu duygularımı (sevgi, mutluluk gibi) ve olumsuz duygularımı (öfke, korku, kaygı gibi) yönetebilirim	.421
MADDE22	Zor durumlara sakın bir şekilde başa çıkarırım	.407
MADDE23	Bir şey yanlış gittiği zaman hissederim	.469
MADDE24	İnsanlara yardıma hazır olduğumu hissettiririm	.455
MADDE25	Olası bir sorunun farkına varamam	.128
MADDE26	Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım	-.466
MADDE27	Altıncı hissime güvenirim	.375
MADDE28	Kendimle alay edecek mizah yeteneğim vardır	.317
MADDE29	Geniş informal ilişkiler oluşturur ve sürdürürüm	.480
MADDE30	Duygularımın nasıl ve neden oluştuğunu bilirim	.404
MADDE31	Sorunlarımın kaynaklarını göremem	.015
MADDE32	bir şeyleri yapmada yeni yollar bulurum	.599
MADDE33	Anlaşmazlıklarda görüşlerimi savunmaya hazırım	.530
MADDE34	Yeni projelerde çalışma konusunda yeteneklerime güvenirim	.429
MADDE35	Bir işe başlamak için itici güce gereksinme duyarım	-.119
MADDE36	İnsanlarla iyi ilişkiler kurarım ve onları gelişmelerden haberdar ederim	.600
MADDE37	Deneyimlerden öğrendiklerimi çevreme öğretmeye çalışırım	.550
MADDE38	İnsanların problemlerine duyarsızımdır	.108
MADDE39	Baskı altında düşüncelerimi odaklar ve karar veririm	.130
MADDE40	Diğer insanların duygularını göz ardı ederim	.132
MADDE41	Benden güçlü birisiyle çalışabilirim	.424
MADDE42	Çevremde ne olduğunun farkına varamam	.145
MADDE43	Ön yargı ve hoşgörüsüzlüğe tahammül gösteririm	-.016
MADDE44	Geribildirim (feedback-dönüt) vermekte tereddüt ederim	.098
MADDE45	İnsanların gereksinimlerini ve ilgilerini anlarım	.496
MADDE46	Yeni fikirler üretirim	.599
MADDE47	Diğer insanların duygularını anlarım	.506
MADDE48	Güçlü ve zayıf yönlerimi dikkatle gözden geçiririm	.472
MADDE49	Tanımadığım insanlarla konuşmakta zorlanırım	.259
MADDE50	İşi eğlendirici yapmaya çalışırım	.549
MADDE51	Dinlemek için zamanım yoktur	.003

MADDE52	Kendi uğraş alanımın dışındaki insanlara yardım ederim	.433
MADDE53	Dışa dönük ve sempatik biriyim	.587
MADDE54	İnsanların problemleri ile ilgilenmede gönülsüzüm	.324
MADDE55	Becerilerime güvenim yoktur	.176
MADDE56	İnsanların coşkunu harekete geçirmeye çalışırım	.470
MADDE57	Duyularımın edimimi (performansımı) nasıl etkilediğini bilirim	.522
MADDE58	Hedeflerimi belirlemede yüksek bir itici gücüm vardır	.401
MADDE59	İş arkadaşlarım arasında yakın ilişkiler geliştiririm	.561
MADDE60	Topluluk karşısında konuşmaktan çekinirim	.381

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar iç tutarlılık katsayısı olarak da bilinen Cronbach Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriteri;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar, 2004: 633).

Ölçeğin ilk kısmının (duygusal zekâ boyutu) güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının hesaplanması ile sınırlı tutulmuştur. Öğretmen adaylarının maddelere verdikleri yanıtlardan hareketle bu katsayı $\alpha = .91$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçek iç tutarlılık anlamında yüksek derecede güvenilir denebilir.

Yine öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerini ölçmek için kullanılan maddelere faktör analizi uygulanmış, .30 faktör yük değerinin altındaki maddeler araştırmaya dâhil edilmemişlerdir (madde 61, 68, 73, 76, 77, 78 ve 80, Çizelge 2.7.).

Çizelge 2.7. Etik Muhakeme Yeteneği Faktör Yük Değerleri

		Etik Boyutu
MADDE61	İnsanlarla baş etmenin en iyi yolu onlara duymak istediklerini söylemektir.	.104
MADDE62	Birisinden sizin için bir şeyler yapmasını istediğinizde en iyi yol, gerçek sebepleri söylemektir.	.385
MADDE63	Birilerine tam olarak güvenen birey başına bela alır.	.482
MADDE64	Meslekte yükselmek için çevrenizin geniş olması gerekmektedir.	.465
MADDE65	Dürüstlük her durumda en iyi politikadır.	.588
MADDE66	Her insanda bir fesatlığın yattığını unutmamak gerekir. Uygun ortam oluştuğunda bunu ortaya koyacaktır.	.307
MADDE67	İnsanlara neyi niçin yaptığımızı söylemek doğru bir hareket değildir.	.407
MADDE68	Herhangi bir konuda karar vermeden önce mutlaka ahlaki bir davranış olduğundan emin olmak gerekir.	.267
MADDE69	Önemli kişileri pohpohlamak yararlıdır.	.473
MADDE70	Her şekilde ve durumda mütevazı olmak iyidir.	.334
MADDE71	Her şekilde ve durumda dürüst olmak iyidir.	.609
MADDE72	“Her dakika bir enayi doğuyor” sözüne inanmıyorum.	.413
MADDE73	Tedavi edilemeyen bir hastalığa yakalanan insanların acısız bir ölümü seçmek gibi bir hakları olmalıdır.	-.292
MADDE74	Her koşulda iyi olarak değerlendirebileceğimiz bir durum söz konusu olabilir.	.377
MADDE75	İnsanların çoğu özünde iyi ve naziktirler.	.432
MADDE76	Birine yalan söylemenin hiçbir mazereti olamaz.	.227
MADDE77	Bireylerin babalarının ölümlerini unutmaları, mal ve mülklerini kaybedişlerini unutmalarından daha kolaydır.	.209
MADDE78	Dünyada önde gelen birçok lider şeffaflığa öncülük edip, ahlaki olarak hareket eder.	.183
MADDE79	İnsanlar zorlanmadıkları sürece sıkı çalışmazlar.	.329
MADDE80	Suçlular ile diğer insanlar arasındaki en büyük fark; suçluların yakalanacak kadar aptal olmalarıdır	.275

Ölçeğin ikinci kısmının (duygusal zekâ boyutu) güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının hesaplanması ile sınırlı tutulmuştur. Öğretmen adaylarının maddelere verdikleri yanıtlardan hareketle bu katsayı $\alpha = .66$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçek iç tutarlılık anlamında oldukça güvenilirdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın alt problemlerine ilişkin cevaplar aranmaya çalışılmıştır. Birinci alt problemde verilerin arasındaki ilişki korelasyonla analiz edilmiştir. İkinci ve üçüncü alt problemler de verilerin analizinde T-testi ve ANCOVA'dan yararlanılmıştır. Dördüncü, beşinci altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu alt problemlerin verilerinin analizinde ANOVA ve ANCOVA' dan yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık değeri .05 olarak alınmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının duygusal zekâları ve etik muhakeme yetenekleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için öncelikle duygusal zekâ boyutundan elde edilmiş olan verilerin aritmetik ortalamaları ve etik muhakeme yeteneği boyutundan elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve etik muhakeme yeteneklerinin pozitif yönde .247 oranında anlamlı ($P < 0.01$) ilişki içinde olduğu gözlemlenmiştir (Çizelge 3. 1.).

Çizelge 3. 1. Korelasyon Analizi Sonuçları

	Duygusal Zekâ Boyutu	Etik Muhakeme Yeteneği Boyutu	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zekâ Boyutu	1	.247(**)	.000
N	242		

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için t- testi uygulanmıştır. Çizelge 3.2. deki t-testi sonuçları incelendiğinde kız öğretmen adaylarının etik muhakeme puanları ortalamasının 2.499, erkek öğretmen adaylarının ise 2.540 olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı gözlenmektedir ($p > .05$).

Çizelge 3.2. Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Cinsiyetlerine Göre T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Kız	147	2.499	.48	240	-.722	.47
Erkek	95	2.540	.59			

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildiğinde, cinsiyetlerine göre, etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için ANCOVA uygulanmıştır. Cinsiyete göre ANCOVA sonuçları Çizelge 3.3. da verilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde cinsiyetlerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır [$F_{(1-239)} = .486, p > .05$].

Çizelge 3.3. Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zeka	4.107	1	4.107	15.558	.000
CINSİYET	.128	1	.128	.486	.487
Hata	63.089	239	.264		
Toplam	67.342	241			

Çizelge 3.4. incelendiğinde duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde kız ve erkek öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları ortalamalarının önemli miktarda değişmediği gözükmemektedir. Erkek öğrencilerin düzeltilmiş etik boyutu puanları ortalaması 2.538 kız öğretmen adaylarının düzeltilmiş puanları ise 2.491 düzeyindedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre etik muhakeme yeteneği puanları ile düzeltilmiş etik muhakeme yeteneği puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($p > .05$, Bkz. Çizelge 3.3.) .

Çizelge 3.4. Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Kız	147	2.499	2.491
Erkek	95	2.540	2.538

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanı ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için t- testi uygulanmıştır. Çizelge 3.5. deki t-testi sonuçları incelendiğinde kız öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları ortalamasının 2.379, erkek öğretmen adaylarının ise 2.391 olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı gözlenmektedir ($p > .05$).

Çizelge 3.5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyetlerine Göre T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Kız	147	2.379	.5	240	-.183	.86
Erkek	95	2.391	.5			

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edildiğinde, cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeylerinde farklılık olup olmadığını araştırmak amacı ile ANCOVA uygulanmıştır. Cinsiyete göre ANCOVA sonuçları Çizelge 3.6. da verilmiştir. Öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edildiğinde duygusal zekâ puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(1-239)} = .000, p > .05$].

Çizelge 3.6. Etik Muhakeme Yeteneklerine Göre Düzeltilmiş Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Etik Muhakeme	3.722	1	3.722	15.558	.000
Cinsiyet	4.337	1	4.337	.000	.997
Hata	57.181	239	.239		
Toplam	1435.486	242			

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre etik muhakeme yetenekleri kontrol edilerek hesaplanmış olan düzeltilmiş duygusal zekâ puanları ortalaması Çizelge 3.7. de verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edildiğinde, duygusal zekâ puanları ortalamalarında önemli değişiklik olmadığı, her iki grubun duygusal zekâ puanları ortalamalarının da 2.383 olduğu gözlemlenmektedir.

Çizelge 3.7. Duygusal Zeka Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Kız	147	2.379	2.383
Erkek	95	2.391	2.383

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için ANOVA uygulanmıştır. Çizelge 3.8. deki ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmektedir ($p > .05$).

Çizelge 3.8. Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	.829	3	.276	.989	.399	-
Gruplarıçi	66.513	238	.279			-
Toplam	67.342	241				

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının kontrol edilmesi ile etik muhakeme yeteneklerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 3.9. da gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, yaş gruplarına göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır [$F_{(3-237)} = 1.167, p > .05$].

Çizelge 3.9. Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zeka	4.215	1	4.215	16.037	.000
YAŞ	.920	3	.307	1.167	.323
Hata	62.297	237	.263		
Toplam	67.342	241			

Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre etik muhakeme yeteneği puanı ortalamaları ve duygusal zekâ puanları kontrol edilerek hesaplanan yaş gruplarına göre etik muhakeme yeteneği puanları Çizelge 3.10. da verilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerine göre düzeltilmiş olan etik muhakeme yeteneği ortalamalarına baktığımızda, etik muhakeme puanları ortalamaları ile düzeltilmiş ortalama puanları arasında önemli bir farklılık gözlemlenmemektedir. Ancak 26 yaş ve üzeri yaş gurubundaki öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanlarının, duygusal zekâ puanları kontrol edilmeden önce, üçüncü sırada yer aldığı gözlenirken düzeltilmiş puanları sıralamaya konulduğunda birinci sırada yer aldığı gözlenmektedir bununla beraber puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur. 18-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları ortalaması 2.405, 21-22 yaş grubunda 2.546, 23-25 yaş grubunda 2.535 ve 26 yaş grubunda ise 2.461 dir. Düzeltilmiş etik muhakeme yeteneği puanları ise 18-20 yaş grubunda 2.399, 21-22 yaş grubunda 2.535, 23-25 yaş grubunda 2.562 ve 26 yaş ve üzeri yaş grubunda ise 2.570 dir.

Çizelge 3.10. Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yaş Guruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grubu	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
18-20 yaş	56	2.405	2.399
21-22 yaş	132	2.546	2.535
23-25 yaş	49	2.535	2.562
26 ve üzeri yaş	5	2.461	2.570

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek için ANOVA analizi uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Çizelge 3.11. de gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları ortalamasının yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği gözlemlenmiştir ($p>.05$).

Çizelge 3.11. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.579	3	.526	2.111	.099	-
Gruplarıçi	59.333	238	.249			-
Toplam	60.912	241				

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanlarının kontrol edilmesi ile duygusal zekâ puanları ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 3.12. de gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları kontrol edildiğinde, yaş gruplarına göre duygusal zekâ puanları ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır [$F_{(3-237)} = 2.286, p > .05$].

Çizelge 3.12. Etik Muhakeme Puanlarına göre Düzeltilmiş Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Etik Muhakeme	3.760	1	3.760	16.037	.000
YAŞ	1.608	3	.536	2.286	.079
Hata	55.573	237	.234		
Toplam	60.912	242			

Etik muhakeme yetenekleri kontrol edilerek hesaplanan, yaş gruplarına göre yaş gruplarına göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları ortalamaları Çizelge 3.13.'de verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edilerek hesaplanan duygusal zeka puanları ortalamaları, 18-20 yaş grubu için 2.432, 21-22 yaş grubu için 2.417, 23-25 yaş grubu için 2.277 ve 26 yaş ve üzeri grup için 1.989 şeklindedir. Yaş düzeyi artıkça duygusal zekâ puanı ortalamasında bir düşüş gözlenmektedir.

Çizelge 3.13. Duygusal Zeka Puanlarının Yaş Guruplarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş Grubu	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
18-20 yaş	56	2.407	2.432
21-22 yaş	132	2.426	2.417
23-25 yaş	49	2.283	2.277
26 ve üzeri yaş	5	1.978	1.989

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerinin bölümlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için ANOVA uygulanmıştır. Çizelge 3.14. deki ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenimlerine devam ettikleri bölümlerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmektedir ($p > .05$).

Çizelge 3.14. Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Bölümlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.446	6	.408	1.476	.187	-
Gruplarıçi	64.896	235	.276			-
Toplam	67.342	241				

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının kontrol edilmesi ile bölümlerine göre etik muhakeme yeteneği üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 3.15. de gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, bölümlerine göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır [$F_{(6-234)} = 1.023, p > .05$].

Çizelge 3.15. Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Duygusal Zeka	3.295	1	3.295	12.518	.000
Bölüm	1.617	6	.269	1.023	.411
Hata	61601	234	.263		
Toplam	67.342	241			

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, etik muhakeme yeteneklerinin bölümlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için yapılan ANCOVA analizi sonuçlarına göre düzeltilmiş puanları Çizelge 3.16. da verilmiştir.

Çizelge 3.16. Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Betimsel İstatistikleri

BÖLÜM	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Sınıf öğretmenliği	67	2.526	2.522
Okul öncesi öğretmenliği	64	2.418	2.437
Fen bilgisi öğretmenliği	19	2.713	2.660
Resim öğretmenliği	25	2.452	2.488
Türkçe öğretmenliği	23	2.498	2.459
Müzik öğretmenliği	16	2.755	2.729
Sosyal bilgiler öğretmenliği	28	2.462	2.479

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları ortalaması 2.526, Okulöncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.418, Fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.713, Resim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.452, Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.498, Müzik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.755 ve Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise 2.462'dir. Duygusal zekâları kontrol edilerek elde edilen düzeltilmiş ortalamalara baktığımızda ise sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.522, Okulöncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.437, Fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.660, Resim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.488, Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.459, Müzik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.729 ve Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise 2.479'dur. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre etik

muhakeme yeteneği puanları ile düzeltilmiş etik muhakeme yeteneği puanları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir. Ancak Müzik bölümünde öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının duygusal zekâları kontrol edildikten sonraki etik muhakeme yetenekleri diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek gözükmeyle beraber bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin bölümlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için ANOVA uygulanmıştır. Çizelge 3.17. deki ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmektedir ($p > .05$).

Çizelge 3.17. Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Bölümlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.446	6	.408	1.476	.187	-
Gruplarıçi	64.896	235	.276			-
Toplam	67.342	241				

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları kontrol edilerek, bölümlerine göre hesaplanana duygusal zeka puanlarının ANCOVA sonuçları Çizelge 3.18. de verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edildikten sonra bölümlerine göre hesaplanan duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(6-234)} = 1.458, p > .05$].

Çizelge 3.18 Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duygusal Zekâ Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Etik Muhakeme	2.949	1	2.949	12.518	.000
Bölüm	2.061	6	.343	1.458	.194
Hata	55.121	234	.236		
Toplam	1435.486	242			

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre duygusal zekâ puanları ortalaması ve etik muhakeme yeteneği puanları kontrol edilerek bölümlerine göre hesaplanan duygusal zeka puanları ortalamaları Çizelge 3.19. da verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları ortalaması 2.398, okul öncesi bölümü öğretmen adaylarının 2.307, fen bilgisi bölümü öğretmen adaylarının 2.606, resim-iş öğretmenliği 2.334, türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.547, müzik bölümü öğretmen adaylarının 2.492 ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının 2.383 olarak hesaplanmıştır. Etik muhakeme yeteneği puanları kontrol edilerek, öğretmen adaylarının bölümlerine göre hesaplanan duygusal zekâ puanları önemli değişiklikler göstermemiştir. Buna göre etik muhakeme yeteneği puanları kontrol edilerek hesaplanan duygusal zekâ puanı ortalamaları sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları için 2.394, okul öncesi bölümü öğretmen adayları için 2.326, fen bilgisi bölümü öğretmen adayları için 2.563, resim-iş öğretmenliği için 2.246, türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adayları için 2.549, müzik bölümü öğretmen adayları için 2.439 ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adayları için 2.321 olarak hesaplanmıştır. Etik muhakeme yetenekleri kontrol edilmeden önce ve kontrol edildikten sonra bölümlere göre hesaplanan duygusal zekâ puanlarının önemli farklılıklar göstermemektedir.

Çizelge 3.19. Duygusal Zeka Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Betimsel İstatistikleri

BÖLÜM	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Sınıf Öğretmenliği	67	2.398	2.394
Okul Öncesi öğretmenliği	64	2.307	2.326
Fen Bilgisi öğretmenliği	19	2.606	2.563
Resim-İş öğretmenliği	25	2.334	2.246
Türkçe Öğretmenliği	23	2.547	2.549
Müzik Öğretmenliği	16	2.492	2.439
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	28	2.383	2.321

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneklerinin büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için ANOVA uygulanmıştır. Çizelge 3.20. deki ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmektedir ($p > .05$).

Çizelge 3.20. Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yetenekleri Puanlarının Büyüdükleri Yerleşim Birimlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	.909	3	.303	1.085	.356	-
Gruplarıçi	66.433	238	.279			-
Toplam	67.342	241				

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının kontrol edilmesi ile büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre etik muhakeme yeteneği üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 3.21. de gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, büyümüş oldukları şehirlere göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır [$F_{(3-237)} = 1.077$, $p > .05$].

Çizelge 3.21. Duygusal Zekâ Puanlarına Göre Düzeltilmiş Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Öğretmen Adaylarının Büyümüş Oldukları Yerleşim Birimlerine Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
DUYGUSAL	4.067	1	4.067	15.454	.000
ŞEHİR	.851	3	.284	1.077	.359
Hata	62.367	237	.263		
Toplam	67.342	241			

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edilmeden önce ve kontrol edilerek hesaplanan etik muhakeme yeteneği puanları ortalamalarının büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre dağılımı Çizelge 3.22. de gösterilmiştir. Büyükşehir de büyümüş olan öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları

2.508, il merkezinde büyümüş olan öğretmen adaylarının 2.583, ilçelerde büyümüş olan öğretmen adaylarının 2.503 ve kasaba- köy gibi yerleşim birimlerinde büyümüş öğretmen adaylarının ise 2.510'dur. Düzeltilmiş puanlarına baktığımızda Büyükşehirlerde büyümüş olan öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları 2.518, il merkezinde büyümüş olan öğretmen adaylarının 2.564, ilçelerde büyümüş olan öğretmen adaylarının 2.521 ve kasaba-köy gibi yerleşim birimlerinde büyümüş olanların ise 2.395'dir. Bu puanlara bakarak büyümüş oldukları şehirlere göre öğretmen adaylarının etik muhakeme puanları ile düzeltilmiş etik muhakeme puanları arasında önemli bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Her ne kadar kasaba ve köy gibi yerleşim birimlerinde büyümüş olan öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri daha düşük gibi gözükse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır ($p > .05$).

Çizelge 3.22. Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarının Yerleşim Birimlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Büyükşehir	40	2.508	2.518
il merkezi	75	2.583	2.564
İlçe	80	2.503	2.521
kasaba-köy	47	2.406	2.395

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmak için ANOVA uygulanmıştır. Çizelge 3.23. deki ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre duygusal zeka puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmektedir ($p > .05$).

Çizelge 3.23. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Puanlarının Bölümlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	.905	3	.302	1.197	.312	-
Gruplarıçi	60.007	238	.252			-
Toplam	60.912	241				

Öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanlarının kontrol edilmesi ile büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre duygusal zeka puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANCOVA sonuçları Çizelge 3.24. de gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edildiğinde, büyümüş oldukları şehirlere göre etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı hesaplanmıştır [$F_{(3-237)}= 1.189, p> .05$].

Çizelge 3.24 Etik Muhakeme Yeteneği Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duygusal Zekâ Puanlarının Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Etik Muhakeme	3.673	1	3.673	15.454	.000
Yerleşim Birimi	.848	3	.283	1.189	.315
Hata	55.333	237	.238		
Toplam	1435.486	242			

Öğretmen adaylarının büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre duygusal zeka puanları ortalaması ve etik muhakeme yeteneği puanları kontrol edilerek büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre hesaplanan duygusal zeka puanları ortalamaları Çizelge 3.25. de verilmiştir.

Çizelge 3.25. Duygusal Zeka Puanlarının Öğretmen Adaylarının Büyümüş Oldukları Yerleşim Birimlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Yerleşim Birimi	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Büyükşehir	40	2.346	2.346
il merkezi	75	2.454	2.436
İlçe	80	2.313	2.314
kasaba-köy	47	2.424	2.448

Öğretmen adaylarının büyümüş oldukları yerleşim birimine göre hesaplanan duygusal zeka puanı ortalamaları, büyükşehirlerde büyümüş olanlar için 2.346, il merkezlerinde büyümüş olanlar için 2.454, ilçelerde büyümüş olanlar için ise 2.424 olarak görülmektedir. Etik muhakeme yetenekleri kontrol edilerek, büyümüş oldukları yerleşim birimlerine göre hesaplanan duygusal zeka puanları ise, Büyükşehirlerde büyümüş olan öğretmen adayları için 2.346, il merkezlerinde büyümüş olanlar için 2.436, ilçelerde büyümüş olanlar için 2.314 ve kasaba-köy gibi yerleşim birimlerinde büyümüş olanlar için ise 2.448 şeklindedir. Buna göre yerleşim

birimlerine göre etik muhakeme yetenekleri kontrol edilmeden ve edildikten sonra hesaplanan duygusal zekâ puanları ortalamalarında önemli bir değişiklik gözlemlenmemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına baktığımızda ($r = .247$, $p < .01$) öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasında olumlu yönde anlamlı ancak düşük bir korelasyon gözlenmektedir. Duygusal zekânın çok boyutlu yapısı dikkate alındığında (Salovey ve Mayer, Goleman alıntılıyan Barling vd. 2000, [Dulewicz and Higgs](#), alıntılıyan [Higgs, 2004](#)) duygusal zekâ ölçeğinin bu boyutları da dikkate alacak şekilde yeniden tasarlanması ve bulunan boyutlarla ayrı ayrı etik muhakeme yeteneği arasında bir ilişkinin aranması durumunda alt boyutlarla daha yüksek veya düşük oranda bir ilişkinin tespit edilmesi mümkün olabilir. Ancak bu araştırmada duygusal zekâ tek boyutlu olarak incelenmiştir, ileri bir araştırmanın bu özellikleri de dikkate alarak düzenlemesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasında cinsiyete dayalı farklılıkların olup olmadığı araştırılmış ancak cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenememiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları kontrol edilerek, etik muhakeme yeteneklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmış ancak yapılan analizler sonucunda cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenememiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının etik muhakeme yeteneği puanları kontrol edilerek cinsiyetlerine göre duygusal zekâ puanı ortalamaları karşılaştırılmış, ancak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasında yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermedikleri incelenmiş ancak yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar gözlemlenememiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının kontrol edilerek yaş grupları ile etik muhakeme yetenekleri arasındaki ilişki incelendiğinde 26 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmen adaylarının duygusal zekâ faktörü dikkate alınmadan önce yapılan analiz ile bu faktör dikkate alınarak yapılan analiz sonuçları arasında farklılık gösterdiği

görülmüştür. Ancak bu fark daha çok sıralamada meydana getirdiği değişiklik açısından önemlidir. 26 yaş ve üzeri gruptaki öğretmen adaylarının sergilemiş oldukları korelasyon değerleri duygusal zekâ faktörü kontrol edilmeden önce üçüncü sırada yer alırken bu faktörün kontrol edildiği analiz sonuçlarına göre birinci sırada yer almaktadır. Yine de bu farkın anlamlı olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının etik muhakeme yetenekleri kontrol edilerek yaş gruplarına göre duygusal zekâ düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış, 26 yaş ve üzeri grupta bulunan öğretmen adaylarının daha düşük duygusal zekâ ortalamasına sahip olmakla beraber bu fark istatistiksel olarak anlamsız kabul edilmektedir.

Bölgümlere göre etik muhakeme yetenekleri incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliği ve müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamalara sahip oldukları gözlemlenmektedir. Duygusal zekâ faktörü kontrol edilerek yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında bölümlere göre etik muhakeme yeteneklerine bakıldığında önemli bir farklılığın olmadığı ve var olan kimsi farklarında anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Yine bölümlere göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri arasında ciddi farklılıklar olmadığı fen bilgisi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yüksek duygusal zekâ ortalamaları sergilemelerine rağmen bu farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Yine etik muhakeme yetenekleri kontrol edilerek bölümlere göre yapılan analiz sonuçlarına göre bölümler arasında dikkate değer ve anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının büyümüş oldukları şehirler ile etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir. Duygusal zekâları kontrol edilerek yapılan analiz sonuçlarında da anlamlı bir değişiklik gözlemlenememiştir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının büyümüş oldukları şehirlerin duygusal zekâları ile etik muhakeme yetenekleri arasındaki ilişkiyi anlamlı olarak etkilemediği söylenebilir. Yine öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerin de büyümüş oldukları şehirlere göre farklılıklar gözlenmemiştir. Etik muhakeme yetenekleri kontrol edilerek yapılan analiz sonuçları da anlamlı bir fark sergilememiştir.

Sonuçlar genel olarak ele alındığında bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve etik muhakeme yetenekleri arasında gözlemlenen ilişkide cinsiyet, yaş, bölüm ve büyünmüş olan şehrin tek tek ele alınarak incelenmesi ile elde edilen sonuçlara bakıldığında, bu değişkenlerin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Duygusal zekâ ile etik muhakeme arasında ise düşük düzeyde bir ilişki gözlenmiştir.

Etik muhakeme yeteneği boyutunun da ahlaki kararların her zaman sınırlı seçeneklerle ölçülemeyeceği düşünülerek açık uçlu sorulara verilen betimsel cevapların incelenmesi şeklinde yeniden düzenlenerek uygulanmasının yararlı olabileceği düşünülebilir. Bunun için daha küçük evrenlerin araştırmaya konu olması ve yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinin uygulanması daha olumlu sonuçlar verebilir.

İleri bir araştırmada yukarıda verilen özellikler dikkate alınarak daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilir. Yine araştırmacılar sadece duygusal zeka faktörü ve ahlaki muhakeme arasında var olan ilişkinin haricinde Gardner' ın (2005) tanımlamış olduğu sekiz ayrı zeka türü ile ahlaki muhakeme arasında her hangi bir olası ilişkiyi ve bu ilişkiyi etkileyebilecek diğer değişkenleri inceleyebilirler. Bu sayede hem öğretmen hem lider hem de diğer iş görenlerin seçiminde daha detaylı bir bilgi birikimine ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar:

- AKARSU, B., **Ahlak Öğretileri**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1982.
- ARSLAN, A., **Felsefeye Giriş**, Adres Yayınları, Ankara, 2005.
- BILLINGTON, R., **Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş**, çev. A., YILMAZ, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.
- BÜMEN, N. T., **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, PEGEM A Yayıncılık, Ankara, 2004.
- CEVİZCİ, A., **Felsefe Sözlüğü**, Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- COOPER, R. ve S. SAWAF, **Liderlikte Duygusal Zekâ**, çev. Z.B. AYMAN ve B. SANCAR Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- ÇELİK, V., **Eğitimsel Liderlik**, PEGEM A Yayıncılık, Ankara, 2000 aktaran Kahraman, N., (2003). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- ÇEPNİ S., (der.) **Kuramdam Uygulamaya Teknoloji Öğretimi**, PEGEM A Yayıncılık, Ankara, 2005.
- ÇİLELİ, M., **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, V Yayınları, Ankara, 1986, aktaran Çimen, İ. T., **İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.
- ÇİLİNGİR, L., **Ahlak Felsefesine Giriş**, Elis Yayınları, Ankara, 2003.
- DEMİREL, Ö., A. BAŞBAY ve E. ERDEM, **Eğitimde Çoklu Zekâ, Kuram ve Uygulama**, PEGEM A, Ankara, 2006.
- FROMM, E., **Erdem ve Mutluluk**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, s. 325, 1995 aktaran Pehlivan, İ., **Yönetmelik Örgütsel ve Mesleki Etik**, PEGEM A Yayıncılık Ankara, 1998.
- GARDNER, H.E., **Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**, Basic Books, New York, 2000 aktaran Kaufhold, J. A. ve L. R. Johnson, "Analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators" Texas A&M University-

Kingsville, Texas, 2005 <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200507/ai_n14686573/pg_1> (20.09.2007)

GOLEMAN, D., **İşbaşında Duygusal Zekâ**, Varlık Yayınları, İstanbul. 1998
 _____ **Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir**, Varlık Yayınları, İstanbul 2005.

HAYNES, F., **Eğitimde Etik**, çev. K. S. AKBAŞ, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2002.

JOHNSON, O. A., "Ethics" içinde R. ANDREWS ve O. JOHNSON, **Selection From Classical and Contemporary Writers University of California**, Wadsworth/Thomson Learning, Belmont, 2004.

KAĞITÇIBAŞI, Ç., **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul, 1999 aktaran Çimen, İ. T., **İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.

KUZGUN, Y., "Zeka ve Yetenekler," **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** içinde, Y. KUZGUN ve D. DERYAKULU (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

LACZNIAK, G. R. ve P. E. MURPHY, **Ethical Marketing Decisions: The Higher Road**, Allyn and Bacon, Boston, 1993, aktaran Özdemir, E., "Liderlik ve Etik" **Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı 2, 2003, s. 151-168

MAYER, J.D., SALOVEY, P., "Emotional Intelligence as a Standard Intelligence," 424-426 içinde FORGAS, J. P., **Emotion Handbook of Affect and Social Cognition**, 2001. <<http://books.google.com/books?id=mGciFLxz588C&pg=RA1-PA423&dq=Emotional+Intelligence+as+a+Standard+Intelligence+mayer&sig=Rnn9ByVKU191dQs23Fe4q2RaqME>> (18.09.2007)

_____ **"Emotional Intelligence**, Baywood Publication, New Haven, (1990)

McGRATH E. Z., **The Art of Ethical Beliefs: A Psychology of Ethical Beliefs**, Loyola University Pres, Chicago, 1994.

MENGÜŞOĞLU, T., **Felsefeye Giriş**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1983.

_____ **Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar**, İstanbul Matbaası, İstanbul, 1965, aktaran Pehlivan, İ., **Yönetmel Örgütsel ve Mesleki Etik**, PEGAM A Yayıncılık, Ankara, 1998.

NUTTALL, J., **Moral Questions an introduction to ethics**, Polity Pres, Blackwell, 1993.

ORUKA, H.O., **Ethics, A Basic Course for Undergraduate Studies**, Nairobi University Press, Nairobi, 1990.

- ÖZDAMAR, K., **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**, Cilt 1., 5. Baskı, Kağan Kitap Evi, Eskişehir, 2004.
- PEHLİVAN, İ., **Yönetmel Örgütsel ve Mesleki Etik**, PEGAM A Yayıncılık, Ankara, 1998.
- SABAN, A., **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- SELÇUK, Z., H. KAYILI ve L. OKUT, **Çoklu Zekâ Uygulamaları**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- SELÇUK, Z., **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara, 2000 aktaran Çimen, İ. T., **İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.
- SENEMOĞLU, N., **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2002
- SERGIOVANNI, T.J., **Moral Leadership; Getting to The Heart of School Improvement**, San Francisco: Jossey-Bass, 1992,
- _____, **Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?**, Jossey-Bass, San Francisco, CA, . 1996, aktaran Furman, G. C., "The Ethic of Community," **Journal of Educational Administration**, Cilt No 42, Sayı 2, s. 215-235, 2004. <<http://www.emeraldinsight.com/InsightviewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=839298>> (13.12. 2006)
- SIZER, T.T., **Horace's Hope: What Works for the American High School**, Boston: MA: Houghton Mifflin Co., 1996 aktaran Çelik, V., "Eğitimde Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreci" **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu**, Eğitim Bir-sen, Ankara, 2006. <http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/sempozyum_kitabi.pdf> (18.09.2007)
- VURAL, B., **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- THURSTONE, L. L., "Psychological Implications of Factor Analysis" içinde, J. J. JENKINS, ve D. G. PETERSON (der.), Appleton Century Crofts, New York, s. 1-16, 1961 aktaran KUZGUN, Y., "Zeka ve Yetenekler," **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** içinde, Y. KUZGUN ve D. DERYAKULU (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 13-71, 2004.
- TOFFLER, B. L., **Though Choices, Managers Talk Ethics**, John Wiley & Sons Inc. Publication, New York, 1986.

YAZICI, S., **Felsefeye Giriş**, Alfa Yayınları, Bursa, 1999.

Makaleler:

ACAR, F. “Duygusal Zeka ve Liderlik” **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 12, s. 53-68, 2002.

ATABEK, M., “Denetim Etiği,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, s. 304, Aralık, 2003

BANAJI, M.R., M. H. BAZERMAN ve D. CHOUGH, “How (un)ethical are You?,” **Harvard Business Review**, S. 81 No. 12, s. 56-64, 2003 aktaran WINSTON M., “**Ethical leadership: professional challenges and the role of LIS education**” *New Library World*, Cilt No 106, Sayı 5/6, s. 234-243, 2005. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=1501639&dType=SUB&history=false>> (13.06.2006)

BANERJI P. ve V. R.. KRISHNAN, “Ethical Preferences of Transformational Leaders: An Empirical Investigation,” **Leadership & Organization Development Journal**, Cilt No 21, Sayı 8, s. 405-413, 2000 <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentId=1410591&contentType=Article>>

BARLING, J., F. SLATER ve E. K. KELLOWAY, “Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study,” **Leadership & Organization Development Journal**, Cilt No 21, Sayı 3, s. 157- 161, 2000. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=1410571>> (13.03.2006)

BECK, L.G. ve J. MURPHY , **Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding Role**, CA: Corwin Pres, Thousand Oaks ,1994 aktaran Çelik, V., “Eğitimde Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreci” **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu**, Eğitim Bir-sen, Ankara, 2006 <http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/sempozyum_kitabi.pdf> (18.09.2007)

ÇELİK, M. ve Y. YENİ, “Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi,” **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:12 No:2 305-314, 2004

CHOW, W. S., “Ethical belief and behavior of managers using information technology for decision making in Hong Kong,” **Journal of Managerial Psychology**, Cilt No 16, Sayı 4, s. 258-267, 2000 <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?filename=published_emeraldfulltextarticle_pdf0500160401> (30.03.2006)

- DAVIS, M., "Working with your company's code of ethics," **Management Solutions**, Haziran, s. 5-10, 1988 aktaran . FARREL, B. J. ve D. M. COBBIN, "A Content Analysis of Codes of Ethics in Australian Enterprises," **Journal of Managerial Psychology**, Cilt No 11, Sayı 1, s. 37-55, 1996. http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?filename=publishedemeraldfulltextarticle_pdf_0500110104 (30.03.2006)
- DESHPANDE, S.P., J. JOSEPH, ve X. SHU., . "The Impact of Emotional Intelligence on counterproductive behaviour in China", **Management Research News**, Barmarick Publications, Cilt No 28, Sayı 5, s. 75-85, 2005. www.emeraldinsight.com/.../viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=Inkhtml&contentId=1514875 (13.03.2006)
- DULEWICZ, V., M. HIGGS, ve M. SLASKI, "Measuring Emotional Intelligence: Content, Construct and Criterion-Related Validity," **Journal of Managerial Psychology**, Cilt No 18, Sayı 5, s. 405-420, 2003. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=881555> (06.12.2006)
- ERIKSSON, C.B., "The Effects of Change Programs on Employees' Emotions," **Personnel Review**, Cilt No 23, Sayı 1, s. 110-126, 2004. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=Inkpdf&contentId=879383> (13.03.2006)
- FARREL, B. J. ve D. M. COBBIN, "A Content Analysis of Codes of Ethics in Australian Enterprises," **Journal of Managerial Psychology**, Cilt No 11, Sayı 1, s. 37-55, 1996. http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?filename=published_emeraldfulltextarticle_pdf_0500110104 (30.03.2006)
- FATT, J. P. T. (2002). "Emotional Intelligence: For Human Resource Managers" **Management Research News**, Cilt No 25, Sayı 11, s. 57-64. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=Inkpdf&contentId=866820> (13.03.2006)
- FINEMAN S., **Emotions in Organizations**, 1993, <http://books.google.com/books?id=Frabs2WvYPkC&dq=fineman+1993&pg=PA61&ots=1o2Hg9e1ra&sig=fdXNzfxsh0Jontub8BZiTOP8bo&prév=http://www.google.com/search%3Fhl%3Dtr%26client%3Dopera%26rls%3Den%26hs%3DkaL%26q%3Dfineman%2B1993%26btnG%3DAra%26lr%3D&sa=X&oi=print&ct=result&cd=3> (11.09.2007)

- FISHER C. M., R. SHIROLÉ ve A. P. BHUPATKAR, "Ethical Stances in Indian Management Culture," **Personnel Review**, Cilt No 21, Sayı 8, s. 405-413, 2000. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentId=879304&contentType=Article>> (13.03.2006)
- FURMAN, G. C., "The Ethic of Community," **Journal of Educational Administration**, Cilt No 42, Sayı 2, s.215-235, 2004. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=839298>> (13.12. 2006)
- FURNHAM, A. ve K.V. PETRIDES, "Trait Emotional Intelligence and Happiness," **Social Behaviour and Personality**, Cilt No 31, Sayı 8, s. 815-824, 2003. <[http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/kpetrides/Reprints/SBP%20-%20EI%20\(2003\).pdf](http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/kpetrides/Reprints/SBP%20-%20EI%20(2003).pdf)> (19.09.2007)
- GALTON, F., "Classification of Men According to Their Naturel Gifts," **Studies in Individual Differences: The Search for Intelligence** içinde, J. J. JENKINS, ve D. G. PETERSON (der.), Appleton Century Crofts, New York, s. 1-16, 1961 aktaran KUZGUN, Y., "Zeka ve Yetenekler," **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** içinde, Y. KUZGUN ve D. DERYAKULU (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 13-71, 2004.
- GARDNER, L., ve C.STOUGH, "Examining The Relationship Between Leadership And Emotional Intelligence In Senior Level Managers," **Leadership & Organization Development**, Cilt 23, Sayı 2, s 68-78, 2002.
- GREENFIELD, J. W., "Moral Leadership in School, "**Journal of Educational Administration**, Cilt 42, Sayı 2, 2004 aktaran Çelik, V., "Eğitimde Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreci" **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu**, Eğitim Bir-sen, Ankara, 2006 <http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/sempozyum_kitabi.pdf> (18.09.2007)
- GUILFORD, J. P., **The Nature of Human Intelligence**, McGraw Hill, New York, 1967, aktaran KUZGUN, Y., "Zeka ve Yetenekler," **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** içinde, Y. KUZGUN ve D. DERYAKULU (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 13-71, 2004.
- HARROD, N.R. ve S.D. SCHERR, "An Exploration of Adolescent Emotional Intelligent In Relation To Demographic Characteristics," **The Ohio State University**, Columbus. (2005) <http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_159_40/ai_n15950403> (13.12.2006)
- HIGGS, M., "A Study Of The Relationship Between Emotional İntelligence And Performance in Uk Call Centres," **Journal of Managerial Psychology**, Cilt No 19, Sayı 4, s. 442-454, 2004. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentId=881598&contentType=Article>> (13.03.2006)

HIGGS M. ve P. AITKEN, “An Exploration of The Relationship Between Emotional Intelligence and Leadership Potential,” **Journal of Managerial Psychology**, Cilt No 18, Sayı 8, s. 814-823 2003 <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkhtml&contentId=881575>> (17.03.2006)

JAMAL, K. ve N. E. BOWIE, “Theoretical considerations for a meaningful code of professional ethics”, **Journal of Business Ethics**, S. 14, s. 703-714, 1995 aktaran Chow W. S., (2000), **Ethical belief and behavior of managers using information technology for decision making in Hong Kong**, Journal of Managerial Psychology, Cilt No 16, Sayı 4 <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=published_emeraldfulltextarticle_pdf0500160401> (30.03.2006)

KAPTEIN, M.ve S. AVELINO, “Measuring corporate integrity:a survey-based Approach,” **Emerald Group Publishing Limited**, Cilt No 5, Sayı 1, s. 45-54, 2005. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=published_emeraldfulltextarticle_pdf_2680050105> (30.03.2006)

KNIGHTS, D. ve O'LEARY M., “Leadership, Ethics and Responsibility to the Other,” **Journal of Business Ethics**, Cilt No 67, Sayı 2, s. 125-137, 2006. <<http://www.ingentaconnect.com/content/klu/busi/2006/00000067/00000002/00009008?crawler=true>> (13.03.2006)

LANGHORN, S., “How emotional intelligence can improve management performance,” **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, Cilt No 6, Sayı 4, s. 220-230, 2004. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkhtml&contentId=867537>> (13.03.2006)

MOCAN, M. R., “Etik ve Meslek Etikleri,” **Yüksek Denetim Dergisi**, Yıl.1 Sayı 1 2002. <http://www.ydk.gov.tr/dergi/dergi1.htm#_ETİK_VE_MESLEK> (11.09.2007)

MORIARTY P. ve F. BUCKLEY, “Increasing Team Emotional Intelligence Through Process,” **Journal of European Industrial Training**, Cilt No 27, Sayı 2/3/4, s. 98-110, 2003 <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=837123>> (13.03.2006)

ÖZDEMİR, E., “Liderlik ve Etik” **Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı 2, s. 151-168, 2003.

PEHLİVAN, İ., “Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma”. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Prof.Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan Dergisi**, Ankara, 1998.

- POULIGNY, B., “An ethic of responsibility in practice (The conduct of investigations in situations of extreme violence),” **International Social Science Journal (UNESCO)**, Sayı Aralık, s. 529-538, 2002. <<http://www.ceri-sciencespo.com/cherlist/pouligny/ethic.pdf>> (13 aralık 2006)
- RAHİM M. A. ve MINORS P, “Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem solving,” **Managerial Auditing Journal**, Cilt No 18, Sayı 2, s. 150-155, 2003. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentId=868614&contentType=Article>> (17.03.2006)
- RESICK, C. J., P. J. HANGES, M. W. DICKSON ve J. K. MITCHELSON, “A Cross-Cultural Examination of the Endorsement of Ethical Leadership,” **Journal of Business Ethics**, Cilt 63, Sayı 4, s. 345-359, 2006 aktaran Çelik, V., “Eğitimde Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreci” **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu**, Eğitim Bir-sen, Ankara, 2006. <http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/sempozyum_kitabi.pdf> (18.09.2007)
- ROZELL E. J. , C. E. PETTIJHON ve R. S. PARKER, “An Empirical Evaluation of Emotional Intelligence, the Impact on Management Development,” **Journal of Management Development**, Cilt No 21, Sayı 4, s. 272-289, 2002. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=D81E9CF1D06FC16760FCA256BBD5C86E?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=880481>> (17.03.2006)
- SHEEHAN, M., “Workplace bullying: responding with some emotional intelligence,” **International Journal of Manpower**, Cilt Sayı 20, Sayı 1/2, s. 57-69, 1999. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=848232>> (13.03.2006)
- SIVANATHAN N., G. C. FEKKEN, “Emotional intelligence Moral Reasoning and Transformational Leadership,” **Leadership & Organization Development Journal**, Cilt No 23, Sayı 4, s. 198-204, 2002. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0220230403.pdf>>(05.04.2006)
- THORNDIKE, E. L., W. LAY ve P. R. DEAN, “The Relation of Accuracy in Sensory Discrimination to General Intelligence” içinde, J. J. JENKINS, ve D. G. PETERSON (der.), Appleton Century Crofts, New York, s. 1-16, 1961 aktaran KUZGUN, Y., “Zeka ve Yetenekler,” **Eğitimde Bireysel Farklılıklar** içinde, Y. KUZGUN ve D. DERYAKULU (der.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 13-71, 2004.
- TIRRI, K., “Teachers’ Perceptions of Moral Dilemmas at School,” **Journal of Moral Education**, Cilt No 28, Sayı 1, s. 31-47,1999. <<http://dx.doi.org/10.1080/030572499103296>> (26.06.2006)

VAKOLA, M., I. TSAOUSIS ve I. NIKOLAOU, "The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change," **Journal of Managerial Psychology**, Cilt No 19, Sayı 2, s. 88-110, 2004. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=881581>> (13.03.2006)

WECHSLER, D., "Non-intellective Factors of General Intelligence" **Psychological Bulletin**, S. 37, s. 444-445, 1940 aktaran Moriarty P. ve F. Buckley, "Increasing Team Emotional Intelligence Through Process," **Journal of European Industrial Training**, Cilt No 27, Sayı 2/3/4, s. 98-110, 2003 <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=837123>> (13.03.2006)

WINSTON M., "Ethical leadership: professional challenges and the role of LIS Education," **New Library World**, Cilt No 106, Sayı 5/6, s. 234-243, 2005. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=1501639&dType=SUB&history=false>> (13.06.2006)

WONG, C.-S., K.S. LAW, "The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study", **Leadership Quarterly**, Cilt No 13, s.243-74, 2002 aktaran Moriarty P., F.Buckley, "Increasing team emotional intelligence through process," **Journal of European Industrial Training**, Cilt 27, Sayı 2/3/4, s. 98-110, 2003. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=837123>> (30.06.2006)

YEŞİLYAPRAK, B. " Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Ankara, Sayı 25, 2001, aktaran

Diğer

BALOĞLU, N., **İlkokul (Sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri**, <<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı7/17-İLKOKUL.pdf>> (01.12.2007)

BLEIJERVELD, R.H.T. , "Ethical Questions and Values in University Leadership," **Netherlands IMUA Conference**, Helsinki, 2001 <<http://www.helsinki.fi/imua2001/Bleijerveld.pdf>> (13.12.2006)

CHANGING MINDS ORGANIZATION, <http://changingminds.org/disciplines/leadership/articles/manager_leader.htm> (11.12.2007)

- CHERNISS, C. (2000), "Emotional Intelligence: What It is And Why It Matters," **Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology**, New Orleans, 15 Nisan, 2000 <http://www.eiconsortium.org/research/what_is_emotional_intelligence.html> (13.12.2006)
- ÇELİK, V., "Eğitimde Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreci" içinde **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu**, Ankara, 2006 <http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/sempozyum_kitabi.pdf> (18.09.2007)
- DÜŞÜNCE PLATFORMU, **Felsefe ve Sosyal Bilimler Arşivi**, <<http://www.felsefe.gen.tr/genelahlak.asp>> (24.07.2007)
- GARDNER, H., "Multiple Lenses on The Mind" **ExpoGestion Conference**, Bogota Colombia, Mayıs, 25, 2005 <http://www.howardgardner.com/docs/multiple_lenses_0505.pdf> (06.11.2007)
- İNCE, M., A., BEDÜK ve E., AYDOĞAN, **Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri**, <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5CMehmet%20İNCE%20-%20Aykut%20BEDÜK%20-%20Enver%20AYDOĞAN%5CÖrgütlerde%20takim%20%20çalışmasına%20%20yönelik%20etkin%20liderlik%20nitel.pdf> (01.12.2007)
- KAHRAMAN, N., **İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.
- KAUFHOLD, J. A. ve L. R. JOHNSON, "Analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators," **Texas A&M University- Kingsville, Texas. Project Innovation Summer** , ProQuest Information and Learning Company, 2005.
- LASHWAY, L., MAZZARELLA, J.,ve GRUNDY, T., **Portrait of a Leader**, <<http://eric.uoregon.edu/pdf/samples/SL/SL.ch1.pdf>> (01.12.2007)
- LEIGHTON P.ve D. KILLINGBECK, "Professional Codes Of Ethics," **Criminal Justice Ethics**, 2000 <http://www.paulsjusticepage.com/cjethics/ethics_appendix.htm 11.08.2007> (17.09.2007)
- MABOÇOĞLU, F., **Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler, Ankara, 2006.
- ÖNER, N., "Psikolojik Danışmanlıkta Yeni Ufuklara Bir Örnek:Duyussal Zeka." **IX. Ulusal Psikoloji Kongresi**, Bogaziçi Üniversitesi, 18-20 Eylül, 1996 aktaran ACAR, F. "Duygusal Zeka ve Liderlik" **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı : 12, s. 53-68, 2002.

RHODES, D.L. C. R. EMERY, R. G. TIAN, M. C. SHURDEN, S. H. TOLBERT, S. OERTEL ve M. ANTONOVA, "Leader Ethic: A Cross-cultural Examination of Covey's Effective Habits," **Allied Academies International Conference**, New Orleans, 2004, <<http://www.sbaer.uca.edu/research/allied/2004/communicationConflict/pdf/16.pdf>> (06.06.2006)

RICHMOND, K. A., "**Ethical Reasoning, Machiavellian Behavior, and Gender: The Impact on Accounting Students' Ethical Decision Making**"
Yayımlanmamış Doktora Tezi Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, 2001

SAĞSAN, M. <<http://eprints.rclis.org/archive/00005911/01/205-230.pdf>>

SARASON, S., **Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change**, New York, Teachers College Pres, 1996 aktaran Çelik, V., "Eğitimde Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreci" **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu**, Eğitim Bir-sen, Ankara, 2006. <http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/sempozyum_kitabi.pdf> (18.09.2007)

ŞAHİNKAYA B., **Yöneticilik ve Liderlikte Duygusal Zekâ**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, 2006.

TİTREK, O., **Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ (EQ) Yeterliklerini İşyaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Araştırma** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2000.

TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ <<http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=ahlak>> (17.09.2007)

VIKİPEDI ÖZGÜR ANSİKLOPEDI <<http://tr.wikipedia.org/wiki/Etik>>
_____ <<http://tr.wikipedia.org/wiki/Ahlak>> (25. 08. 2007)

YÜKSEL M., **Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum , 2006

EKLER

EK-1

AÇIKLAMA

Değerli Öğrenci,

Öğretmen adayı öğrencilerin duygusal zekâlarını (EQ) belirlemek ve etik muhakeme yeteneklerini ölçmek amacı ile bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla konu ile ilgili görüşlerinize başvurulması düşünülmüş ve bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde, demografik özellikler, II. Bölümde ise konu ile ilgili görüşlerinizi ortaya koymayı amaçlayan 60 ifade bulunmaktadır. III. Bölümde ise etik muhakeme yeteneğini ölçmeyi hedefleyen 20 ifade yer almaktadır. Lütfen ifadelerin karşısında bulunan 'her zaman, Çok sık, oldukça sık, zaman zaman ve asla' seçeneklerinden uygun gördüğünüzü işaretleyiniz.

Sorulara içtenlikle yanıt vermeniz ve mümkün olduğunca boş seçenek bırakmamanız araştırmanın amacın ulaşması için oldukça önemlidir. Lütfen, isim ve soyadınızı yazmayınız, Katkılarınız ve işbirliğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim. Saygılarımla

Arş. Gör. Özgür Önen

Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Teftişi
Planlaması ve Ekonomisi ABD
Dahili Tel: 1398
e-mail: onenonen@hotmail.com

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz : Kız Erkek
2. Yaşınız : 18-20 21-22 23-25 26 ve üzeri
3. Büyüdüğünüz yer : Büyükşehir İl merkezi İlçe Kasaba-Köy
4. Branşınız :
(Lütfen Yazınız)

II. BÖLÜM

		Her Zaman	Çok sık	Oldukça Sık	Zaman Zaman	Asla
1.	Başkalarına örnek olurum.					
2.	Düşüncelerimde yeni yaklaşımlar ve riskler yer alır					
3.	Kendime zor amaçlar belirlerim					
4.	Problemleri göstermeye ve özgürce ifade etmeye hazırım					
5.	Değişikliklere çabuk uyum sağlarım					
6.	Kızgınlığımı diğer insanlardan çıkarırım					
7.	Tartışma ve açık oturumlara katılma cesareti gösteririm					
8.	Başarılarımı paylaşıyorum					
9.	Edimimi (performansımı) nasıl arttıracığımı bilirim					
10.	Her konuda yüksek standartlar isterim					
11.	Çeşitli kaynaklardan yeni fikirler ararım					
12.	Edimimi arttırmada neye gereksinimim olduğunu bilirim					
13.	Dürüst ve doğrudan mesajlara açık olmaya çalışırım					
14.	Sorunları konuşarak çözmeye çalışırım					
15.	Tahriklere kolay kapılırım					
16.	Yansıtma ve iç gözleme vakit ayırırım					
17.	İşlerimi yaparken ilerlemelerime göz atarım					
18.	İnsanların duygularına ve yaklaşımlarına önem veririm					
19.	İnsanlarla ilgilenirken samimi davranırım					
20.	Bir şeyleri farklı yapmak için yeni fikirler üretirim					
21.	Olumlu duygularımı (sevgi, mutluluk gibi) ve olumsuz duygularımı (öfke, korku, kaygı gibi) yönetebilirim					
22.	Zor durumlarla sakin bir şekilde başa çıkarırım					
23.	Bir şey yanlış gittiği zaman hissederim					
24.	İnsanlara yardıma hazır olduğumu hissettiririm					
25.	Olası bir sorunun farkına varamam					
26.	Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım					

		Her Zaman	Çok sık	Oldukça Sık	Zaman Zaman	Asla
27	Altıncı hissime güvenirim					
28	Kendimle alay edecek mizah yeteneğim vardır					
29	Geniş informal ilişkiler oluşturur ve sürdürürüm					
30	Duygularımın nasıl ve neden oluştuğunu bilirim					
31	Sorunlarımın kaynaklarını göremem					
32	Birşeyleri yapmada yeni yollar bulurum					
33	Anlaşmazlıklarda görüşlerimi savunmaya hazırım					
34	Yeni projelerde çalışma konusunda yeteneklerime güvenirim					
35	Bir işe başlamak için itici güce gereksinme duyarım					
36	İnsanlarla iyi ilişkiler kurarım ve onları gelişmelerden haberdar ederim					
37	Deneyimlerden öğrendiklerimi çevreme öğretmeye çalışırım					
38	İnsanların problemlerine duyarısızımdır					
39	Baskı altında düşüncelerimi odaklar ve karar veririm					
40	Diğer insanların duygularını göz ardı ederim					
41	Benden güçlü birisiyle çalışabilirim					
42	Çevremde ne olduğunun farkına varamam					
43	Ön yargı ve hoşgörüsüzlüğe tahammül gösteririm					
44	Geribildirim (feedback-dönüt) vermekte tereddüt ederim					
45	İnsanların gereksinimlerini ve ilgilerini anlarım					
46	Yeni fikirler üretirim					
47	Diğer insanların duygularını anlarım					
48	Güçlü ve zayıf yönlerimi dikkatle gözden geçiririm					
49	Tanımadığım insanlarla konuşmakta zorlanırım					
50	İşi eğlendirici yapmaya çalışırım					
51	Dinlemek için zamanım yoktur					
52	Kendi uğraş alanımın dışındaki insanlara yardım ederim					
53	Dışa dönük ve sempatik biriyim					
54	İnsanların problemleri ile ilgilenmede gönülsüzüm					
55	Becerilerime güvenim yoktur					
56	İnsanların coşkunluğunu harekete geçirmeye çalışırım					

		Her Zaman	Çok sık	Oldukça Sık	Zaman Zaman	Asla
57	Duygularımın edimimi (performansımı) nasıl etkilediğini bilirim					
58	Hedeflerimi belirlemede yüksek bir itici gücüm vardır					
59	İş arkadaşlarım arasında yakın ilişkiler geliştiririm					
60	Topluluk karşısında konuşmaktan çekinirim					

		Tamamen katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	İnsanlarla baş etmenin en iyi yolu onlara duymak istediklerini söylemektir.					
2.	Birisinden sizin için bir şeyler yapmasını istediğinizde en iyi yol, gerçek sebepleri söylemektir.					
3.	Birilerine tam olarak güvenen birey başına bela alır.					
4.	Meslekte yükselmek için çevrenizin geniş olması gerekmektedir.					
5.	Dürüstlük her durumda en iyi politikadır.					
6.	Her insanda bir fesatlığın yattığını unutmamak gerekir. Uygun ortam oluştuğunda bunu ortaya koyacaktır.					
7.	İnsanlara neyi niçin yaptığımızı söylemek doğru bir hareket değildir.					
8.	Herhangi bir konuda karar vermeden önce mutlaka ahlaki bir davranış olduğundan emin olmak gerekir.					
9.	Önemli kişileri pohpohlamak yararlıdır.					
10.	Her şekilde ve durumda mütevazı olmak iyidir.					
11.	Her şekilde ve durumda dürüst olmak iyidir.					
12.	“Her dakika bir enayi doğuyor” sözüne inanmıyorum.					
13.	Tedavi edilemeyen bir hastalığa yakalanan insanların acısız bir ölümü seçmek gibi bir hakları olmalıdır.					
14.	Her koşulda iyi olarak değerlendirebileceğimiz bir durum söz konusu olabilir.					
15.	İnsanların çoğu özünde iyi ve naziktirler.					
16.	Birine yalan söylemenin hiçbir mazereti olamaz.					
17.	Bireylerin babalarının ölümlerini unutmaları, mal ve mülklerini kaybedişlerini unutmalarından daha kolaydır.					
18.	Dünyada önde gelen birçok lider şeffaflığa öncülük edip, ahlaki olarak hareket eder.					
19.	İnsanlar zorlanmadıkları sürece sıkı çalışmazlar.					
20.	Suçlular ile diğer insanlar arasındaki en büyük fark; suçluların yakalanacak kadar aptal olmalarıdır					

EK-2

T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı

SAYI : B.30.2.MAE.0.36.00.00/72


24.05.2007

KONU : Anket İzni
(Arş.Gör.Özgür ÖNEN)

DEKANLIK MAKAMINA

Bölümümüz Araştırma Görevlisi Özgür ÖNEN'in 24.05.2007 tarihli anket uygulama izin dilekçesi yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Yrd.Doç.Dr.Fethi ÇELİK
Bölüm Başkanı

Eki: 1 Adet Dilekçe
4 Adet Form

M. Gürhan
25/05/07
uygundur
F. Çelik

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı : Özgür Önen

Doğum Yeri : Mersin

Doğum Yılı : 1981

Medeni Hali : Bekar

Eğitim Durumu:

Lise : 1995-1999

Üniversite : 1999-2003

Yabancı Dili ve Düzeyi:

1. İngilizce (İleri)

İş Deneyimi:

2003-2005 İstiklal İlköğretim Okulu / Karacabey

2005-2005 Mustafa Sökmen İlköğretim Okulu / Atabey

2006-2007 Süleyman Demirel Üniversitesi / Isparta (Burdur)

2007 /..... Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Burdur