



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Melek TOSUN

**RİZE
2017**



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Melek TOSUN

**Doç. Dr. İlhan TURAN
Danışman**

**RİZE
2017**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, [Temel Eğitim] Ana Bilim Dalında, [Melek TOSUN] tarafından hazırlanan [*Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*] başlıklı bu çalışma, [28/07/2017] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Yüksek Lisans Tezi] olarak kabul edilmiştir.

Başkan: (Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA,  İmza, Kabul/Red)

Üye: (Doç. Dr. Selami YANGIN,  İmza, Kabul/Red)

Üye: (Doç. Dr. İlhan TURAN,  İmza, Kabul/Red)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

7/8/2017



Doç. Dr. Ahmet İsmak DEMİR
Müdür

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.
28/07/2017



Melek TOSUN

ÖN SÖZ

Duygusal Zekâ (Emotional/Quotient EQ) günümüzde önemi büyük olan; eğitim, sağlık, kamu/özel sektör vb. kurum veya kuruluşlarda daha da önemlisi sosyal hayatımızda karşımıza çıkan, zekâ alanlarından biridir. Diğer zekâ alanlarına kıyasla geliştirilmeye uygun bir kısmı da doğuştan gelen duygusal zekâ, bireyin formal eğitime başladığı ilk yer olarak kabul ettiğimiz okullarda da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bireyin kendini tanıması, hayata hazırlanması ve mesleki yeterlik sağlaması açısından aileden sonra en büyük rolü üstlenen öğretmenlerin akademik başarısının yanı sıra kendini tanıyan, problemlere çözüm üretebilen, sıkıntılarla mücadele edebilen, ahlaki olgunluğa ulaşmış donanımlı bir öğretici pozisyonu yadsınamaz bir gerçektir.

Tüm bu özellikleri bireye aktarması beklenen, tükenmişlik durumunun belki de en az seviyede olması gereken ‘öğretmenlik’ mesleğinde olanların veya olma yolunda çabalayanların; IQ (Intelligence Quotient) dediğimiz akademik/sayısal zekâyâ katkısı bakımından EQ’su da yüksek bireyler olmak ihtiyacı doğuyor.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler yoluyla tespit edilerek önem derecesinin ortaya çıkarılması bu çalışmada amaçlanmıştır. Diğer taraftan çalışmanın bu alanda yapılan bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından da yol gösterici olması beklenmektedir.

Çalışmada büyük emeği olan ‘birlikten kuvvet doğar’ cümlesini damarlarıma kadar hissettiğim, düştüğümde beni ilk kaldıran ve bu yola çıktığımda tecrübelerini, bilgisini, sağduyusunu esirgemeyen başta Akademik Danışmanım Sayın Doç. Dr. İlhan TURAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik hedefimden haberdar olan, maddi-manevi beni her yönden desteklemeye çalışıp zor günlerimin en büyük şahitçileri dediğim AİLEM’e ve teyzeme, diğer bir manevi kanadım M. Arif YAMAN’a sonsuz teşekkürlerimi

sunarım. Bir diğer yandan İlköğretim Matematik Öğretmeni olarak görev yapan Hülya HATAY'a; Dilek KARABULUT, Fatma ZOBUDOĞUŞ ve Rabia ÖZMEN'e tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Tezimde kullandığım anketlerin uygulanmasında emekleri olan, illere göre sırasıyla:

Mardin Kızıltepe İnkılap İlkokulu Müd. Yrd. M. Sadık KÖMÜRCÜ; **Sakarya** Fevzi Çakmak İlkokulu Müd. Yrd. Mehmet EFE; **Ankara** Kalender KURMAÇ, İsmail ATILGAN, Hanifi ARSLAN, Esra DOĞANAY, Ayşe TELCİ AYDIN, Mustafa DEMİR ve Esra PINARBAŞ; **Rize** Seyfettin AFACANLAR, 9 Mart İlkokulu Müdürü Ramazan SAFİ ve aynı okulun Müd. Yrd. Güven ÇELİK, İlknur SUKAS; **Antalya** Dilek KARABULUT; **Van** Çaldıran Umuttepe Ortaokulu Bilgisayar Öğretmeni Habib ALPASLANOĞULLARI, ablam Dilek ALPASLANOĞULLARI, sınıf öğretmenleri olan, Rukiye BÖLMEZ, Gülay NABİT ve Safiye SERÇE; **Denizli** Hakan GÜNDÜZ'e teşekkür ederim.

Araştırmanın analizleri kısmında görüşlerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Fatih CAMADAN'a, lisans ve lisansüstü eğitim hayatım boyunca derslerinden ve görüşlerinden yararlandığım Doç. Dr. Yılmaz GEÇİT'e ve son olarak değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hayri KUĞUOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ'a teşekkürü borç bilirim.

MELEK TOSUN

RİZE 2017

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	2
ETİK BEYAN	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER.....	6
ÖZET	9
ABSTRACT	11
KISALTMALAR	13
TABLolar LİSTESİ	14
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	17
GİRİŞ.....	18
Problem Durumu.....	18
Araştırmanın Amacı.....	20
Alt Amaçlar.....	20
Araştırmanın Önemi.....	21
Araştırmanın Sayıltıları.....	22
Araştırmanın Sınırlılıkları	22
Tanımlar	22

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	24
1.1.1. Duygusal Zeka	24
1.1.1.1. Duygu Tanımı	24
1.1.1.2. Duygusal Zihnin Özellikleri	25
1.1.1.3. Duygusal Beyin.....	27
1.1.1.4. Duygusal Zekâ Tanımı	28
1.1.1.5. Duygusal Zekânın Keşfi ve Gelişimi	29
1.1.1.6. Duygusal Zekânın Kapsamı	32

1.1.1.7. Duygusal zekâ niçin önemlidir?	34
1.1.2. Tükenmişlik	37
1.1.2.1. Tükenmişlik (Burnout) Kavramı	37
1.1.2.2. Tükenmişlik Belirtileri	39
1.1.2.2.1. Fiziksel Belirtiler	40
1.1.2.2.2. Psikolojik/Ruhsal Belirtiler	40
1.1.2.2.3. Davranışsal Belirtiler	40
1.1.2.3. Tükenmişlik Modelleri	41
1.1.2.3.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli	41
1.1.2.3.2. Leiter Tükenmişlik Modeli	41
1.1.2.3.3. Pines Tükenmişlik Modeli	42
1.1.2.3.4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli	42
1.1.2.3.5. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli	42
1.1.2.3.6. Meier Tükenmişlik Modeli	43
1.1.2.3.7. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli	43
1.1.2.3.8. Maslach Tükenmişlik Modeli	43
1.1.3. Öğretmenlerde Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi	44
1.1.4. Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi Bağlamında Yurt İçi ve Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar	45
1.1.4.1. Yurt İçi Yapılan Çalışmalar	45
1.1.4.2. Yurt Dışı Yapılan Çalışmalar	48

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. YÖNTEM	51
2.1.1. Araştırmanın Modeli	51
2.1.2. Evren/Örneklem	51
2.1.3. Veri Toplama Araçları	54
2.1.3.1. Bar-On Duygusal Zekâ Testi Ölçeği	54
2.1.3.1.1. Geçerlik-Güvenirlik Çalışması	56
2.1.3.1.2. Puanlanması ve yorumlanması	56
2.1.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği	57

2.1.3.2.1. Geçerlik-Güvenirlik Çalışması	58
2.1.3.2.2. Puanlanması ve yorumlanması	58
2.1.3.3. Kişisel Bilgi Formu	59
2.1.4. Verilerin Toplanması	59
2.1.5. Verilerin Analizi	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. BULGULAR	61
3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	61
3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	73
3.1.3. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	85
3.1.3.1. Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular.....	85
3.1.3.2. Duygusal Zekânın Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerini Ne Şekilde Yordadığının Belirlenmesine Yönelik Bulgular.....	89
3.1.3.2.1. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Varsayımlarının Testi	89
3.1.3.2.2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	91
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	96
Tartışma	96
Sonuç.....	107
Öneriler	110
KAYNAKLAR.....	112
EKLER	125
ÖZ GEÇMİŞ.....	138

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. İlhan TURAN

Hazırlayan: Melek TOSUN

Yıl: 2017

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada İlkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişki, çeşitli demografik özellikler kullanılarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada veri toplama araçları olarak sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarını tespit etmek amacıyla Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, tükenmişlik durumlarını tespit etmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, medeni durum, vb.) tespit etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma tarama (survey) modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun nicel bir çalışmadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yıllarında Türkiye'nin yedi bölgesinden yedi farklı il tesadüfi (random) seçilerek her ilden yaklaşık 100 sınıf öğretmeni, toplamda ise 700 sınıf öğretmeni temel alınarak araştırmacı tarafından anketlerin uygulanması sağlanmıştır. Anketlerden 690 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın uygulandığı iller; Marmara Bölgesi'nden Sakarya ili, Ege Bölgesi'nden Denizli ili, Akdeniz Bölgesi'nden Antalya ili, İç Anadolu Bölgesi'nden Ankara ili, Karadeniz Bölgesi'nden Rize

ili, Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden Mardin ili ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden Van ilidir.

Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini yanıtlayarak ana probleme cevap bulmak amacıyla; aritmetik ortalama, standart sapma, regresyon, basit korelasyon, t-testi, varyans analizi (ANOVA) gibi istatistiki testler yapılmış ve değişkenlere ait anlamlı farklılıkların hangi alt kategoriler arasından kaynaklandığını bulmak için Tukey testine başvurulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmanın bağımsız değişkeni olan duygusal zekânın; stres yönetimi, kişilerarası ilişkiler ve kişisel farkındalık alt boyutlarının, araştırmanın bağımlı değişkeni olan tükenmişliğin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı(-sızlık) alt boyutları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerinde yaş, medeni durum, çocuk sayısı, görev yapılan yer (il/merkez, ilçe, köy), idarecilik deneyimi değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları üzerinde ise yaş, çocuk sayısı, görev yapılan yer değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: duygusal zekâ, tükenmişlik, sınıf öğretmenleri

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Basic Education

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Doç. Dr. İlhan TURAN

Author: Melek TOSUN

Year: 2017

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE AND BURNOUT LEVELS

In this study, the relationship between emotional intelligence and burnout of elementary classroom teachers' is aimed to be investigated by using various demographic properties.

In the study, as data collection tools, with the aim of determining the emotional intelligence of classroom teachers Bar- On Emotional Intelligence Scale, with the aim of determining exhaustion cases Maslach Burnout Scale and with the aim of determining demographic properties(age, gender, marital status etc.) of teachers Personal Information Form were used.

The research is a suitable quantitative study from survey models to relational screening model. In 2015-2016 school years, application of the surveys were provided by the researcher by randomly choosing seven different cities from seven regions of Turkey and by basing on approximately 100 classroom teachers and totally 700 classroom teachers from those cities 690 of the surveys were assessed. The cities where the research was performed are; Sakarya from the Marmara Region, Denizli from the Aegean Region, Antalya from the Mediterranean Region, Ankara from the Central Anatolia Region, Rize

from the Blacksea Region, Mardin from the southeastern Anatolia Region and Van from the Eastern Anatolia Region.

In the research SPSS 21 packaged software was used in the analysis of quantitative data. With the aim of finding an answer to the main problem, by responding the sub problems of the research, various statistic tests such as arithmetic average standard deviation, regression, simple correlation, T-test, and variance analysis (ANOVA) were done. And Tukey Test was applied in order to find the origin of significant differences that belong to variables and to find which sub categories they stem from.

According to the outcomes of the research, emotional intelligence which is the independent variable of the research was found to be the significant predictor on stress management, interpersonal relations, self-consciousness sub dimensions. And the burnout that is the dependent variable of the research was found to be the significant predictor on emotional exhaustion, depersonalization, self accomplishment and self failure. Moreover, marital status, age, the number of children, place of duty (city / center, district, village), and management experience variables were determined to create significant differences on the burnout of classroom teachers. However, age, the number of children, and place of duty variables were found to create significant differences on the emotional intelligences of classroom teachers. In the end of this research, various suggestions has been given to the teachers regarding their particular demographic categorizations.

Key Words: emotional intelligence, burnout, classroom teachers

KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
SPSS	Statistical Packages for the Social Sciences
MIB	Maslach Burnout Inventory
MTÖ	Maslach Tükenmişlik Ölçeği
EQ	Emotional Quotient (Duygusal Zekâ)
IQ	Intelligence Quotient (Akademik/Sayısal Zekâ)
N	Veri sayısı
\bar{X}	Aritmetik ortalama
p	Anlamlılık değeri
r	Pearson korelasyon katsayısı
Ss	Standart sapma
TV	Tolerans değeri
VIF	Varyans büyütme faktörü
f	Frekans
sd	Serbestlik derecesi
R ²	Regrasyon katsayısı
B	Değişkendeki değişimi açıklama katsayısı
Akt.	Aktaran
Ed.	Editör
vd	Ve diğerleri

TABLolar LİSTESİ	14
Tablo 1.1 Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Üzerine Yapılan Yurt İçi Çalışmalar	48
Tablo 2.1 2015 TÜİK Verilerine Göre Türkiye’deki İlkokullarda Görevli Öğretmen Sayıları.....	52
Tablo 2.2 Katılımcıların Demografik Özellikleri	53
Tablo 2.3 Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Boyutları ve Alt Boyutlarına Ait Maddeler...55	
Tablo 2.4 Anketin Uygulandığı İllere Göre; Dağıtılan, Geri Dönen ve Değerlendirilen Anketler	59
Tablo 3.1 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin t-testi Puanları	61
Tablo 3.2 Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları.....	62
Tablo 3.3 Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	63
Tablo 3.4 Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları.....	64
Tablo 3.5 Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	65
Tablo 3.6 Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları	66
Tablo 3.7 Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	67
Tablo 3.8 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları.....	68
Tablo 3.9 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi.....	69

Tablo 3.10 Sınıf Öğretmenlerinin İdarecilik Deneyimlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları	70
Tablo 3.11 Sınıf Öğretmenlerinin İdarecilik Deneyimlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	71
Tablo 3.12 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-testi Puanları	73
Tablo 3.13 Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları	74
Tablo 3.14 Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	75
Tablo 3.15 Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları	76
Tablo 3.16 Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	77
Tablo 3.17 Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları	78
Tablo 3.18 Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	79
Tablo 3.19 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları	80
Tablo 3.20 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	81
Tablo 3.21 Sınıf Öğretmenlerinin İdarecilik Deneyimlerine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları	82
Tablo 3.22 Sınıf Öğretmenlerinin İdarecilik Deneyimlerine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	84
Tablo 3.23 Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	85

Tablo 3.24 Araştırmanın Tükenmişlik, Alt Boyutlar ve Demografik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Basit Korelasyon Analizi (r değerleri).....	86
Tablo 3.25 Araştırmanın Duygusal Zekâ, Alt Boyutlar ve Demografik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Basit Korelasyon Analizi (r değerleri).....	87
Tablo 3.26 Araştırmanın Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Basit Korelasyon Analizi	88
Tablo 3.27 Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler ile Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları.....	89
Tablo 3.28 Duygusal Zekânın Tükenmişliği Ne Şekilde Yordadığının Belirlenmesine Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	91

ŞEKİLLER LİSTESİ	17
Şekil 1.1 Limbik Sistem	27
Şekil 1.2 Kendi Duygusal Zekâ Kuramı Olan Yüksek Enerji Coşkusuna Sahip Reuven Bar-On	30
Şekil 1.3 Duygusal Zekâ Terimini İlk Kullanan Psikologlar	30
Şekil 1.4 Daniel Goleman.....	35



GİRİŞ

Bu başlık altında çalışmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tezde adı geçen bazı önemli kavram tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Çoklu zekânın sekiz alanı düşünüldüğünde sadece matematiksel ve dilsel alan, zekânın tek yönlü uyarılmasına sebep olur sonuç olarak da bu durum çocukların zihin gelişimini olumsuz etkiler (Tarhan, 2016a:109). Zihinsel olarak dengeli beslenmeyi gerçekleştiren ve öğrencileri öğrenme sürecine hazırlayacak olan öğretmenlerdir. İlkokulun ilk basamağında öğretici pozisyonuna sahip sınıf öğretmenlerinin bireyi sağlıklı bir öğrenmeye hazır hale getirmesi ve eğitim-öğretimin yapıldığı sınıf ortamını iyi bir şekilde düzenlemesi gerekir. Bunu yapabilmek için de, her şeyden önce işe kendilerinden başlaması bu bağlamda etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek için zihinsel, bedensel ve duygusal anlamda kendisini yetiştirmesi gerekir.

Bu araştırmanın çıkış noktası öğretmenin öğrenme sürecine girme, sürdürme ve sonuçlandırma aşamasında onları oldukça etkileyen kendilerinin “duygusal özellikleri” olmasıdır. Duygusal özelliklerin oluşmasında, gelişmesinde ve şekillenmesinde ise “duygusal zekâ” önemli bir rol oynamaktadır.

Duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmaların merkezinde, duyguların bireyin davranışlarında (harekete geçme, yardımlaşma, iletişim) önemli bir işleve sahip olduğu fikri bulunmaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Goleman (2000a)'a göre duygusal zekâ; kişiyi güdüleme, engellerle karşılaştığında direnç sağlama, verilecek tepkiyi kontrol etme ve doyumunu geciktirme, düşünme yeteneğini engelleyen duygu durumunu düzenleme ve stresten uzak durma, kendini başkalarının yerine koyma (empati/duygudaşlık) ve umutlu olma gibi yeteneklerdir. Bu bağlamda Goleman (2012:13), duygusal yaşamlarını daha sakin ve özbilinçli şekilde kontrol edebilenlerin, kesin ve ölçülebilir bir sağlık getirisine sahip olduklarını açıklamıştır.

Duygusal zekâ ve tükenmişlik kavramları anlam ve yazılış olarak bağımsız iki kelime gibi gözükse de gerçekte birbiri ile ilişkili olan kelimelerdir. Zira duygusal zekâ; bireylerin sosyal hayatta şahsi özellikleri (öz yönetim/oto kontrol) ile ilgilenirken tükenmişlik ise toplumsal ilişkilerinde (aile, iş, okul... vb.) mücadele için birbirine destek sağlar. Nitekim sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve tükenmişliklerinin incelenmesinin; iş dünyası çerçevesinde duygusal zekânın üç önemli şeyi gerçek kılmasına dayandırılmaktadır. Bunlar; üstün iş performansı, parlak liderlik ve mutluluk için gereken koşulları oluşturmaktır (Tan, 2012:32). Burada iş dünyası eğitim camiası olarak anlaşılmalıdır.

Eğitim dünyasının mihenk taşlarını oluşturan sınıf öğretmenlerinin bu iki kavramı kendilerinde ne kadar içselleştirdikleri ve birbiri içerisindeki etkileşimleri bu araştırmada yordanarak, geleceğe daha sağlam nasıl adım atılabilir sorusuna cevap aranması öğretmenliğin bu dalına yeni bir ivme kazandıracaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin ne düzeyde olduğunun demografik değişkenler dikkate alınarak ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirtilmiştir.

Alt Amaçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda;

a) Sınıf Öğretmenlerinin tükenmişlikleri,

1. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Görev yapılan yerin durumuna (il merkezi, ilçe, köy) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. İdarecilik deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

b) Sınıf Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri,

7. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Görev yapılan yerin durumuna (il merkezi, ilçe, köy) anlamlı farklılık göstermekte midir?

12. İdarecilik deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

c) *Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* sorusuna cevap aranacaktır.

Araştırmanın Önemi

Bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmeni, duygusal zekâ bağlamında düşünüldüğünde, diğer meslektaşları ile daha etkili iletişim içinde olur, empatik tavırlı hareket eder. Böylece çalıştığı ortama bir mutluluk sunar. Diğer taraftan sınıf öğretmenin en temel görevi çocuk yetiştirmektir. Öğretmenlerin duygusal tavırları küçük yaştaki çocuklar için son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlerin duygusal tavırlarını gelecekte onların da kendilerinde yansıtmaları son derece yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi yükseldikçe öğretmenin iş performansında düşme ve öğretme gücünde de azalmalar meydana gelir. Bu olumsuzluğun giderilebilmesi öğretmenin mutlu olması ile doğrudan bağlantılıdır. Diğer bir deyişle duygusal zekâsını iyi kullananlar daha mutlu olacakları için, onların tükenmişlik düzeyi de daha az olacaktır. Bu kapsamda, duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişkiler iş dünyasında son derece önemli olduğu için bu alanda pek çok araştırmalar yapılmıştır. Son yıllarda bu iki öge arasındaki ilişkileri ele alan çalışmaların, Dünya’da ve Türkiye’de eğitim alanına da yansıdığını ve bu alanda da pek çok çalışma yapıldığını görmekteyiz (Önal, 2010; Adiloğulları ve Gencay, 2016; Güllüce ve İşcan, 2010). Bununla birlikte, gerekli literatür taraması yapıldığında Önal (2010) ve Turan (2015) tarafından yapılan çalışmalar araştırma konusu bakımından benzerlik gösterse de örneklem büyüklüğü ve homojenliği bakımından farklılık göstermektedir bu nedenle sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ele alan ülke çapında bir çalışmaya rastlanmamıştır dolayısıyla bu araştırma sınıf öğretmenliği kapsamında yapılan ilk araştırma olacaktır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılım ‘gönüllülük esası’na dayalı olarak sağlanmış olup sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgi formundaki sorulara, “Maslach Tükenmişlik Ölçek” maddelerine ve “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçek” maddelerine samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinden ulaşım ve maddi imkân kolaylıkları göz önünde bulundurularak tesadüfi (random) olarak seçilen illerin ve sınıf öğretmenlerinin buldukları bölgeleri temsil ettikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinden birer il örneklem alınmak koşuluyla;

Marmara Bölgesi’nden Sakarya ili, Ege Bölgesi’nden Denizli ili, Akdeniz Bölgesi’nden Antalya ili, İç Anadolu Bölgesi’nden Ankara ili, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden Mardin ili, Doğu Anadolu Bölgesi’nden Van ili ve Karadeniz Bölgesi’nden Rize ili ile sınırlıdır.

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilkokullarda kadrolu görev yapan her ilden yaklaşık 100 sınıf öğretmenin görüşüyle sınırlıdır.

Tanımlar

Zekâ: 1. Olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni karşılaşılan durumlara başarıyla uyum sağlayabilme, hareket ve tutumları belli bir düşünce ya da amaç etrafında toplayabilme yeteneği. 2. Algılama, kavrama, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, soyutlama, genelleme gibi ruhsal fonksiyonlara verilen addır (TDK, 2017).

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ kavramını ortaya atan Salovey ve Mayer(1989) duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini, duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma, bu süre zarfında elde edilen

bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğiyle ilişkili olarak sosyal zekânın bir alt şekli (akt.Acar, 2002).

Tükenmişlik: Başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu (Freudenberger, 1974; akt. Izgar, 2000:21).

Duygusal Tükenme: Duygusal tükenme, karmaşık tükenmişlik sendromunun en açık şekilde gözlenebilen boyutudur. İnsanlar kendilerinin ya da başkalarının yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik veya yorgunluklarını dile getirmek için bu boyuttan söz ederler (Gündüz, 2005).

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.1.1. Duygusal Zekâ

1.1.1.1. Duygu Tanımı

‘Duygu nedir?’ diye sorulunca, ilk akla gelen bilim insanlarından biri, Osho’dur. O, duyguyu şöyle tanımlar;

Duygular sabit değildir dolayısıyla onlara duygu adı verilir; kelimenin İngilizcesi olan ‘emotion’ sözcüğünün kökeninde ‘motion’ yani hareket fiili bulunur. Onlar hareket ederler; bu yüzden onlara duygu denilmektedir. Bir şeyden diğerine sürekli değişim gösterirsin. Şu anda üzgünsün, o anda mutlu; şu anda öfkelisin, o anda merhametli. Şu anda sevgi dolusun, başka bir anda kinle dolu olursun; sabah güzel, akşam çirkindir ve bu şekilde devam eder...(Osho, 2016:9).

Diğer tanımlara bakıldığında, duygu; belirli nesne, olay ya da kişilerin bireyin içsel hayatında uyandırdığı izlenimler (MEB, 2007); herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı veya devinim (Kocayörük, 2004:6) herhangi bir şekilde uyarılmış zihinsel durumdur (Elias, 2003). TDK’ya göre duygu; his, belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, önsezi, nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği, kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik olarak tanımlanmıştır (akt.Keleşoğlu, 2007). Duyguların klinik anlamda tanımı ise şu şekilde açıklanmıştır: Duygular sinir sisteminin biyolojik fonksiyonlarıdır. Beyinde duyguların nasıl temsil edildiklerinin anlaşılması duyguları anlamamıza yardımcı olacaktır (Ledoux, 2006:15)

Duyguların, işlevsel yönü dikkate alındığında, onlar insanlara; güç, güdüleme, hareket edebilme ve yaşam sevinci kaynaklı mutluluk sağlar (Altılar, 2007).

1.1.1.2. Duygusal Zihnin Özellikleri

Ekman (1992), Epstein ve Brodsky (1993) ve Goleman'ın (1996) görüşlerinden yararlanan Tuğrul (1999:12-13) duygusal zihnin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir.

* Duygusal bir durumda, duygusal zihin akılcı zihinden daha hızlı harekete geçer ve ne yaptığını gözden geçirmeden eyleme başlar.

Duygusal zihin bizim tehlikelere karşı radarımızdır. Acil durumlar karşısında ne yapacağımızı ya da nasıl karşılık vereceğimizi düşünmeye vakit vermeden tepki göstermek üzere bizi harekete geçirir. Örneğin; balkondan düşmek üzere olan çocuğunu kurtaran anne gibi.

Duyguyu başlatan şey ile duygunun patlak vermesi arasında geçen süre çok kısadır. Bu nedenle algıyı tartarak değerlendirmeye zaman kalmaz. Bu hızlı algılama tarzı sürat uğruna isabetliliği feda eder, çünkü genel görüntüye ya da onun en çarpıcı yanlarına karşılık verir. Her şeyi bir bütün olarak ve bir arada görerek, dikkatli bir analize zaman ayırmadan tepki gösterir. Örneğin; geç kaldığı için eve pencereden girmeye çalışan kızını hırsız zanneden babanın, kızına ateş ederek öldürmesi gibi.

* Duygusal zihnin mantığı çağrışımsaldır, bir gerçekliği simgeleyen ya da onun bir anısını çağrıştıran öğeleri, o gerçekliğin aynısı olarak kabul eder.

Duygusal zihne göre önemli olan bir şeyin nasıl algılandığı, nasıl görüldüğüdür. Bir şeyin bize ne hatırlattığı, ne olduğundan daha önemli olabilir. Akılcı zihin nedenlerle sonuçlar arasında mantıksal ilişki kurarken, duygusal zihin ayırım yapmadan sadece benzer çarpıcı özellikleri dikkate alır. Örneğin; mavi çorabını giyerek gittiği bir sınavın iyi geçmesi üzerine, her sınava aynı mavi çorapla giden bir öğrencinin davranışı gibi.

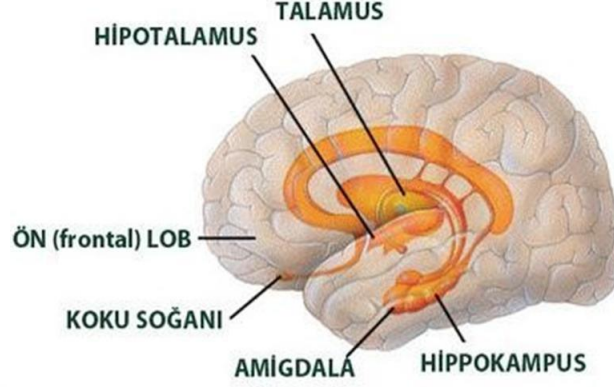
Bir olayın herhangi bir özelliği geçmişin duygusal yönü ağır basan hatıralarına benzer görünürse, duygusal zihin hatırlanan olayla ilgili duyguları

başlatarak buna tepki verir. Başka bir deyişle, duygusal zihin şimdiki zamana sanki geçmiş zamanmış gibi tepki verir. Örneğin; küçükken anne-babası arasındaki kavgalara sık sık tanık olan ve korkan bir çocuk, daha sonra bir filmdeki kavga sahnelerinde bile aynı korkuyu yaşayabilir.

* Duygusal zihin birçok açıdan çocuksu özellik gösterir ve bu özelliği duygu güçlendikçe artar. Duygusal zihnin çocuksu özelliklerinden biri her şeyin siyah ve beyaz olduğu, grilerin olmadığı kategorik düşüncedir. Örneğin; bir sınavdan başarısız olan bir kişinin, “ben başarısız biriyim” şeklinde düşünmesi gibi. Bu çocuksu özelliğin bir diğer işareti de bireyselleştirme. Örneğin; “ne zaman pikniğe gitmeye kalkışsam yağmur yağar” diyen bir kişi, olayları ben merkezli bir sapma eğilimiyle algılamaktadır. Çocuksu özellik kendi kendini doğrular, inançlarını zayıflatacak hatıraları veya gerçekleri bastırarak, göz ardı ederek sadece destekleyenlere tutunur. Akılcı zihnin inançları geçicidir, yeni deliller geldiğinde değiştirilebilir. Duygusal zihin ise inançlarını mutlak doğrular olarak kabul eder ve bunlara ters düşen delilleri kabul etmez.

* Duygusal zihnin işleyişi duruma bağlıdır ve belirli bir anda yükselen hangi duygu ise, onun doğrultusundadır. Duygunun mekânında her hissine kendine özgü düşünce, tepki ve hatta anılar repertuarı vardır. Duruma bağlı bu repertuarlar, yoğun duygu anlarında en baskın hale gelirler. Bu tür bir repertuarın etkin olduğunun bir işareti de seçici bellektir. Düşünüş ve hareket tarzımız kendimizi mutlu hissettiğimizde farklı, kızgın ya da canımız sıkın iken farklıdır. Örneğin; öfkeli bir şekilde evden çıkan birinin, trafik kurallarına uymayan sürücülere diğer günlere nazaran daha fazla tepki göstermesi gibi. Duygusal zihnin özelliklerini belirleyebilmek, kişinin duygusal yeteneklerini tespit etmek ve geliştirebilmek için öncelikle duygusal zekânın tanımına ihtiyacımız vardır.

1.1.1.3. Duygusal Beyin



Şekil 1.1. Limbik sistem

İlk olarak memeli canlılarda var olduğu düşünülen limbik sistem, evrimsel olarak beyin korteksinden çok daha eski bir döneme sahiptir. Yaşamın devamı için gerekli birçok içsel güdünün yanında, duyguların da bu yapılar içinde ve arasında oluşturulduğu düşünülüyor (Özgen, 2006).

Duyguların işlenme süreciyle ilişkili olarak yukarıdaki şekilden de anlaşıldığı gibi üç ana organ bulunmaktadır. Bunlar; Amigdala, Hipokampus ve Talamustur.

Amigdala: Korku duygusu başta olmak üzere, duyguların denetiminden sorumludur.

Hipokampus: Uzun süreli belleğin oluşup gereğinde yeniden ortaya çıkarılmasını sağlıyor. “Kayda değer” duyuşsal bilgiyi belirleyen yerdir.

Talamus: Duyusal uyarıların, ilgili üst korteks merkezlerine iletilmeden önce toplandığı, bir duyuşsal iletim istasyonudur (Özgen, 2006).

1.1.1.4. Duygusal Zekâ Tanımı

İnsan beyni üzerinde yapılan son araştırmalar, insan zekâsının gerçek ölçütünün tek başına bilişsel zeka olmadığını, hayat başarısı konusunda asıl belirleyici olanın bireylerin sahip oldukları duygusal zeka olduğunu göstermektedir (Goleman, 1995:25; akt. Güllüce ve İşcan, 2010). Bu nedenle duygusal zekânın pek çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Bar-On duygusal zekâyı, kişinin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı bir şekilde baş edebilmesinde ona yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlik ve beceriler dizini” olarak tanımlamaktadır (Bar-On,1997; akt. Acar, 2002).

Martinez'e göre (1997) duygusal zekâ, kişinin becerilerini, yeteneklerini, çevresel istekler ve baskılara karşı başa çıkma özelliklerini düzenlemesi olarak tanımlamıştır (akt. Girgin, 2009).

Duygusal zekâ, kişinin hem kendisinin hem de başkalarının duygularını gözlemleme, ayırt edebilme ve bu bilgileri kişinin kendi düşünceleri ve davranışlarına yön verme amacıyla kullanılması gibi boyutları içeren bir yetenektir (Salovey ve Mayer 1990; Hoffman, 2009).

Duygusal zekâ, bireyin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtülerini kontrol ederek tatminini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme özelliği olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 1995:50; akt. Güllüce ve İşcan, 2010).

Duygusal zekâ, bireyin hayatında bir başarı belirleyicisi olmakla beraber öncelikle kendine ait duygularının farkına varması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi, hedeflere ulaşılabilmesi için öz motivasyonun gerçekleştirilebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve beceriler ile birlikte, başkalarının duygularını fark

etme, kendini onların yerine koyabilme ve çevredeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilme dolayısıyla sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur (Acar, 2001; Vural ve Kocabaş, 2011).

1.1.1.5. Duygusal Zekânın Keşfi ve Gelişimi

Aristo, herkes kızabilir bu kolaydır fakat doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle kızmak işte bu kolay değildir, derken aslında duygusal zekâ tanımını vererek temelini çok eskiye dayandırmıştır (akt. Aksaraylı ve Özgen, 2008).

Duygusal zekâ kavramının temelleri zekânın önemli bir parçasının da sosyal yetenek olduğunu 1920’li yıllarda ifade eden Thorndike’in çalışmalarına kadar uzamaktadır (Aksaraylı ve Özgen, 2008). Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1920’li yıllarda Thorndike’in (1904) “Zekâ ve Kullanımı” makalesindeki “sosyal zekâ” kavramı ile ortaya çıkmıştır. 1920’li yıllarda Thorndike sosyal zekâ kavramından bahsederek sosyal zekâyı ilk ortaya atan kişi olmuştur.

Thorndike sosyal zekâyı; erkeklerin ve kadınların, kız ve erkek çocukların anlama yeteneği, insan ilişkilerinde akıllı davranma olarak tanımlamış ve sosyal zekâyı kişinin IQ’sunun bir parçası olarak görmüştür. Thorndike’a (1904) göre sosyal zekânın bir diğer boyutu da “insanı anlama ve yönetme yeteneği”dir (Arlı vd., 2011).

Salovey ve Mayer 1990 yılında yayınladıkları makalelerle duygusal zekânın üzerinde durarak önemini gündeme getirmişlerdir. Mayer ve Salovey David Caruso ile birlikte bu alanda çalışarak, duygusal zekânın bilimsel açıdan savunulabilir bir kuramını oluşturmak ve etkili bir yaşam için faydalı olan bu yeteneğin şaşmaz bir ölçümünü sunma yoluyla o alan için mükemmel bir araştırma standardı oluşturmuşlardır (Goleman, 2012:11).

Duygusal zekâ alanında akademik çalışmalarıyla tanınan en önemli isimlerden biri de Reuven Bar-On’ dur (Şekil 2.2.). Onun Duygusal Zekâ

Kuramı birçok araştırma için esin kaynağı olmuştur. *The Handbook of Emotional Intelligence (Duygusal Zekâ El Kitabı)* gibi akademik kitapların yazılıp derlenmesine yardımcı olmuştur (Goleman, 2012:12).



Şekil 1.2. Kendi Duygusal Zekâ Kuramı olan yüksek enerji coşkusuна sahip (Goleman, 2012:12) Reuven Bar-On.

John D. Mayer Photo by Lisa Nugent	Peter Salovey Photo by Michael Marsland	David R. Caruso Photo by Michael Marsland

Şekil 1.3. Duygusal zekâ terimini ilk kullanan psikologlar (Mayer, Salovey & Caruso, 2008:504-506)

Duygusal zekâ (Emotional Intelligence) terimi ilk kez 1990'da Yale Üniversitesi'nde psikolog olan Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nde psikolog olan John Mayer (Şekil 2.3.) tarafından kullanılmıştır (Yeşilyaprak, 2001). Gardner'ın çoklu zekâ teorisi dünya eğitim tarihinde bir

dönüm noktasıdır. Bu teori "duygusal zekâ" kavramının tekrar doğmasına sebep olmuştur. Çoklu zeka teorisinin içinde yer alan öze dönük ve sosyal zekaların ikisine birden bilim adamları duygusal zeka adını vermiştir (Bümen, 2002:29-30; akt. Torun, 2011).

Duygusal zekâ kavramının gelişmesi, insanların bir konuyla ilgili başarılarını ölçmek için kullanılan genel ölçüm testlerinden (üniversite seçme sınavları, IQ testleri vs.) başarılı olan kişilerin birçoğunun, gerçek hayatta başarısız olduklarının tespit edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Cumming, 2005; Yüksel, 2006; akt. Adiloğulları ve Gencay, 2016).

1943 yılında David Wechsler zekâyı, bireyin amacına yönelik hareket etmesini, mantıklı düşünmesini, çevresiyle etkili iletişim kurmasını sağlayan toplam veya genel kapasitesi olarak tanımlamıştır. Bilişsel öğelerin yanında bilişsel olmayan (şefkat, kişilik ve sosyal faktörler) öğelerden de söz edilmiştir (Tufan, 2011:10).

1990 yılında John Mayer ve Peter Salovey duygusal zekâ kavramını ilk kez kullanmışlardır. Goleman 1995 yılında “*Duygusal Zekâ: EQ neden IQ’dan daha önemlidir?*” adlı kitabını yayınlamış ve bu sayede duygusal zekâ daha da önem kazanmıştır.

Bar-On (Şekil 2.2.) duygusal zekâ boyutlarını belirtirken daha çok *uyum sağlama* üzerine odaklanmıştır. Bar-On’a göre sosyal ve duygusal olarak zeki olmak, karşılaşılan problemi çözme ve karar verme gibi durumlarda gerçekçi ve esnek bir şekilde çabalayarak kişisel, sosyal ve çevresel değişimlerle problemin üstesinden gelmektir (Theoretical Foundations, 2007).

2000’li yıllardan sonra duygusal zekâ ile ilgili önem kazanan kavram duygusal zekâ özelliğidir. Petrides ve Furnham (2001) duygusal zekâyı, *özellik* ve *bilgi işlem* süreci şeklinde ikiye ayırarak, zekâyı bir *yetenek*, duygusal zekâyı ise *özellik-kişisel karakter özelliği* olarak ele almıştır. Bu bağlamda duygusal zeka özelliği, yeteneklerle (duyguları belirleyebilme, ifade edebilme ve

tanımlayabilme becerisi) ilgilenen duygusal zeka bilgi işlem sürecinin tersine, bir davranış içerisindeki durumlar arası tutarlılıklarla (empati, iyimserlik, kararlılık gibi spesifik davranışlar) ilgilenir (Özdemir ve Dilekmen, 2016).

1.1.1.6. Duygusal Zekânın Kapsamı

Duygusal zekâ ile ilgili çalışma yapanlar, kuşkusuz ki entelektüel (akademik) ve duygusal yetiler arasındaki ayrıma işaret eden en etkili zekâ kuramcılarında olan Howard Gardner'in 1983 yılında ileri sürdüğü "Çoklu zekâ (multiple intelligence)" modelinden yararlanmışlardır. Çünkü Gardner tarafından tanımlanan önce yedi ve sonra sekiz zeka alanı, yalnızca alışlagelen sözel ve matematiksel yetileri değil, "sosyal zekâ" ve "kişiyeye dönük zeka" alanları olmak üzere iki kişisel alanı da içermektedir (Gardner, 1997; 1999; akt. Yeşilyaprak, 2001). Daha sonra duygusal zekâ üzerinde çalışanlar, Gardner'in bu iki kişisel alanı da kapsayacak şekilde beş yetenek alanını içeren bir model oluşturduklarını (Goleman, 1998; Lazarus, 1999; Weisinger, 1998: akt. Yeşilyaprak, 2001):

1. Öz bilinç (Self-awareness), özünü bilmek, olarak da ifade edilebilir. Kendini tanıma, kendi duygularının farkında olma ve doğru değerlendirme yeteneğidir. Bir duygunun oluşması sırasında psikolojik iç sezilerden hareket ederek onun farkında olma duygusal zekânın temelini oluşturur.

2. Duyguları yönetebilme (Emotional self-regulation), duyguları uygun biçimde yönetebilme, denetleyebilme yeteneğidir. Bununla kastedilen ne tutkuların kölesi olmak ne de duyguları bastırmaktır. Amaç duyguları dengeli, uyumlu biçimde ortaya koyabilme, gerektiğinde "doyumun, hedefe yönelik olarak kişinin kendisince ertelenmesi" olarak ifade edilen duygusal öz denetimdir.

3. Kendini harekete geçirebilme (Motivation), duyguları bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilme, içsel güdülenmedir. Motivasyon, bir işe başlamanın ve sona kavuşturmanın tek anahtarıdır. Teknik olarak, enerjiyi belli

bir amaç uğruna, belli bir yönde harcamaktır. Duygusal zekâ bağlamında ise, duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işi başlatmak ve bitirmektir.

4. Başkalarının duygularını anlayabilme (Empathy), kendini başkalarının yerine koyabilme yeteneğidir. Empati, başkaları ile ilişki kurmada temel rol oynayıdır. Kökeni, “öz bilinç”tir. Kendi duygularımıza ne kadar açıksak, başkalarının duygularını okumayı da o kadar iyi bilebiliriz.

5. İlişkileri yürütebilme (Social skills), kişilerarası etkili ilişkiler kurabilme ve sürdürebilme yeteneğidir. Diğer bir deyişle, sosyal becerilere sahip olma durumudur.

Duygusal zekâ konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonucu değerlendirildiğinde eğitim açısından doğurguları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Yeşilyaprak, 2001).

- Duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilir, aynı zamanda güçlendirilebilir.
- Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir.
- Öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez.
- Duygusal zekânın yeterince kullanılmaması, akademik zekâ kapasitesinin etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla akademik başarıyı geliştirmek için duygusal zekânın kullanımına dönük engelleri ortadan kaldırmak gerekir.
- Duygusal zekâ kapasitesi her öğrencide vardır, bununla birlikte her bir öğrenci farklı zekâ yapısı içerisinde eğitim sürecine dâhil olurlar.
- Öğretmenler, her öğrencinin zekâ alanının farklı olmasından hareket ederek bu alanlara eşit derecede önem vermelidirler.

1.1.1.7. Duygusal zekâ niçin önemlidir?

Yapılan araştırmalar, duyguların bireyin yaşamındaki rolüne odaklanmıştır (Özgen, 2006; Canbolat, 2007; Doğan ve Demiral, 2007: akt. Arlı, Altunay, Yalçınkaya, 2011). Aynı şekilde son yıllarda yapılan çalışmalarda duyguların çalışma yaşamındaki rolüne odaklanılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2015). Örneğin; Ashforth ve Humphrey (1995) bireyin hayattaki başarısı ve mutluluğunun sağlanabilmesinde, belirli bir entelektüel zekâ (Intelligence Quotient-IQ-) düzeyi kadar, duygusal zekâyâ da sahip olmalarının gerekliliği ortaya atılmıştır. Goleman'a (2000a) göre ise, duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları yönetme yetisidir. Goleman (2000b) akademik açıdan zeki ama duygusal zekâdan yoksun; yani IQ'ları yüksek ama duygusal zekâ becerileri düşük olan kişilerin iş yaşamında ya da sosyal yaşamlarında sorun yaşadıklarını düşünmektedir. Goleman (2012), duygusal zekâyı öz-bilinç, özyönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi boyutlarında ele alarak;

- Kendini harekete geçirebilme,
- Aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme,
- Dürtüleri kontrol etme,
- Ruh halini düzenleyebilme
- Kendini başkalarının yerine koyabilme
- Umud besleme ve öğrenilenlerin pratiğe çevrilmesinde zaman zaman IQ'dan daha güçlü bir konuma sahip olduğunu açıklamıştır.

Duygusal zekâsı olanlar, kendi duygularıyla birlikte diğer insanların duygularını da okuyabilen, bağımsız davranan, uzlaşmayı başaran iyimser kişilerdir (Tarhan, 2016b:22).



Şekil 1.4. Daniel Goleman

Öğrenmenin tek başına sadece beyinsel (düşünsel) olarak gerçekleşmediğini aynı zamanda da duygusal zekânın (kalbi düşünme) da öğrenmede birçok rolünün olduğu, duygular ve düşünceler arasındaki ilişki Daniel Goleman'ın (Şekil 2.4.) zekâ teorisi tarafından desteklenmektedir. Goleman (1995) teorisinde zekâyı, (hissedilen) duygusal zekâ ve (düşünülen) mantıksal zekâ şeklinde dile getirmekte ve bu iki unsurun kalbi ve zihni niteleyen unsurlar olduğunu, birbirleriyle genellikle dengeli ve uyum içinde çalıştığını ifade etmektedir (Goleman, 2000a:44).

Diğer taraftan duygusal zekânın geliştirilebilir bir zekâ olarak tanımlanması, ona eğitim açısından değerlendirildiğinde yeni anlamlar yüklenmesine yol açmaktadır. Yeni öğrenmeler olduğunda bu öğrenmelerin beyinde yeni nöronların oluşmasına ve var olan nöronlar arasında yeni bağlantılar kurulmasına imkân vermesi, dikkate değer bulgular arasındadır (Çakan, 2002).

Duygusal zekânın geliştirilmesi mümkün olmakla birlikte, bu oldukça uzun, zorlu ve emek isteyen bir süreçtir (Nemli, 2001:131, Durlak vd., 2011). Bu yüzden evde aile, okulda öğretmen ve rehber öğretmen birlikte hareket etmelidir.

Duygusal zekâda eğitimin amacı; okulların öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak ele alıp aklını ve duygularını birleştirerek nasıl eğitilebileceğine dair bir vizyon geliştirmek, böylece gençlerin duygularının bilincinde olması, kendilerine karşı pozitif bir bakış açısına sahip olmaları, diğer insanlarla iyi geçinmeleri, problem çözme yeteneklerini geliştirebilmeleri ve stresle daha kolay başa çıkabilmeleridir. Eğitim alanında yeni bir teori olması bakımından duygusal zekâ, hem bu amaç doğrultusunda hem de bireyin akıl, kalp ve ruh yönünden sağlıklı büyüme ve gelişmesine katkı sağlamak bakımından oldukça önemli görünmektedir (Dirimeşe ve Ev, 2013). Düzenlenen eğitim programlarının bireyde duygusal zekâ gelişimini destekleyici nitelikte olmadığı görülmektedir. Duygusal zekânın eğitim programlarında yer alması varsayılsa bile burada asıl büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerde farklı bakış açılarını değerlendirme, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının düşüncelerine ve duygularına duyarlı olma, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturma, etkili iletişim ve işbirliği içinde çalışma gibi yetileri geliştirmelidir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008).

1.1.2. Tükenmişlik

1.1.2.1. Tükenmişlik (Burnout) Kavramı

Tükenmişlik (burnout), ilk olarak 1970'lerde Amerika'da, müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı *mesleki bunalımı* ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Daha sonra tükenmişlik kavramı klinik olarak ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından tanımlanmıştır (Sürgevil, 2014:5-6). Bununla birlikte tükenmişlik kavramı mesleki olarak tanımlanmış günümüzde yaygın kullanıma sahip olan, araştırmalarda adını sıkça duyduğumuz Christina Maslach'a aittir. Maslach(1982) 'İş gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı/yetersizlik hissi' şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanan daha ayrıntılı şekliyle 'İş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendromdur.' şeklinde tanımlamıştır (Maslach ve Zimbardo, 1982:3; Maslach, Schaufeli ve Leiter; 2001:399; akt. Sürgevil, 2014:12).

Tükenmişlik "Duygusal olarak güç durumlara uzun vadeli dahiliyetin sebep olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenmişlik/yorgunluk" olarak tanımlanan, her tür akademik ve akademik olmayan özel ve kamu çalışanını etkileyen toplumsal bir sorundur (Konakay, 2013).

Freudenberger (1974) tükenmişliği; 'Başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya tükenme durumu' olarak ifade etmiştir (akt. Sılığ, 2003:10). Bu tanıma benzer bir tanım ortaya koyan Geçit (2012) ise tükenmişliği bireylerin çeşitli etkenlerden kaynaklanan stres sonucu, psikolojik ve fizyolojik olarak bir yıpranma ve enerji düşüşü sürecine girmeleri sonucunda ortaya çıkması olarak açıklamıştır.

Budak ve Sürgevil (2005)'e göre en yalın haliyle “Ruhsal ve fiziksel açıdan enerjinin tükenişi” olarak tanımlanmıştır. Maslach ve Leiter (2005) tükenmişliğin yaşadığımız bir kötü günden ve üzmekten daha da ötesine gidebilme ihtimali olan hem kronik durum hem de işimizle ilgili kriz durumu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre insanların ne yapmak istedikleri ve ne yaptıkları arasındaki bozulma dizisi olarak tanımlamışlardır (akt. Adiloğulları, Ulucan ve Şenel, 2014).

Ergin (1992)'e göre Maslach (1982), tükenmişlik boyutlarını;

Duygusal tükenme (emotional exhaustion)

Duyarsızlaşma (depersonalization, cynicism)

Kişisel başarı (personal accomplishment, self-efficacy) olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Yüksek düzeyde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile düşük düzeyde kişisel başarı/yetersizlik, yüksek düzeyde tükenmişliği yansıtmaktadır. Bu boyutların özellikleri şunlardır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 402; Wright ve Douglas, 1997: 492; akt. Budak ve Sürgevil, 2005):

Duygusal tükenme; tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtmekte ve bireylerin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade etmektedir

Duyarsızlaşma; tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil etmekte ve müşterilere yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtmektedir.

Düşük kişisel başarı duygusu ise; kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade etmektedir.

1.1.2.2. Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişlik kavramı, ilk olarak insanlarla yüz yüze ve yoğun etkileşim içinde bulunan sağlık çalışanlarında incelenmeye başlanmış, sonrasında ise polis, öğretmen gibi benzer etkileşimlerin bulunduğu meslek dallarında da araştırmalara dâhil edilmiştir (Gündüz, 2005). Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından birini teşkil eden öğretmenlerin tükenmişliklerinin neden olabileceği olumsuzluklar, başka hizmet sektörlerindeki tükenmişlikler açısından değerlendirildiğinde, çok daha riskli sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Çünkü burada öğretmenin karşısında bulunanlar, birçok yönden öğretmene muhtaç ve kimi zaman öğretmeni kusursuz görüp onu yegâne model almaya çalışan öğrencilerdir (Geçit, 2012). Çocuğun sosyal çevre ve akran ilişkileri ile karşılaştığı, pek çok duygu alışverişinde bulunduğu ilk ortam kuşkusuz okuldur (Vural ve Kocabaş, 2011). Aileden sonra birey üzerinde eğitim sorumluluğu üstlenen başta ilkökul kademesi (sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri) öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin gerek akademik veya teori donanımı gerekse sosyal yeterlikleri kapsayan Duygusal Zekâ (EQ) anlamında donanıma sahip olup tükenmişliği asgari seviyede tutmaları eğitim-öğretim sürecini sağlıklı kılmaktadır.

Bu bağlamda; yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler ve algılamadaki farklılıklar, motivasyon, kişilik, performans, kişisel yaşamdaki stres, mesleki doyum, enformel destek, üstlerinden gördüğü destek gibi birçok kişisel özellik tükenmişlikle ilgili araştırmalarda karşılaşılan ve tükenmişlik ile ilgili görülen özelliklerin başında gelmektedir (Gardner, Fischer ve Hunt, 2009; Hyvönen, Feldt, Salmela-Aro, Kinnunen ve Makikangas, 2009; Kim vd., 2009; Brummelhuis, Lippe, Kluwer ve Flap, 2008; Farber, 1991; McIntyre, 1984; Lazarus, 1982; Van Horn, Schaufeli ve Enzmann, 1999; akt. Güllüce ve İşcan, 2010).

Tükenmişlik belirtileri genel olarak fiziksel, duygusal ve davranışsal olarak bir belirti yumağı şeklinde tanımlanmıştır (Baysal, 1995).

Sürgevil (2014)'e göre tükenmişlik belirtileri şu şekilde kategorize edilmiştir:

1.1.2.2.1. Fiziksel Belirtiler; Yorgunluk ve bitkinlik hissi, geçmeyen soğuk algınlıkları/grip, baş ağrıları, mide, bağırsak hastalıkları, yüksek kolesterol, yüksek tansiyon, kas gerilmeleri, kronik yorgunluk, alerji, uyku bozuklukları, solunum güçlüğü ve taşipne (hızlı ve yüzeysel solunum) kaybı veya şişmanlık, uyuşukluk, deri şikâyetleri (deride kabarma ve kızarıklıklar), diabet, ülser, koroner kalp rahatsızlığı riskinde artış, genel ağrı ve sızılar.

1.1.2.2.2. Psikolojik/Ruhsal Belirtiler; Engellenmişlik hissi ve sinirlilik, korku ve kaygı (gerilim)'dir.

1.1.2.2.3. Davranışsal Belirtiler; Çabuk öfkelenme, ani sinir patlamaları, gözyaşlarını tutamama, aşırı alınganlık, yalnız kalma isteği, işe geç gelme/gelmeme, işyerinde işi yavaşlatma ya da sürüncemede bırakma, örgütleme güçlüğü, ilaç (özellikle trankilizan), alkol ve tütün vb. almaya eğilim ya da bunların kullanımında artış, az/çok yemek yeme, evlilik çatışmaları, aile ve arkadaşlardan (dış çevreden) uzaklaşma ve içe kapanma, kişiler arası problemler, sıkıntı, konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, hareketli olamayıp, başkalarına fazla güvenmeme veya onlardan kaçınma, kuruma yönelik ilginin kaybı, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, çalışmaya yönelmede direnç, hizmet sunulan kişilere tek tip davranma, onları küçümseme ve onlarla alay etme, değişime direnç ve katılık, çalışma arkadaşlarıyla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma gibi davranışsal belirtiler gözlenmektedir

1.1.2.3. Tükenmişlik Modelleri

Literatür tarandığında tükenmişlikle ilgili birçok modelin mevcut olduğu görülmektedir. Bunlar;

1. Cherniss Tükenmişlik Model
2. Leiter Tükenmişlik Modeli
3. Pines Tükenmişlik Modeli
4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli
5. Maslach Tükenmişlik Modeli (Ak Sütü, 2013:27-30)

Önal (2010:64)'a göre bunlara ek olarak Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Ölçeği, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli de literatürde yer almaktadır.

Araştırma kapsamında literatür incelendiğinde bu modellere ilişkin alanyazı oldukça fazla olduğundan ve araştırma konusu itibariyle, mevcut modellerden kısaca bahsedilip araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen ve yaygın olarak kullanılan Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde durulmuştur.

1.1.2.3.1. Chernis Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliğin kökünde stres olduğunu vurgulayarak; stresin, taleplerin başa çıkma kaynaklarını aşması sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir (Yıldırım, 1996; akt. Murat, 2003:26).

1.1.2.3.2. Leiter Tükenmişlik Modeli

Demirbaş (2006:20-21) bu modeli şu şekilde ifade etmektedir;

Modele göre; çalışanlardaki tükenmişlik, iş ile ilgili stres kaynaklarına karşı duyarsız kalmakla artmaktadır. Bunun temel nedenleri ise; örgütlerdeki iş yükü, sıradanlık, çalışan-yönetici çatışmaları, müşteriler ile yaşanan ilişkiler, özerklik ve karar verme eksikliği gibi durumlardır. Modelde, örgütsel ve bireysel

girişimler birlikte ele alındığı takdirde, tükenmişliği önlemenin ve hafifletmenin olanaklı bulunduğu belirtilmektedir.

1.1.2.3.3. Pines Tükenmişlik Modeli

Pines (1988)'e göre; tükenmişliğin temel nedeni, bireyi sürekli duygusal baskı altında tutan iş ortamıdır. Bu yüzden motivasyon düzeyi kavramı önemlidir. Motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerin, kendilerini sürekli duygusal baskı altında hissettikleri bir çalışma ortamında tükenmişlik yaşamaları söz konusu olmaktadır. Yüksek düzeyde stresli bir iş çevresi, düşük düzeyde destek ve ödüllendirme, motivasyon düzeyi yüksek olan bireyleri başarılı olabilecekleri iş ortamından veya fırsatlarından uzaklaştırmaktadır (akt. Dinç, 2008:21).

1.1.2.3.4. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Pearlman ve Hartman (1982) tükenmişlikle ilgili yapılmış olan tüm tanımlama ve açıklamaların bir sentezini yaparak, kendilerine özgü bir tükenmişlik kavramı geliştirmişlerdir. Pearlman ve Hartman'a göre tükenmişlik, kronik duygusal strese verilen ve üç bileşenden oluşan bir yanıttır. Bu bileşenler duygusal ve/veya fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranış boyutundaki tepkilerdir (akt. Akten, 2007:38).

1.1.2.3.5. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliğin birbirini takip eden ve belirlenebilir aşamalardan geçerek ve bir süreç sonunda ortaya çıktığını öne sürmüşler ve Tükenmişliğin Gelişim Süreci şeklinde adlandırdıkları bu aşamaları idealistlik coşku, durgunluk, engellenme ve apati (duygusuzlaşma) şeklinde açıklamışlardır (akt. Özkan, 2016:13-14).

1.1.2.3.6. Meier Tükenmişlik Modeli

Bu modelde Bandura'nın geliştirdiği *kendini yeterli bulma / öz yeterlik* modeli temel alınmıştır.

Scott Meier(1983) tükenmişlik modeline göre, tükenmişlik; işgörenin işinde anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya kişisel yeterliliğin az olmasından dolayı, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak açıklanır (akt.Yıldız, 2012).

1.1.2.3.7. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Bu model gözlem ve deneyimlere bağlı bir model olup, Ericson'un kişilik gelişimi kuramı temel alınarak açıklanmıştır. Erken ve orta yetişkinlik süresince gelişimsel açıdan benzer özellikler gösteren dört basamağın detaylı olarak incelenmesi konusunda girişimde bulunan modeldeki birinci basamak; kimlik ve rol, ikinci basamak; yeterlik, yetersizlik, üçüncü basamak; verimlilik, durgunluk ve dördüncü basamak ise yeniden oluşturma, hayal kırıklığıdır. Her bir basamak, tükenmişliğin oluşumunda etkili olan hayat tarzını içermektedir (Güven ve Sezici, 2016).

1.1.2.3.8. Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach (1982) tükenmişliği “iş gereği insanlarla yoğun bir iş ilişkisi içinde olanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromu” şeklinde tanımlamıştır (akt. Karakelle ve Canpolat, 2008).

Bu araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Modeli, literatürde *çok boyutlu tükenmişlik modeli* ya da *üç boyutlu tükenmişlik modeli* olarak da anılmaktadır. Bu modele göre tükenmişlik; yaygın olarak insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı/yeterlik duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom olarak tanımlanmıştır (Sürgevil, 2014:63).

Modele göre; çalışan kişide insanlara, mesleki sorunlara ve bunları çözmeye çabalarına karşı, alaycı bir tutum olarak tanımlanabilecek bir öfke gözlenmektedir. Sürecin sonunda insanların o sorunlara layık olduğu görüşü gelişerek, hizmetin niteliğinde bozulma, performansta azalma, işe gelmeme, işi bırakma, alkol ve ilaç kullanımında artma, kişisel başarısızlık inancıyla psikiyatrik tedavi veya danışmana başvurma, evlilik ve aile çatışması, insanlardan uzaklaşma görülebilmektedir (Öztürk, 2006:46).

1.1.3. Öğretmenlerde Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi

Günümüz toplumsal sorunları, bireysel sorunlar ve buna ek olarak sayabileceğimiz birçok sorunun üstesinden gelmek ve hayatı devam ettirebilmek için tükenmişlikle mücadele etmek oldukça önem arz eder. Tükenmişliğin azalmasına katkıda bulunan duygusal zekâ bireyin iş hayatındaki başarısını bunun yanı sıra kişisel doyumunu pozitif yönde doğrudan etkilemektedir (Baltaş, 2006:50). Duygusal zekâlı insanlar, duygularının ve ruh hallerinin farkındadırlar (Mayer ve Salovey, 1997:33; akt. Güllüce ve İşcan, 2010). Bireyler duygularını iyi bir şekilde yönetirlerse, çalışma hayatında karşılaştıkları sıkıntılarda hem fiziksel güçlerini hem de çalışma güçlerini doğru şekilde kullanabileceklerdir (Herece, 2016:60).

Duygusal zekanın psikolojik anlamda bakıldığında özellikle de mesleki tükenmişlik üzerinde etkisinin olduğu çoğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Ciarrochi vd., 2001: akt. Güllüce ve İşcan, 2010). Bazı araştırmalarda tükenmişlik ve iş memnuniyetsizliği sorunlarının çözümünde öğretmen adaylarının adaylık süresince duygusal zekâ temelli eğitim almaları yönünde çıkarımlarda bulunulmuştur (Platsidou, 2010). Duygusal zekâları yüksek olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin azaldığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Vaezi ve Fallah, 2011).

Öğretmenlerin potansiyel problemleri çözmede duygusal zekâdan faydalandıkları araştırma sonuçlarında görülmüştür (Kaufhold ve Johnson, 2005). Buna göre duygusal zekâyâ sahip öğretmenler streslerini yönetme ve öz

saygıya sahip olmalarından ötürü karşılaştıkları problemlere çözüm üretebiliyorlar. Aynı zamanda araştırmalar duygusal zekânın kişileri tükenmişlikten koruduğunu, daha iyi bir uyum sağladıklarını göstermekle birlikte araştırmacılar duyguları yönetme becerisinin, tükenmişliği önleme ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ileri sürmektedirler (Güllüce ve İşcan, 2010).

Goleman (2012:202)'a göre çalışma grubunda sık sık öfke patlaması yaşayan ve çevresindeki kişilerin duygularına karşı duyarlı olmayan birinin üzerinde zararlı etkilerin oluşacağı, duygusal dengesi bozulan kişilerin hatırlamama, dikkatini toplayamama, öğrenememe, karar verememe gibi bir takım sıkıntılar yaşayacağını dile getirmiştir.

Aslan ve Özata (2008) sağlık personeli üzerinde yapmış oldukları çalışmada pozitif duygusal yönetim boyutunun yüksek olmasının duygusal tükenmeyi azalttığı yönünde sonuca ulaşmıştır. Öğretmenin farklı duygularında -sevinç, üzüntü, mutluluk ve umutsuzluk bile olsa- duygularını kendi lehinde kullanması, onun mesleki ve sosyal olarak kendisiyle barışık mutlu, sosyal bir insan olmasını sağlayabilir (Adiloğulları ve Gencay, 2016).

1.1.4. Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi Bağlamında Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar

1.1.4.1. Yurt İçi Yapılan Çalışmalar

Aslan ve Özata (2008), “Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: Sağlık çalışanları örneği” adlı makalede sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma kapsamına Konya’da çalışan 310 sağlık personeli alınmıştır. Verilerin toplanmasında duygusal zekâ ve tükenmişlik ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; duygusal zekânın dört boyutunun, tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutuyla negatif yönlü; kişisel başarı boyutuyla pozitif yönlü ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca EQ’nun pozitif duygusal yönetim ve empatik duyarlılık boyutları, tükenmişliğin duygusal tükenme boyutuyla negatif ilişki göstermiştir.

Son olarak duygusal zekâ ve tükenmişlik boyutlarında cinsiyet ve yaş değişkenleri açılarından farklılık bulunmamıştır.

Önal (2010), “Eğitim iş görenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans tezinde eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Demografik değişkenler açısından araştırma değerlendirildiğinde cinsiyet, görev durumu, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, çalışılan coğrafi bölge, öğretmenlik branşı, çalışılan okul türü değişkenlerinde eğitim işgörenlerinin duygusal zekâ ve tükenmişlikleri arasında $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Güllüce ve İşcan (2010), “Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki” adlı makalesinde, zekâ ortalaması yüksek yöneticilerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları özellikle problem çözme yetisi ve sosyal sorumluluğu düşük yöneticilerin tükenmişliğin bir boyutu olan duyarsızlaşmayı fazlasıyla yaşadığını, mutluluk algısı ve problem çözme yetisi düşük yöneticilerin ise kişisel başarısızlık algısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Konakay (2013), “Akademisyenlerde duygusal zekâ faktörlerinin tükenmişlik faktörleri ile ilişkisine yönelik bir araştırma: Kocaeli Üniversitesi Örneği” adlı tezde akademisyenlerin duygusal zekâsı Chan’ın EI12 ölçeği ile ölçülmüş ve duygusal zekânın boyutları pozitif duygusal değerlendirme, pozitif duygusal yönetim ve empatik duyarlılık olarak tespit edilmiştir. Tükenmişlik boyutunu değerlendirmek üzere, Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Scale) kullanılmıştır. Demografik değişkenlerle de duygusal zekâ ve tükenmişlik unsurlarındaki değişiklikler incelenmiştir. Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmada hipotezlerin test edilmesinde, t testi, varyans analizi, faktör analizi, korelasyon

ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasında ilişki bulunmuştur.

Ak Sütü (2013), “Sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisi” adlı yüksek lisans tezinde özel bir hastanede çalışan hekim, hemşire, sağlık memuru, ebe, acil tıp teknisyeni olmak üzere 206 çalışanın duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucunda sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisinin, meslek grupları, demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, meslek, meslek yılı) ve çalışma yıllarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Civanoğlu (2015), “Duygusal zekâ ile tükenmişlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma” adlı yüksek lisans tezinde duygusal zekâyı artırarak tükenmişliği azaltmayı, örgütsel bağlılığı artırarak tükenmişliği azaltmayı ve duygusal zekâyı artırarak örgütsel bağlılığın artırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılanların duygusal zekâ düzeyi, tükenmişlik düzeyi ve örgütsel bağlılık düzeyi bakımından gruplar arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Adiloğulları ve Gencay (2016), “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı makalede beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı değişmediği görülmektedir ($p < 0.05$). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$, $r = -0.25$). Araştırma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Türkiye’de duygusal zekâ veya tükenmişlik üzerine birbirinden bağımsız pek çok araştırma yapılmışken duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Duygusal zekâ ve tükenmişlik bağlamında günümüze yakın yıllarda yapılan çalışmalar yukarıdaki çalışmalara ek olarak Herece (2016) tarafından bir tablo halinde özetlenmiştir.

Tablo 1.1

Duygusal Zekâ ve tükenmişlik üzerine yapılan yurt içi çalışmalar

Yazar/Konu	Bulgular
Öztürk (2006) / Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.	Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve tükenmişlik düzeylerinin yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.
Demirdiş (2009) / İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği).	İlköğretim okulu yöneticilerinin genel olarak duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununda stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır
Çitil (2014) / Ebelerde mesleki tükenmişlik ve duygusal zekânın değerlendirilmesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi.	Ebelerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin normal seviyede olduğu ve kişisel başarı yönünden tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Duygusal zekâlarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.
Turan (2015) / Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri ve bazı değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Evli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tükenmişlik düzeyleri arasındaki fark ise anlamlı değildir.

1.1.4.2. Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar

Kantas ve Eleni (1997), “Yunanlı öğretmenlerde mesleki tükenmişlik: Maslach tükenmişlik envanterinin geçerliği” adlı çalışmasında Maslach tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğini 220 öğretmen üzerinde uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında şu sonuçlar elde edilmiştir; Envanterin yapısı ülkenin kültüründen etkilenmediği, genç öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyinin yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha fazla kişisel başarısızlık gösterdiği ve ilköğretim öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin

ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (akt. Önal, 2010:74-75).

Kaufhold ve Johnson (2005), “The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators” adlı çalışmalarında, ilkokul eğitimcilerinin duygusal zekâ becerileri ile genel problemleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 15 ilkokul eğitimcisi (6 yüksek lisans, 9 lisans) ile yapılan araştırmada, ” öğretmenlerin potansiyel problemleri çözmeye güçlü duygusal zekâyâ sahip oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmada belirtilen başka bir durum da yüksek lisans yapan öğretmenlerin duygusal zekâ bağlamında stres yönetiminde ve özsaygı açısından daha yüksek puana sahip olduklarının bulunmasıdır.

Chan (2006), “Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong” adlı çalışmasında, Hong Kong’daki Çinli ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik bileşenleri ve duygusal zekâ” adlı bir çalışmayı 167 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Chan, bu araştırmada duygusal zekânın dört bileşeni (duygusal değerlendirme, olumlu düzenleme, empatik duyarlılık ve pozitif yararlanma) ile öğretmen tükenmişliğinin üç bileşeni (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması) arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Hong Kong’da öğretmenlerin stres içinde yaşadıklarını, buna bağlı olarak tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu, bundan dolayı koruyucu önlemler içeren bazı modellerin uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Kokknikos (2007), “Job stressors, personality and burnout in primary school teachers” adlı çalışmasını, 447 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile karşı karşıya kaldığını açıklayan Kokknikos, öğretmenlerde tükenmişlik düzeyini azaltmak için bazı müdahaleci programların hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

De Vito (2009), “The relationship between teacher burnout and emotional intelligence: A pilot study”, adlı doktora tez araştırmasını Amerika Birleşik Devletleri’nde bir banliyö devlet lisesinde görev yapan 64 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu çalışmada, duygusal zekâ tükenmişlik arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine bu çalışmada demografik özellikler ile tükenmişlik arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, demografik özellikler ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Platsidou (2010), “Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction” adlı çalışmada Yunan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik, iş memnuniyeti ve duygusal zekâ arasındaki bağlantıyı incelemiştir. 123 özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada Platsidou, önemli anlamlı bulgulara dikkat çekmiş, tükenmişlik ve iş memnuniyeti ile ilgili sorunların çözümünde öğretmenlerin adaylık döneminden itibaren duygusal zekâyâ yer verilerek geleceğe hazırlıklı duyarlılıkla yetiştirilmesi gerektiğini önermiştir.

Vaezi ve Fallah (2011), “The relationship between emotional intelligence and burnout among Iranian EFL teachers” adlı çalışmalarında duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki demografik özellikler çerçevesinde ele alınmıştır. İranlı 104 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile duygusal zekâları arasında, negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucuna göre, genç öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi diğer öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Araştırmanın bir başka bulgusu da tükenmişlik düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının daha düşük düzeyde olduğudur.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, en genel anlamda, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreçle verilerin toplanması ve analizi için gerekli koşulların düzenlemesidir (Karasar, 1995:34). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve tükenmişlik düzeylerine ait veriler sağlamayı hedefleyen bu çalışma, genel tarama modellerinden ilişkisel taramaya uygun nicel bir çalışmadır. Tarama (survey) modeli, var olan durumu resmetmeyi esas alır (Karasar, 1995:34).

Tarama araştırmalarının dikkati çeken en önemli özelliği, büyük araştırma gruplarını esas olarak almalarıdır (Turan, 2016:53). Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2014:77).

2.1.2. Evren/örneklem

Araştırmanın *evrenini* Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında görev yapan kadrolu sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği yapmış okul idarecileri oluşturmaktadır. Araştırmanın *örnekleme* ise bu evrenden tesadüfi (random) olarak seçilen toplamda 119 okulda görev yapan 700 Sınıf öğretmeni meydana getirmiştir.

Araştırmalarda örnekleme türü, örneklem büyüklüğü ve bunun tahmininde kullanılan teknik, güven ve hata (sapma) sınırlarının neler olduğu,

gerekçeleriyle açıklanmalıdır (Karasar, 1995:35). Buna göre araştırma 690 sınıf öğretmenine ulaşılarak gerçekleştirilmiştir (Tablo 2.4).

Örneklem büyüklüğünün evreni temsil boyutu şu şekilde saptanmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda görevli öğretmen sayısı TÜİK (2015) verilerine göre Tablo 2.1’de belirtilmiştir.

Tablo 2.1

2015 TÜİK verilerine göre Türkiye’deki ilkokullarda görevli öğretmen sayıları

İlkokul - Primary School									
Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	
Net schooling ratio (%)	Number of schools	Number of teachers	Number of students	Number of classrooms	Number of division	Number of students per school	Number of students per division	Number of students per teacher	
2012-2013	98,86	29169	282043	5593910	234920	251027	192	22	20
2013-2014	99,57	28532	288444	5574916	243305	251801	195	22	19
2014-2015	96,30	27544	295252	5434150	237760	255451	197	21	18
2015-2016	94,87	26522	302961	5360703	246090	253714	202	21	18

Bu tabloya göre 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki ilkokul öğretmeni sayısı 302961’dir. Araştırmada Can (2014:30)’ın homojen ve homojen olmayan evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri tablosuna bakıldığında 690 sınıf öğretmenin (homojen grup) +/- % 3 hata payı ile evreni temsil ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2.2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Araştırma grubu		
	f	%	
Yaş	23-31	222	32,2
	32-40	207	30,0
	41-49	171	24,8
	50-58	77	11,2
	59+	13	1,9
	Toplam	690	100,0
Cinsiyet	Kadın	409	59,3
	Erkek	281	40,7
	Toplam	690	100,0
Kıdem Durumu	1-6	207	30,0
	7-12	150	21,7
	13-18	124	18,0
	19-24	105	15,2
	25+	104	15,1
	Toplam	690	100,0
Medeni Durum	Evli	531	77,0
	Bekâr	141	20,4
	Boşanmış	18	2,6
	Toplam	690	100,0
Çocuk Sayısı	Hiç yok	209	30,3
	1-3	462	66,98
	4-5	19	2,72
	Toplam	690	100,0
Okulun Bulunduğu Yer	İl merkezi	309	44,8
	İlçe	249	36,1
	Köy	132	19,1
	Toplam	690	100,0
İdarecilik Deneyimi	Hiç yok	457	66,2
	1-6	180	26,1
	7-12	34	4,9
	13-18	13	1,9
	19-24	3	,4
	25+	3	,4
	Toplam	690	100,0
Uygulanan İller	Ankara	99	14,3
	Antalya	97	14,1
	Denizli	98	14,2
	Mardin	100	14,5
	Rize	100	14,5
	Sakarya	99	14,3
	Van	97	14,1
	Toplam	690	100,0

Tablo 2.2.'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri belirtilmiştir. Buna göre katılımcıların % 59,3 (f=409)'ünün kadın, % 32,2 (f=222)'sinin 23-31 yaş arasında, % 30,0 (f=207)'unun mesleki kıdem

durumunun 1-6 yıl arasında, % 77 (f=531)'sinin evli, % 66,98 (f=462)'inin çocuk sayısının 1-3 arası olduğu, % 44,8 (f=309)'inin okulun bulunduğu yer itibariyle il merkezinde görev yaptığı, % 66,2 (f=457)'sinin idarecilik deneyiminin olmadığı ve son olarak da anketin uygulandığı illerin katılımları yüzdeler ve sayısal verilerle belirlenmiştir.

2.1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik verilerini belirlemek amacıyla; cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem durumu, çocuk sayısı, okulun bulunduğu yer (il merkezi, ilçe, köy), idarecilik deneyimini sorgulayan 7 soru içeren” Kişisel Bilgi Formu” ve hali hazırda bulunan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

2.1.3.1. Bar-On Duygusal Zekâ Testi Ölçeği

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarını ölçmek için Bar-On Duygusal Zekâ Envanteri (Bar-On Emotional Quotient Inventory) adlı ölçek tercih edilmiştir. Dünyanın birçok ülkesinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan duygusal zekâ ölçeğinin düzenleyicisi Haifan Üniversitesinden Dr. Reuvon Bar-On'dur (Acar, 2002).

Reuven Bar-On'un 6 ayrı ülkede (ABD, Almanya, Kanada, Arjantin, Güney Afrika ve İsrail) binlerce insan üzerinde 22 yıllık bir süreç içinde (1985-2007 yılları arasında) uygulayarak geçerliliğini ve güvenilirliğini ispat ettiği bu Duygusal Katsayı Envanteri'nin orijinali 133 maddeden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, Acar'ın (2001) doktora tezinde kullanmış olduğu, Türkçeye uyarlanmış ve dönüştürülerek kısaltılmış 88 maddelik hali yazardan izin alınarak kullanılmıştır. 5'li Likert tipi olan bu ölçekte tüm değişkenler için en olumlu şık 1, en olumsuz şık 5 ile kodlanmıştır. Ancak, analizler yapılırken dönüşüm yapılmıştır. Acar (2001:115) açıklamasına göre; ölçeğin pilot

uygulaması 5 banka müdürü 2 tane de müdür yardımcısıyla yüz yüze görüşülerek anket uygulanmıştır. İfadelerin içerik geçerliliği test edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin fazla olmasından dolayı orijinalindeki 133 maddeden 15 tanesi hiçbir boyutta yer almayan fakat ölçğe cevap veren kişinin doldurma eğilimini ölçen bu ifadeler ve 4 uzman kişiyle yapılan görüşmeler sonucu muğlak ifadeler, çift anlamlılar, benzer ifadeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta toplam 5 boyut ve 15 alt boyutu ile birlikte 88 ifade yer almaktadır. Ölçekteki 88. madde katılımcının ankete samimi cevap vermesiyle ilişkili olup ‘kesinlikle katılıyorum (5)’ dışında cevap verenlerin anketleri değerlendirme dışında tutulmuştur. Kısaca alt boyutların tanımı Acar (2001:117) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

1. *Kişisel Farkındalık*: Bireyin kendisiyle olan ilişkisidir. Bu kişiler kendine güvenir, duygu- düşüncesini rahatça ifade edebilirler.

2. *Kişilerarası İlişkiler*: Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler.

3. *Stres Yönetimi*: Kişilerin umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilmeleridir.

4. *Uyum Yeteneği*: Bireylerin problemleri anlamada ve uygun çözümlere ulaşmada esnek, gerçekçi ve etkin olmalarıdır.

5. *Genel Ruh Hali*: Bu kişiler işyerinde coşkulu ve pozitif bir iklim oluşturabilen, insan ilişkilerinde birleştirici olan ve problemleri çözebilen kişilerdir.

Tablo 2.3

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Boyutları ve Alt Boyutlarına Ait Maddeler

Boyutlar	Alt boyutlar	Maddeler
<i>Kişisel Farkındalık</i>	Öz saygı	10, 14, 26, 44, 55, 69
	Duygusal öz farkındalık	2, 38, 53, 54, 84
	İddialılık	7, 9, 13, 20, 27, 39, 86
	Bağımsızlık	22, 24, 47, 64, 73
	Kendini gerçekleştirme	15, 17, 19, 21, 28, 35
<i>Kişilerarası ilişkiler</i>	Empati	25, 30, 49, 77, 81
	Sosyal sorumluluk	34, 43, 45, 48, 59, 79
	Kişilerarası ilişkiler	16, 32, 42, 46, 57, 62, 67

<i>Stres Yönetimi</i>	Strese dayanıklılık	3, 6, 60, 63, 68, 75, 80
	Dürtü kontrolü	11, 29, 36, 41, 66, 70
<i>Uyum Yeteneği</i>	Esneklik	18, 50, 58, 61, 71
	Gerçekçilik	4, 12, 52, 56, 82
	Problem çözme	1, 23, 33, 51, 87
<i>Genel ³Ruh Hali</i>	İyimserlik	5, 31, 76, 78, 85
	Mutluluk	37, 40, 54, 65, 72, 74, 83

2.1.3.1.1. Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Acar (2001:116), bu ölçek için yaptığı güvenilirlik analizinde ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısının .92 olduğunu bulmuştur. Yine aynı çalışmada beş temel boyutun Cronbach Alpha katsayıları; kişisel yetenekler boyutu için .83; kişilerarası ilişkiler boyutu için .77; uyumluluk boyutu için .65; stresle başa çıkma boyutu için .73 ve genel ruh durumu boyutu için .75 olarak tespit edilmiştir Öztürk ve Deniz (2008) yaptıkları güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha katsayıları, anketin toplam boyutları için .92; kişisel beceri boyutunda .84; kişiler arası ilişkiler boyutunda .78; uyum yeteneği boyutunda .65; stres yönetimi boyutunda .73 ve genel ruh durumu ise .75 olarak bulmuşlardır. Bu tez çalışmasında yürütülen Cronbach Alpha katsayısı hesaplamasında ölçme aracının .715 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen değer, ölçme aracının bu çalışma açısından güvenilir olduğu kanaatine varılmasını sağlamıştır.

2.1.3.1.2. Puanlanması ve Yorumlanması

Tablo 3.3'de belirtilen maddelerden 3, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 51, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 85 ve 86. sorular olumsuz sorulardır ve analiz yapılmadan önce bu maddelerin değerleri ters çevrilmiştir.

2.1.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI)

Ülkemizde de dâhil olmak üzere, tükenmişliğin ölçülmesinde kullanılan en yaygın ölçme aracı Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)”dir (Çapri, 2006). Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory-MBI) birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır, halen de kullanılmaktadır (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012). Buna göre araştırmada sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde, Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) tercih edilmiştir. Bu ölçek toplam 22 ifadeden oluşmuş ve Ergin (1992) tarafından düzenlenmiştir. Ölçek; 0=Hiçbir Zaman, 1=Çok Nadir, 2=Bazen, 3=Çoğu Zaman, 4=Her Zaman seçeneklerinden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutunda 9, duyarsızlaşma alt boyutunda 5, düşük kişisel başarı/kişisel başarısı(-sızlık) alt boyutunda 8 maddeden oluşan üç alt ölçeği bulunmaktadır. Bu alt ölçeklerin tanımı Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007)’na göre şu şekilde açıklanmıştır;

1. *Duygusal Tükenme:* bu alt ölçek kişinin mesleği veya işi tarafından tüketilmiş, aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar.
2. *Duyarsızlaşma:* bu alt ölçek kişinin hizmet ve bakım verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun şekilde davranmalarını tanımlar.
3. *Kişisel Başarı:* bu alt ölçek ise insanlarla çalışan bir kişide yeterlik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları ve Maddeler

1. Duygusal Tükenmişlik için: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20
2. Duyarsızlaşma için: 5, 10, 11, 15, 22
3. Düşük Kişisel başarı için: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye çevrilen MTÖ ölçeği doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis vb. mesleklerden oluşan 235 kişilik bir grupta ön

denemesi yapılmıştır ve uygulamada elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır. Orijinal formundaki “hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün” şeklinde yedi basamaklı yanıt seçenekleri, Türkçe uyarlamasında “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman” şeklinde beşli yanıt seçenekleri olarak düzenlenmiştir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

2.1.3.2.1. Geçerlik- Güvenirlik Çalışması

Maslach tükenmişlik envanteri öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Maslach ve Jackson (1981) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada güvenilirlik katsayıları, duygusal tükenmişlik için 0.90, kişisel başarı için 0.71, duyarsızlaşma boyutu için 0,79 olarak saptanmıştır MTÖ'nün ülkemize uyarlama çalışmaları bazı araştırmacılar tarafından da yapılmıştır.

Çam (1992), yapmış olduğu güvenilirlik çalışmasında *Duygusal tükenme* .89, *Duyarsızlaşma* .71, *Kişisel başarı* .72 olarak bulmuştur. Bu çalışmada yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği Güvenirlik katsayısı .86 olup oldukça yüksek düzeydedir.

2.1.3.2.2. Puanlanması ve yorumlanması

Araştırmada kullanılan MTÖ'de üç alt boyut olup bu boyutlardan Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarındaki maddeler olumlu, Kişisel Başarı alt boyutundaki maddeler olumsuzdur. Kişisel başarı alt boyutundaki maddeler ters kodlanmıştır ve Kişisel başarı alt boyutundan elde edilen yüksek puanlar *Kişisel başarı/-sızlık* olarak ifade edilmiştir. Buna göre Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının yüksek çıkması yüksek tükenmişliği, düşük çıkması düşük tükenmişliği ifade etmektedir.

2.1.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, çocuk sayısı, okulun bulunduğu yer (il merkezi, ilçe, köy) ve idarecilik deneyimini sorgulayan 7 sorudan ibaret Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.1.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında gerekli görülen Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği gerekli birimlerden izin alınarak (MEB Temel Eğitim Müdürlüğü) 2015-2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf öğretmenliği branşına sahip okul idarecilerine uygulanmıştır. Araştırma anketi ‘Gönüllülük Esas’ına dayalı olarak araştırmacı tarafından;

- İllerde aktif dağıtılıp toplanarak (Mardin, Van, Rize)
- Okul resmi sitesine (...@meb.k12.gov.tr) e-posta atılıp kargo ile dönüt alınarak,
- Sosyal medya aracılığıyla geri dönüt alınarak (whatsapp, hotmail, gmail) elde edilmiştir.

Tablo 2.4

Anketin uygulandığı illere göre; dağıtılan, geri dönen ve değerlendirilen anketler

Çalışılan Coğrafi Bölgeler	İller	Dağıtılan Anketler		Geri Dönen Anketler		Değerlendirilen Anketler	
		f	%	f	%	f	%
Akdeniz Bölgesi	Antalya	120	11,3	112	93,3	97	86,6
İç Anadolu Bölgesi	Ankara	120	11,3	112	93,3	99	88,4
Doğu Anadolu Bölgesi	Van	160	15,1	107	67,	97	90,6
Marmara Bölgesi	Sakarya	150	14,1	113	75,3	99	87,6
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Mardin	180	17	133	74,	100	75,2
Karadeniz Bölgesi	Rize	200	19	141	70,5	100	71,
Ege Bölgesi	Denizli	130	12,2	115	88,5	98	85,2
TOPLAM		1060	100	833	78,6	690	65,1

2.1.5. Verilerin Analizi

Araştırma nicel bir çalışma olup veriler, SPSS-İstatistik 21 paket programıyla elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik sınamalar araştırmalarda elde edilen sonuçları matematiksel işlemleri (toplama-çarpma-bölme) kullanarak yorumlamaya dayanır ve sayısal sonuçları değerlendirmede kullanılır (Çepni, 2012:246). Buna göre araştırmada; standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans – ANOVA (F-testi), basit korelasyon ve pearson korelasyon katsayısı analizleri kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. BULGULAR

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

1.alt problem: Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.1

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin t-testi Puanları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Duygusal Tükenme Alt boyutu	Kadın	409	2,2513	,63508	688	,413	,680
	Erkek	281	2,2301	,69866			
Duyarsızlaşma Alt boyutu	Kadın	409	1,7242	,62921	688	,361	,718
	Erkek	281	1,7068	,61411			
Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	Kadın	409	2,2225	,49260	688	1,596	,111
	Erkek	281	2,1593	,53785			
Tükenmişlik Tüm	Kadın	409	2,1210	,47245	688	,943	,346
	Erkek	281	2,0854	,50894			

Tablo 3.1’de yapılan t-testi analizine göre; sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri hem alt boyutları bakımından hem de genel puanlar açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı(-sızlık) puanları birbirine oldukça yakın değerler almıştır. Kadın öğretmenlerin erkeklere göre puanları yüksek olmakla birlikte bu puanların kayda değer biçimde önemli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunun dışında tüm alt boyutların toplamını gösteren tükenmişlik düzeyinde benzerlik gösterdiği söylenebilir ($t_{(690)}=,943$; $p>.05$).

2. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri, yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.2

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Duygusal Tükenme Alt boyutu	23-31	222	2,2728	,65488
	32-40	207	2,2840	,65089
	41-49	171	2,2632	,71795
	50-58	77	2,0765	,54887
	59 ve daha fazla	13	1,7863	,52207
	Toplam	690	2,2427	,66129
Duyarsızlaşma Alt boyutu	23-31	222	1,8162	,65475
	32-40	207	1,6734	,59547
	41-49	171	1,6865	,66827
	50-58	77	1,6338	,45237
	59 ve daha fazla	13	1,6154	,61352
	Toplam	690	1,7171	,62272
Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	23-31	222	2,3204	,50553
	32-40	207	2,1999	,52787
	41-49	171	2,1228	,48212
	50-58	77	2,0341	,49820
	59 ve daha fazla	13	1,9712	,33909
	Toplam	690	2,1967	,51207
Tükenmişlik Tüm	23-31	222	2,1863	,49782
	32-40	207	2,1146	,48515
	41-49	171	2,0811	,50449
	50-58	77	1,9604	,38727
	59 ve daha fazla	13	1,8147	,36480
	Toplam	690	2,1065	,48759

Tablo 3.2'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre tükenmişlik alt boyutları içerisinde en fazla aritmetik ortalamaya sahip olan gruplar, duygusal tükenme alt boyutunda 32-40 yaş grubu, duyarsızlaşma alt boyutunda 23-31 yaş grubu, kişisel başarı(-sızlık) alt boyutunda ise 23-31 yaş aralığıdır. Tüm boyutlar arasında ise en fazla aritmetik ortalamaya sahip olan yaş grubu ise 23-31 yaş aralığıdır (\bar{X} :2,18; Ss:497). Bu değerlere göre 23-31 yaş grubunun tükenmişlik puanının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Bunun aksine tükenmişlik değişkeninin tüm alt boyutlarına ilişkin puanlarda en düşük aritmetik ortalamaya sahip grup 59 ve daha fazla yaş grubu bulunmuştur. Bu bağlamda aritmetik ortalama puan değerleri dikkate alındığında genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı ileri sürülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının yaş değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Varsa farkın kaynağı
Duygusal Tükenme Alt boyutu	Gruplararası	5,460	4	1,365	3,160	,014*	1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	Grupiçi	295,844	685	,432			
	Toplam	301,304	689				
Duyarsızlaşma Alt boyutu	Gruplararası	3,405	4	,851	2,210	,066	-
	Grupiçi	263,774	685	,385			
	Toplam	267,178	689				
Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	Gruplararası	7,029	4	1,757	6,932	,000**	1-3, 1-4
	Grupiçi	173,639	685	,253			
	Toplam	180,668	689				
Tükenmişlik Tüm	Gruplararası	4,288	4	1,072	4,604	,001**	1-4
	Grupiçi	159,517	685	,233			
	Toplam	163,805	689				

p<.05, **p<.01; Yaş- 23-31: 1; 32-40:2; 41-49:3; 50-58:4; 59 ve daha fazla:5

Sınıf öğretmenleri yaşları bakımından 23-31 yaş, 32-40 yaş, 41-49 yaş, 50-58 yaş, 59 ve üzeri olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Tablo 4.3.'te yapılan ANOVA analizi sonucuna göre; tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılıklar gözlenmezken duygusal tükenme, kişisel başarı (-sızlık) ve tükenmişliğin tüm boyutları arasında istatistiki yönden anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre ortalamalar arası bu farklılıkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre *duygusal tükenme* alt boyutunda; 23-31 yaş grubu ($\bar{X}=2.27$) ile 50-58 yaş grubu ($\bar{X}=2.07$), 23-31 yaş grubu ($\bar{X}=2.27$) ile 59 ve üzeri yaş grubu ($\bar{X}=1.78$), 32-40 yaş grubu ($\bar{X}=2.28$) ile 50-58

yaş grubu ($\bar{X}=2.07$), 32-40 yaş grubu ($\bar{X}=2.28$) ile 59 ve üzeri yaş grubu ($\bar{X}=1.78$), 41-49 yaş grubu ($\bar{X}=2.26$) ile 50-58 yaş grubu ($\bar{X}=2.07$), 41-49 yaş grubu ($\bar{X}=2.26$) ile 59 ve üzeri yaş grubu ($\bar{X}=1.78$) puanlarının ortalaması arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda elde edilen değerlere göre karşılaştırılan yaş grupları içerisinde daha genç olan yaş grubunun tükenmişlik puanının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel başarı(-sızlık) alt boyutunda; 23-31 yaş grubu ($\bar{X}=2.32$) ile 41-49 yaş grubu ($\bar{X}=2.12$), 23-31 yaş grubu ($\bar{X}=2.32$) ile 50-58 yaş grubu ($\bar{X}=2.03$) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tükenmişliğin tüm boyutlarında ise 23-31 yaş grubu ($\bar{X}=2.18$) ile 50-58 yaş grubu ($\bar{X}=1.96$) puanlarının ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre 23-31 yaş grubu öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre kendilerini daha çok başarısız hissettikleri ve genel tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

3. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri, medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.4

Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	Medeni durum	N	X	Ss
Duygusal Tükenme Alt boyutu	Evli	531	2,2256	,65684
	Bekâr	141	2,2845	,66777
	Boşanmış	18	2,4198	,73757
	Toplam	690	2,2427	,66129
Duyarsızlaşma Alt boyutu	Evli	531	1,6776	,58973
	Bekâr	141	1,8397	,69620
	Boşanmış	18	1,9222	,81497
	Toplam	690	1,7171	,62272
Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	Evli	531	2,1514	,49788
	Bekâr	141	2,3555	,52383
	Boşanmış	18	2,2917	,59717
	Toplam	690	2,1967	,51207
Tükenmişlik Tüm	Evli	531	2,0740	,46988

Bekâr	141	2,2092	,52446
Boşanmış	18	2,2601	,58456
Toplam	690	2,1065	,48759

Tablo 3.4'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında en fazla aritmetik ortalamaya sahip olan grup boşanmış öğretmenler; kişisel başarı(-sızlık) alt boyutunda bekâr öğretmenler ve genel tükenmişlik bakımından ise boşanmış sınıf öğretmenlerinin olduğu bulunmuştur. Bu durumda boşanmış öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve bekâr öğretmenlerin de kendilerini daha başarısız hissettikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının medeni durum değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5

Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Varsa farkın kaynağı
Duygusal Tükenme Alt boyutu	Gruplararası	2	,966	1,105	,332	-
	Grupiçi	687	,437			
	Toplam	689				
Duyarsızlaşma Alt boyutu	Gruplararası	2	3,706	4,832	,008**	1-2
	Grupiçi	687	263,472			
	Toplam	689	267,178			
Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	Gruplararası	2	4,809	9,394	,000**	1-2
	Grupiçi	687	175,859			
	Toplam	689	180,668			
Tükenmişlik Tüm	Gruplararası	2	2,472	5,263	,005**	1-2
	Grupiçi	687	161,333			
	Toplam	689	163,805			

p<.01; Medeni durum- Evli:1; Bekâr:2; Boşanmış:3

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları evli, bekâr ve boşanmış olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Tablo 3.5'te verilen ANOVA analizi sonucuna göre; tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmezken duyarsızlaşma, kişisel başarı (-sızlık) ve tükenmişliğin tüm boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna

göre ortalamalar arası bu farklılıkların hangi medeni durum gruplarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre *duyarsızlaşma* alt boyutunda evli ($\bar{X}=2.15$) ve bekâr öğretmenler ($\bar{X}=2.35$) arasında oldukça anlamlı bir ilişki vardır. *Kişisel başarı(-sızlık)* alt boyutunda yine evli ($\bar{X}=2.15$) ve bekâr öğretmenler ($\bar{X}=2.35$) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tükenmişliğin tüm boyutları dikkate alındığında da evli ($\bar{X}=2.07$) ve bekâr öğretmenler ($\bar{X}=2.20$) arasında oldukça anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklara göre bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha çok duyarsızlaştığı, ayrıca kişisel başarısızlıklarının ve genel tükenmişliklerinin de daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

4. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri, sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.6

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	Çocuk sayısı	N	\bar{X}	Ss
Duygusal Tükenme Alt boyutu	0	209	2,2998	,66328
	1	125	2,1724	,57518
	2	259	2,2132	,68323
	3	78	2,2450	,67607
	4 ve daha fazla	19	2,4678	,76943
	Toplam	690	2,2427	,66129
Duyarsızlaşma Alt boyutu	0	209	1,8354	,69205
	1	125	1,6752	,58125
	2	259	1,6463	,59612
	3	78	1,6692	,52849
	4 ve daha fazla	19	1,8526	,64581
	Toplam	690	1,7171	,62272
Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	0	209	2,3254	,51830
	1	125	2,1750	,48438
	2	259	2,1100	,49692
	3	78	2,1070	,47260
	4 ve daha fazla	19	2,4342	,65665
	Toplam	690	2,1967	,51207

	0	209	2,2036	,51702
	1	125	2,0604	,43017
Tükenmişlik Tüm	2	259	2,0469	,48094
	3	78	2,0676	,43554
	4 ve daha fazla	19	2,3158	,61778
	Toplam	690	2,1065	,48759

Tablo 3.6’da sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına göre ele alındığında duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı(-sızlık) alt boyutlarında ve genel tükenmişlik açısından 4 ve daha fazla çocuk sahibi olan öğretmenler daha yüksek ortalama değere sahiptirler. Buna göre 4 ve daha fazla sayıda çocuğa sahip öğretmenlerin duygusal yönden tükenmişliklerinin, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve genel tükenmişliklerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarının çocuk sayısı değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Varsa farkın kaynağı
Duygusal Tükenme Alt boyutu	Gruplararası	2,488	4	,622	1,426	,224	-
	Grupiçi	298,816	685	,436			
	Toplam	301,304	689				
Duyarsızlaşma Alt boyutu	Gruplararası	4,970	4	1,242	3,246	,012*	1-3
	Grupiçi	262,209	685	,383			
	Toplam	267,178	689				
Kişisel Başarı (-sızlık) Alt boyutu	Gruplararası	7,031	4	1,758	6,934	,000**	1-3, 1-4
	Grupiçi	173,637	685	,253			
	Toplam	180,668	689				
Tükenmişlik Tüm	Gruplararası	4,107	4	1,027	4,404	,002**	1-3
	Grupiçi	159,698	685	,233			
	Toplam	163,805	689				

*p<.05, **p<.01; Çocuk sayısı- 0 çocuk: 1; 1 çocuk: 2; 2 çocuk: 3; 3 çocuk: 4; 4 ve daha fazla çocuk: 5

Sınıf öğretmenleri, hiç çocuk olmayan, 1 çocuğa sahip olan, 2 çocuğa sahip olan, 3 çocuğa sahip olan, 4 ve daha fazla çocuğa sahip olmak üzere beş

kategoride incelenmiştir. Tablo 3.7’de yapılan ANOVA analizi sonucuna göre; tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılıklar gözlenmezken duyarsızlaşma, kişisel başarı(-sızlık) alt boyutlarında ve tükenmişliğin tüm boyutları arasında oldukça anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre ortalamalar arası bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre *duyarsızlaşma* alt boyutunda 0 ve 2 çocuğa sahip öğretmenler arasında anlamlı ilişki gözlenmektedir. Buna göre çocuğu olmayan öğretmenlerin 2 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma göstermektedir, *kişisel başarı(-sızlık)* alt boyutunda 0 ve 2 çocuğa sahip öğretmenler ile 0 ve 3 çocuğa sahip öğretmenler arasında oldukça anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Buna göre çocuğu olmayan öğretmenlerin 2 veya 3 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla başarısız hissettikleri söylenebilir. Tükenmişliğin tüm boyutları arasında ise 0 ve 2 çocuğa sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buradan hareketle çocuğu olmayan öğretmenlerin, 2 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı belirtilebilir. Genel itibariyle bakıldığında ise hiç çocuğu olmayan öğretmenlerin ve 4 ya da daha fazla çocuğa sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5. *alt problem*: Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri, görev yapılan yerin durumuna (il merkezi, ilçe, köy) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.8

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	Görev Yapılan Yer	N	\bar{X}	Ss
Duygusal Tükenme Alt boyutu	İl	309	2,3362	,69872
	İlçe	248	2,1676	,66102
	Köy	133	2,1654	,53735
	Toplam	690	2,2427	,66129
Duyarsızlaşma Alt boyutu	İl	309	1,7605	,65693
	İlçe	248	1,6895	,60968
	Köy	133	1,6677	,55970
	Toplam	690	1,7171	,62272

Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	İl	309	2,2015	,54185
	İlçe	248	2,1447	,50784
	Köy	133	2,2829	,43408
	Toplam	690	2,1967	,51207
Tükenmişlik Tüm	İl	309	2,1564	,52057
	İlçe	248	2,0506	,48359
	Köy	133	2,0950	,39900
	Toplam	690	2,1065	,48759

Tablo 3.8'e göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre tükenmişlik puanlarına bakıldığında duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı(-sızlık) alt boyutlarında ve genel tükenmişlik bakımından en fazla ortalama puana sahip öğretmenlerin il merkezinde görev yapan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal yönden tükenmişliklerinin, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve genel tükenmişliklerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının görev yapılan yerin durumu değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Varsa farkın kaynağı
Duygusal Tükenme Alt boyutu	Gruplararası	4,896	2	2,448	5,674	,004**	1-2, 1-3
	Grupiçi	296,408	687	,431			
	Toplam	301,304	689				
Duyarsızlaşma Alt boyutu	Gruplararası	1,096	2	,548	1,415	,244	-
	Grupiçi	266,082	687	,387			
	Toplam	267,178	689				
Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	Gruplararası	1,667	2	,833	3,199	,041*	2-3
	Grupiçi	179,001	687	,261			
	Toplam	180,668	689				
Tükenmişlik Tüm	Gruplararası	1,561	2	,781	3,306	,037*	1-2
	Grupiçi	162,244	687	,236			
	Toplam	163,805	689				

*p<.05, **p<.01; Görev yapılan yer- İl:1; İlçe:2; Köy:3

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerler il merkezi, ilçe ve köy olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Tablo 3.9'da yapılan ANOVA analizi

sonucuna göre; tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılıklar gözlenmezken kişisel başarı(-sızlık) alt boyutunda ve genel tükenmişlik açısından anlamlı, duygusal tükenme boyutu puanları içinse oldukça anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Buna göre ortalamalar arası bu farklılıkların hangi yerleşim birimlerinden kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre *duygusal tükenme* alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin puanları, ilçelerde ve köylerde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksektir. Bu bağlamda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmeleri ilçelerde ve köylerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazladır. *Kişisel başarı(-sızlık)* alt boyutunda ilçelerde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları köylerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazladır. Buna göre ilçelerde görev yapan öğretmenler köylerde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha başarısız hissetmektedirler. *Genel tükenmişlik* bakımından ise il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre yüksektir. Bu değerlere göre il merkezindeki öğretmenlerin genel tükenmişlikleri diğer öğretmenlere göre daha fazladır.

6. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri, idarecilik deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.10

Sınıf Öğretmenlerinin İdarecilik Deneyimlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	İdarecilik Deneyimi	N	\bar{X}	Ss
Duygusal Tükenme Alt boyutu	Hiç yok	457	2,2818	,66962
	1-6 yıl	180	2,2012	,65105
	7-12 yıl	34	2,1013	,58563
	13 ve daha fazla yıl	19	1,9474	,59186
	Toplam	690	2,2427	,66129
Duyarsızlaşma Alt boyutu	Hiç yok	457	1,7431	,65125
	1-6 yıl	180	1,6478	,57523
	7-12 yıl	34	1,8118	,50197
	13 ve daha fazla yıl	19	1,5789	,49394
	Toplam	690	1,7171	,62272

Kişisel Başarı(-sızlık) Alt boyutu	Hiç yok	457	2,2730	,51073
	1-6 yıl	180	2,0361	,46910
	7-12 yıl	34	2,0882	,52632
	13 ve daha fazla yıl	19	2,0789	,53879
	Toplam	690	2,1967	,51207
Tükenmişlik Tüm	Hiç yok	457	2,1562	,50168
	1-6 yıl	180	2,0154	,44568
	7-12 yıl	34	2,0307	,41626
	13 ve daha fazla yıl	19	1,9115	,48449
	Toplam	690	2,1065	,48759

Tablo 3.10'a göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri idarecilik deneyimlerine göre ele alındığında; duygusal tükenme, kişisel başarı(-sızlık) alt boyutlarında ve genel tükenmişlik bakımından en fazla aritmetik ortalamaya sahip grup idarecilik deneyimine sahip olmayan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Buna göre idarecilik deneyimi olmayan öğretmenlerin tükenmişliklerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir. Ayrıca duyarsızlaşma alt boyutunda ise 7-12 yıl arasında idarecilik deneyimine sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahiptirler. Diğer deyişle idarecilik deneyimi bakımından 7. yıldan sonra öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha çok duyarsızlaştığı belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarının idarecilik deneyimi değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11

Sınıf Öğretmenlerinin İdarecilik Deneyimlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Varsa farkın kaynağı
Duygusal Tükenme Alt boyutu	Gruplararası	3,345	1,115	2,567	,050*	1-4
	Grupiçi	297,959	,434			
	Toplam	301,304	689			
Duyarsızlaşma Alt boyutu	Gruplararası	1,841	,614	1,587	,191	-
	Grupiçi	265,337	,387			
	Toplam	267,178	689			
Kişisel başarı(-sızlık) Alt boyutu	Gruplararası	7,964	2,655	10,545	,000**	1-2, 1-3
	Grupiçi	172,703	,252			
	Toplam	180,668	689			

	Gruplararası	3,538	3	1,179			
Tükenmişlik Tüm	Grupiçi	160,267	686	,234	5,048	,002**	1-2, 1-4
	Toplam	163,805	689				

*p<.05, **p<.01; İdarecilik deneyimi- Hiç yok:1; 1-6 yıl:2; 7-12 yıl:3; 13 ve daha fazla yıl:4

Sınıf öğretmenlerinin idarecilik deneyimi; hiç idarecilik yapmayanlar, 1-6 yıl arası, 7-12 yıl arası, 13 ve daha fazla yıl idarecilik yapanlar olmak üzere dört farklı kategoride incelenmiştir. Tablo 4.11’de verilen ANOVA analizi sonucuna göre; tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunda ortalama puanlar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmezken duygusal tükenme alt boyutu puanları arasında anlamlı, kişisel başarı(-sızlık) alt boyutunda ve genel tükenmişlik bakımından ise oldukça anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre ortalamalar arası bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre tükenmişliğin *duygusal tükenme* alt boyutunda idarecilik deneyimine sahip olmayan öğretmenlerin ortalama puanları, 13 ve daha fazla yıl idarecilik deneyimine sahip öğretmenlere göre daha fazladır. *Kişisel başarı(-sızlık)* alt boyutunda idarecilik deneyimine sahip olmayan öğretmenlerin ortalama puanları 1-6 yıl ve 7-12 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Tükenmişliğin tüm boyutunda ise idarecilik deneyimine sahip olmayan öğretmenlerin ortalama puanları 1-6 yıl ve 13 ve daha fazla yıl idarecilik deneyimine sahip öğretmenlere göre daha fazladır. Bu bağlamda idarecilik deneyimi olmayan öğretmenlerin duygusal yönden tükenmişliklerinin, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve genel tükenmişliklerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

7. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.12

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin t-testi Puanları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kişisel Farkındalık	Kadın	409	3,1604	,21178	688	,150	,881
	Erkek	281	3,1578	,22939			
Kişilerarası İlişkiler	Kadın	409	3,5493	,27478	688	,115	,909
	Erkek	281	3,5467	,32884			
Stres Yönetimi	Kadın	409	2,9035	,38836	688	,433	,665
	Erkek	281	2,8900	,42703			
Uyum Yeteneği	Kadın	409	3,2101	,28170	688	,749	,454
	Erkek	281	3,1941	,26876			
Genel Ruh İyimserlik Hali	Kadın	409	3,3484	,27480	688	,660	,510
	Erkek	281	3,3333	,32229			
Duygusal Tüm	Kadın	409	3,2412	,17710	688	,530	,596
	Erkek	281	3,2334	,20605			

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakmak için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır (Tablo 3.12). T-testi analizine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmada *cinsiyetin* öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$).

8. *alt problem*: Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.13

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Kişisel Farkındalık	23-31	222	3,1620	,21386
	32-40	207	3,1499	,21672
	41-49	171	3,1460	,23703
	50-58	77	3,1858	,20022
	59 ve daha fazla	13	3,2812	,17175
	Toplam	690	3,1593	,21896
Kişilerarası İlişkiler	23-31	222	3,5413	,27776
	32-40	207	3,5462	,29026
	41-49	171	3,5390	,27901
	50-58	77	3,5887	,40857
	59 ve daha fazla	13	3,5812	,22178
	Toplam	690	3,5482	,29775
Stres Yönetimi	23-31	222	2,9688	,40702
	32-40	207	2,8859	,40667
	41-49	171	2,8435	,39611
	50-58	77	2,8711	,40154
	59 ve daha fazla	13	2,7574	,29601
	Toplam	690	2,8980	,40430
Uyum Yeteneği	23-31	222	3,2201	,31655
	32-40	207	3,1878	,26288
	41-49	171	3,2160	,26515
	50-58	77	3,1697	,22440
	59 ve daha fazla	13	3,2103	,14618
	Toplam	690	3,2036	,27642
Genel Ruh İyimserlik Hali	23-31	222	3,3660	,29804
	32-40	207	3,3301	,27698
	41-49	171	3,3411	,30388
	50-58	77	3,3128	,31126
	59 ve daha fazla	13	3,3205	,31704
	Toplam	690	3,3423	,29493
Duygusal Zekâ Tüm	23-31	222	3,2536	,18593
	32-40	207	3,2276	,19096
	41-49	171	3,2259	,19541
	50-58	77	3,2441	,18961
	59 ve daha fazla	13	3,2626	,13121
	Toplam	690	3,2380	,18932

Tablo 3.13'e göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları yaşlarına göre değerlendirildiğinde kişisel farkındalık ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarında ve genel duygusal zekâ bakımından en fazla ortalama puanın 59 ve

daha fazla yaş aralığında, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik hali alt boyutlarında 23-31 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre 59 ve daha üstü yaş grubu öğretmenlerin kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler ve duygusal zekâ yönünden diğer öğretmenlere göre daha olumlu düzeyde oldukları, 23-31 yaş grubu öğretmenlerin de stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik hallerinin diğer öğretmenlere göre daha iyi oldukları belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Varsa farkın kaynağı
Kişisel Farkındalık	Gruplararası	,297	4	,074	1,556	,184	-
	Grupiçi	32,735	685	,048			
	Toplam	33,033	689				
Kişilerarası İlişkiler	Gruplararası	,167	4	,042	,469	,759	-
	Grupiçi	60,917	685	,089			
	Toplam	61,083	689				
Stres Yönetimi	Gruplararası	1,965	4	,491	3,041	,017*	1-3
	Grupiçi	110,660	685	,162			
	Toplam	112,625	689				
Uyum Yeteneği	Gruplararası	,228	4	,057	,744	,562	-
	Grupiçi	52,417	685	,077			
	Toplam	52,645	689				
Genel Ruh İyimserlik Hali	Gruplararası	,229	4	,057	,657	,622	-
	Grupiçi	59,702	685	,087			
	Toplam	59,931	689				
Duygusal Tüm	Gruplararası	,113	4	,028	,784	,536	-
	Grupiçi	24,582	685	,036			
	Toplam	24,695	689				

*p<.05; Yaş- 23-31: 1; 32-40:2; 41-49:3; 50-58:4; 59 ve daha fazla:5

Sınıf öğretmenlerinin yaşları; 23-31 yaş aralığı, 32-40 yaş aralığı, 41-49 yaş aralığı, 50-58 yaş aralığı, 59 ve daha fazla yaş aralığı olmak üzere beş farklı kategoride incelenmiştir. Tablo 3.14’te yapılan ANOVA analizi sonucuna göre; duygusal zekânın kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, uyum yeteneği, genel ruh iyimserlik hali ve duygusal zekâ tüm boyutları puanları arasında

öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı farklılıklar gözlenmezken *stres yönetimi* alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre ortalamalar arası bu farklılıkların hangi yaş aralıklarından kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre 23-31 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanları, 41-49 yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre daha fazla bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre 23-31 yaş grubu öğretmenlerin stres yönetimi konusunda 41-49 yaş grubu öğretmenlere göre daha pozitif davrandıkları belirtilebilir.

9. *alt problem*: Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.15

Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	Medeni durum	N	\bar{X}	Ss
Kişisel Farkındalık	Evli	531	3,1607	,22161
	Bekâr	141	3,1499	,20849
	Boşanmış	18	3,1916	,22819
	Toplam	690	3,1593	,21896
Kişilerarası İlişkiler	Evli	531	3,5499	,30264
	Bekâr	141	3,5520	,26144
	Boşanmış	18	3,4691	,40968
	Toplam	690	3,5482	,29775
Stres Yönetimi	Evli	531	2,8793	,41530
	Bekâr	141	2,9667	,36294
	Boşanmış	18	2,9103	,33608
	Toplam	690	2,8980	,40430
Uyum Yeteneği	Evli	531	3,1951	,26194
	Bekâr	141	3,2317	,32985
	Boşanmış	18	3,2333	,22781
	Toplam	690	3,2036	,27642
Genel Ruh İyimserlik Hali	Evli	531	3,3388	,29458
	Bekâr	141	3,3546	,29284
	Boşanmış	18	3,3472	,33486
	Toplam	690	3,3423	,29493
Duygusal Zekâ Tüm	Evli	531	3,2347	,19442
	Bekâr	141	3,2505	,17258
	Boşanmış	18	3,2369	,16507
	Toplam	690	3,2380	,18932

Tablo 3.15'e göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarına bakıldığında en fazla ortalama puanın kişisel farkındalık alt boyutunda boşanmış öğretmenlerde, kişilerarası ilişkiler alt boyutunda evli öğretmenlerde, stres yönetimi ve genel ruh iyimserlik hali alt boyutlarında bekâr öğretmenlerde, uyum yeteneği alt boyutunda bekâr ve boşanmış öğretmenlerde eşit olarak ve genel duygusal zekâ bakımından ise evli ve boşanmış olan öğretmenlerde eşit olarak görülmektedir. Buna göre boşanmış ya da evli olan öğretmenlerin duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu belirtilebilir. Boşanmış öğretmenlerin ayrıca kişisel farkındalık ve uyum yeteneği puanları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Evli öğretmenler ise kişilerarası ilişkiler yönünden diğer öğretmenlere göre daha iyi durumdadır. Bekâr öğretmenler ise stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik hali yönünden diğer öğretmenlere göre daha olumlu düzeydedir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının medeni durum değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.16'da verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre duygusal zekâ puanları değişim göstermesine rağmen Tablo 3.16'da belirtildiği üzere duygusal zekâ alt boyutlarında ve genel duygusal zekâ bakımından istatistiki yönden anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine medeni durumlarının istatistiki bir etkisinin olmadığı söylenebilir ($p>.05$).

Tablo 3.16

Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Varsa farkın kaynağı
Kişisel Farkındalık	Gruplararası	,032	2	,016	,336	,715	-
	Grupiçi	33,000	687	,048			
	Toplam	33,033	689				
Kişilerarası İlişkiler	Gruplararası	,116	2	,058	,654	,520	-
	Grupiçi	60,967	687	,089			
	Toplam	61,083	689				
Stres Yönetimi	Gruplararası	,854	2	,427	2,624	,073	-
	Grupiçi	111,771	687	,163			

	Toplam	112,625	689			
	Gruplarası	,165	2	,083		
Uyum Yeteneği	Grupiçi	52,479	687	,076	1,083	,339
	Toplam	52,645	689			
	Gruplarası	,028	2	,014		
Genel Ruh İyimserlik Hali	Grupiçi	59,903	687	,087	,162	,851
	Toplam	59,931	689			
	Gruplarası	,028	2	,014		
Duygusal Zekâ Tüm	Grupiçi	24,667	687	,036	,386	,680
	Toplam	24,695	689			

10. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.17

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	Çocuk sayısı	N	\bar{X}	Ss
Kişisel Farkındalık	0	209	3,1685	,21491
	1	125	3,1768	,19259
	2	259	3,1479	,22830
	3	78	3,1238	,20842
	4 ve daha fazla	19	3,2450	,30797
	Toplam	690	3,1593	,21896
Kişilerarası İlişkiler	0	209	3,5502	,25892
	1	125	3,5533	,27853
	2	259	3,5590	,33657
	3	78	3,5078	,29009
	4 ve daha fazla	19	3,5117	,30065
	Toplam	690	3,5482	,29775
Stres Yönetimi	0	209	2,9650	,39179
	1	125	2,9434	,39407
	2	259	2,8381	,41657
	3	78	2,8393	,38793
	4 ve daha fazla	19	2,9190	,38587
	Toplam	690	2,8980	,40430
Uyum Yeteneği	0	209	3,2265	,31297
	1	125	3,1787	,25139
	2	259	3,1982	,26436
	3	78	3,1949	,24211
	4 ve daha fazla	19	3,2246	,30568
	Toplam	690	3,2036	,27642
Genel Ruh İyimserlik Hali	0	209	3,3712	,29234
	1	125	3,3753	,26344
	2	259	3,3221	,31138
	3	78	3,2821	,27301
	4 ve daha fazla	19	3,3289	,34074

	Toplam	690	3,3423	,29493
	0	209	3,2583	,18327
	1	125	3,2505	,16898
	2	259	3,2244	,20307
Duygusal Zekâ Tüm	3	78	3,2020	,17065
	4 ve daha fazla	19	3,2656	,23776
	Toplam	690	3,2380	,18932

Tablo 3.17'ye göre sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayısı bakımından duygusal zekâ ortalama puanlarına bakıldığında en fazla ortalama puanın kişisel farkındalık alt boyutunda ve genel duygusal zekâ bakımından 4 ve daha fazla çocuğa sahip öğretmenler, kişiler arası ilişkiler alt boyutunda 2 çocuğa sahip öğretmenler, stres yönetimi ve uyum yeteneği alt boyutunda çocuğu olmayan öğretmenler, genel ruh iyimserlik hali alt boyutunda 1 çocuğa sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çocuk sayısı 4 ve daha fazla olduğunda öğretmenlerin kişisel farkındalıklarının ve duygusal zekâlarının arttığı söylenebilir. Buna karşın 2 çocuğa sahip öğretmenlerin kişilerarası ilişkilerinin ve 1 çocuğa sahip öğretmenlerin genel ruh iyimserlik hallerinin daha iyi olduğu, hiç çocuğu olmayan öğretmenlerin ise stres yönetimi ve uyum yeteneği konusunda daha pozitif davrandıkları belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının çocuk sayısı değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip oldukları Çocuk Sayısına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Varsa farkın kaynağı
Kişisel Farkındalık	Gruplararası	,327	4	,082	1,715	,145	-
	Grupiçi	32,705	685	,048			
	Toplam	33,033	689				
Kişilerarası İlişkiler	Gruplararası	,187	4	,047	,525	,717	-
	Grupiçi	60,897	685	,089			
	Toplam	61,083	689				
Stres Yönetimi	Gruplararası	2,402	4	,601	3,733	,005**	1-3, 1-4, 2-3
	Grupiçi	110,223	685	,161			
	Toplam	112,625	689				
Uyum Yeteneği	Gruplararası	,209	4	,052	,682	,604	-
	Grupiçi	52,436	685	,077			

	Toplam	52,645	689			
Genel Ruh İyimserlik Hali	Gruplararası	,704	4	,176		
	Grupiçi	59,227	685	,086	2,034	,088
	Toplam	59,931	689			
Duygusal Tüm	Gruplararası	,269	4	,067		
	Grupiçi	24,426	685	,036	1,885	,111
	Toplam	24,695	689			

**p<.01; Çocuk sayısı- 0 çocuk:1; 1 çocuk:2; 2 çocuk:3; 3 çocuk 4; 4 ve daha fazla çocuk:5

Sınıf öğretmenlerinin çocuk sayıları; 0 çocuk, 1 çocuk, 2 çocuk, 3 çocuk, 4 ve daha fazla çocuk olmak üzere beş farklı kategoride incelenmiştir. Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre; duygusal zekânın kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, uyum yeteneği, genel ruh iyimserlik hali alt boyutları ve genel duygusal zekâ puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmezken, stres yönetimi alt boyutu puanları arasında oldukça anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Buna göre ortalamalar arası bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin 2 ve 3 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre ve 1 çocuğa sahip olan öğretmenlerin de 2 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre stres yönetimi ortalama puanları yüksektir. Diğer deyişle çocuk sayısı azaldıkça öğretmenlerin stres yönetimi konusunda oldukça başarılı oldukları söylenebilir.

11. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, görev yapılan yerin durumuna (il merkezi, ilçe, köy) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.19

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	Görev Yapılan Yer	N	\bar{X}	Ss
Kişisel Farkındalık	İl	309	3,1514	,23715
	İlçe	248	3,1760	,21292
	Köy	133	3,1465	,18263
	Toplam	690	3,1593	,21896
Kişilerarası İlişkiler	İl	309	3,5304	,29306
	İlçe	248	3,5820	,32930
	Köy	133	3,5267	,23685

	Toplam	690	3,5482	,29775
Stres Yönetimi	İl	309	2,8713	,41886
	İlçe	248	2,9231	,40444
	Köy	133	2,9132	,36701
	Toplam	690	2,8980	,40430
Uyum Yeteneği	İl	309	3,2006	,25851
	İlçe	248	3,1954	,27932
	Köy	133	3,2256	,31029
	Toplam	690	3,2036	,27642
Genel Ruh İyimserlik Hali	İl	309	3,3058	,30249
	İlçe	248	3,3894	,29734
	Köy	133	3,3390	,26035
	Toplam	690	3,3423	,29493
Duygusal Tüm	İl	309	3,2230	,19449
	İlçe	248	3,2589	,19849
	Köy	133	3,2340	,15406
	Toplam	690	3,2380	,18932

Tablo 3.19'a göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ortalama puanlarına bakıldığında en fazla ortalama puanın kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, genel ruh iyimserlik hali alt boyutlarında ve genel duygusal zekâ bakımından ilçede görev yapan öğretmenlerin, uyum yeteneği alt boyutunda ise köylerde görev yapan öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ilçede görev yapan öğretmenlerin genel duygusal zekâ düzeylerinin, kişisel farkındalıklarının, kişilerarası ilişkilerinin, stres yönetimlerinin ve genel ruh iyimserlik hallerinin daha olumlu düzeyde olduğu belirtilebilir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının görev yapılan yer değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.20

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Varsa farkın kaynağı
Kişisel Farkındalık	Gruplararası	,110	2	,055	1,151	,317	-
	Grupiçi	32,922	687	,048			
	Toplam	33,033	689				
Kişilerarası İlişkiler	Gruplararası	,443	2	,221	2,507	,082	-
	Grupiçi	60,641	687	,088			
	Toplam	61,083	689				
Stres Yönetimi	Gruplararası	,407	2	,204	1,246	,288	-
	Grupiçi	112,218	687	,163			

	Toplam	112,625	689				
	Gruplararası	,083	2	,042			
Uyum Yeteneği	Grupiçi	52,561	687	,077	,545	,580	-
	Toplam	52,645	689				
	Gruplararası	,964	2	,482			
Genel Ruh İyimserlik Hali	Grupiçi	58,967	687	,086	5,615	,004**	1-2
	Toplam	59,931	689				
	Gruplararası	,180	2	,090			
Duygusal Tüm	Grupiçi	24,514	687	,036	2,526	,081	-
	Toplam	24,695	689				

**p<.05; Görev Yapılan Yer- İl:1; İlçe:2; Köy:3

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerler; il merkezi, ilçe ve köy olmak üzere üç farklı kategoride incelenmiştir. Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre; duygusal zekânın kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel duygusal zekâ puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmezken, *genel ruh iyimserlik hali* alt boyutu puanları arasında oldukça anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre ortalamalar arası bu farklılıkların hangi görev yerlerinden kaynaklandığını araştırmak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre genel ruh iyimserlik hali puanlarının ortalaması düşüktür. Diğer deyişle il merkezinde görev yapan öğretmenlerin genel ruh iyimserlik hallerinin diğer öğretmenlere göre daha olumsuz düzeyde olduğu belirtilebilir.

12. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, idarecilik deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.21

Sınıf Öğretmenlerinin İdarecilik Deneyimlerine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	İdarecilik Deneyimi	N	\bar{X}	Ss
Kişisel Farkındalık	Hiç yok	457	3,1600	,21620
	1-6 yıl	180	3,1554	,23496
	7-12 yıl	34	3,1440	,18097
	13 ve daha fazla yıl	19	3,2087	,19691
	Toplam	690	3,1593	,21896

Kişilerarası İlişkiler	Hiç yok	457	3,5524	,29673
	1-6 yıl	180	3,5238	,30571
	7-12 yıl	34	3,6127	,26183
	13 ve daha fazla yıl	19	3,5643	,30556
	Toplam	690	3,5482	,29775
Stres Yönetimi	Hiç yok	457	2,8897	,39899
	1-6 yıl	180	2,9085	,40645
	7-12 yıl	34	2,9412	,45333
	13 ve daha fazla yıl	19	2,9190	,44447
	Toplam	690	2,8980	,40430
Uyum Yeteneği	Hiç yok	457	3,2031	,27979
	1-6 yıl	180	3,2148	,27343
	7-12 yıl	34	3,1569	,23606
	13 ve daha fazla yıl	19	3,1930	,30053
	Toplam	690	3,2036	,27642
Genel Ruh İyimserlik Hali	Hiç yok	457	3,3373	,28466
	1-6 yıl	180	3,3708	,32678
	7-12 yıl	34	3,2794	,24002
	13 ve daha fazla yıl	19	3,3026	,30201
	Toplam	690	3,3423	,29493
Duygusal Zekâ Tüm	Hiç yok	457	3,2370	,18222
	1-6 yıl	180	3,2396	,20618
	7-12 yıl	34	3,2350	,18715
	13 ve daha fazla yıl	19	3,2523	,20868
	Toplam	690	3,2380	,18932

Tablo 3.21'e göre duygusal zekânın alt boyutları ve tüm boyutlarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında birbirine yakın değerler elde edilmiştir ve kayda değer bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna karşın kişisel farkındalık ve genel ruh iyimserlik hali alt boyutlarında 13 ve daha fazla yıl; kişilerarası ilişkiler ve stres yönetimi alt boyutlarında 7-12 yıl; uyum yeteneği alt boyutunda 1-6 yıl idarecilik deneyimine sahip öğretmenlerin daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Genel duygusal zekâ açısından ise 1-6 yıl idarecilik deneyimine sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde oldukları, ayrıca idarecilik deneyimi arttıkça duygusal zekâ puanının düştüğü tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puan ortalamalarının idarecilik deneyimi değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.22'de verilmiştir.

Tablo 3.22

Sınıf Öğretmenlerinin İdarecilik Deneyimlerine Göre Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Varsa farkın kaynağı
Kişisel Farkındalık	Gruplararası	,057	3	,019	,397	,755	-
	Grupiçi	32,975	686	,048			
	Toplam	33,033	689				
Kişilerarası İlişkiler	Gruplararası	,262	3	,087	,985	,399	-
	Grupiçi	60,821	686	,089			
	Toplam	61,083	689				
Stres Yönetimi	Gruplararası	,123	3	,041	,250	,861	-
	Grupiçi	112,502	686	,164			
	Toplam	112,625	689				
Uyum Yeteneği	Gruplararası	,099	3	,033	,432	,730	-
	Grupiçi	52,545	686	,077			
	Toplam	52,645	689				
Genel Ruh İyimserlik Hali	Gruplararası	,322	3	,107	1,236	,296	-
	Grupiçi	59,609	686	,087			
	Toplam	59,931	689				
Duygusal Zekâ Tüm	Gruplararası	,005	3	,002	,047	,987	-
	Grupiçi	24,689	686	,036			
	Toplam	24,695	689				

Tablo 3.22'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri idarecilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya göre *idarecilik deneyimi*, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini istatistiki bakımdan anlamlı şekilde arttırıcı veya azaltıcı bir etkiye sahip değildir.

13. alt problem: Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.1.3. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ve tükenmişliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla bu değişkenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.23'te sunulmuştur.

Tablo 3.23

Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt boyutlar	\bar{X}	Ss
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	2,242	,661
	Duyarsızlaşma	1,717	,622
	Kişisel Başarı	2,196	,512
	Tükenmişlik Tüm	2,106	,487
Duygusal zeka	Kişisel Farkındalık	3,159	,218
	Kişilerarası İlişkiler	3,548	,297
	Stres Yönetimi	2,898	,404
	Uyum Yeteneği	3,203	,276
	Genel Ruh İyimserlik Hali	3,342	,294
	Duygusal Tüm	3,238	,189

Tablo 3.23 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin üç alt boyuttan en fazla aritmetik ortalamanın 5 maksimum puan üzerinden duygusal tükenme ($X=2,242$; $Ss=,661$), en az ortalama puanın ise duyarsızlaşma ($X=1,717$; $Ss=,622$) olduğu görülmektedir. Bununla beraber duygusal zekalara bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin en fazla kişilerarası ilişkiler ($X=3,548$; $Ss=,297$) alt boyutunda yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. En az puanı elde eden alt boyut ise stres yönetimi ($X=2,898$; $Ss=,404$) bulunmuştur.

3.1.3.1. Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 13. alt problemle ilgili ikinci amacı olan “araştırmanın bağımsız değişkenleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi”ne yönelik olarak öncelikle basit korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3.24’de verilmiştir.

Tablo 3.24

Araştırmanın Tükenmişlik, Alt Boyutlar ve Demografik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Basit Korelasyon Analizi (r değerleri)

	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı (-sızlık)	Cinsiyet (Kadın)	Yaş	Kıdem	Medeni durum	Çocuk sayısı	Okul yeri	İdarecilik deneyimi
Duygusal Tükenme	1	,581**	,449**	-,016	-,096*	-,065	,055	-,013	-,113**	-,104**
Duyarsızlaşma		1	,382**	-,014	-,096	-,077*	,117**	-,090*	-,061	-,045
Kişisel Başarı(-sızlık)			1	-,061	-,196	-,192**	,148**	-,123**	,037	-,170**

*p<.05, **p<.01; r: korelasyon katsayısı değeri

Burada korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşa alınan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada; 0,00-0,30 arası düşük düzeyde; 0,30-0,70 arası orta düzeyde; 0,70-1,00 arası yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002:32).

Tablo 3.24'e göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik alt boyutları olan *Duygusal Tükenme alt boyutu*; duyarsızlaşma ve kişisel başarı(-sızlık) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde oldukça anlamlı, yaş değişkenine göre negatif yönde ve düşük düzeyde; okul yeri ve idarecilik deneyimi değişkenlerine göre ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Duyarsızlaşma alt boyutu; Kişisel başarı(-sızlık) alt boyutu ve medeni durum değişkeni ile pozitif yönde orta düzeyde oldukça anlamlı, çocuk sayısı değişkeni ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kişisel Başarı(-sızlık) alt boyutu; Kıdem, çocuk sayısı ve idarecilik deneyimi değişkenleri ile negatif yönde düşük düzeyde, medeni durum değişkeni ile pozitif yönde oldukça anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 3.25

Araştırmanın Duygusal Zekâ, Alt Boyutlar ve Demografik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Basit Korelasyon Analizi (r değerleri)

	Kişisel Farkındalık	Kişilerarası İlişkiler	Stres Yönetimi	Uyum Yeteneği	Genel Ruh İyimserlik Hali	Cinsiyet (Kadın)	Yaş	Kıdem	Medeni durum	Çocuk sayısı	Okul yeri	İdarecilik deneyimi
Kişisel Farkındalık	1	.321**	.340**	.390**	.434**	-.006	.037	-.039	-.002	-.033	.006	.010
Kişilerarası İlişkiler		1	.116**	.278**	.402**	-.004	.034	.015	-.023	-.026	.017	.006
Stres Yönetimi			1	.287**	.258**	-.016	-.116**	-.105**	.074	-.121**	.049	.030
Uyum Yeteneği				1	.354**	-.029	-.032	-.002	.054	-.030	.026	-.013
Genel Ruh İyimserlik Hali					1	-.025	-.050	-.051	.019	-.095*	.070	-.010

*p<.05, **p<.01; r: korelasyon katsayısı değeri

Tablo 3.25'te korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşa alınan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada; 0,00-0,30 arası düşük düzeyde; 0,30-0,70 arası orta düzeyde; 0,70-1,00 arası yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002:32).

Tablo 3.25'e göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları olan *Kişisel Farkındalık alt boyutu*; *Kişilerarası ilişkiler*, *stres yönetimi*, *uyum yeteneği*, *genel ruh iyimserlik hali* alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde oldukça anlamlı farklılık göstermektedir.

Kişilerarası İlişkiler alt boyutu; *Stres yönetimi*, *uyum yeteneği* alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde, *genel ruh iyimserlik hali* alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde oldukça anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Stres Yönetimi alt boyutu; *Uyum yeteneği* ve *genel ruh iyimserlik hali* alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, *yaş*, *kıdem* ve *çocuk sayısı* değişkeni arasında negatif yönde düşük düzeyde oldukça anlamlı farklılık göstermektedir.

Uyum Yeteneği alt boyutu; *Genel ruh iyimserlik hali* alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde oldukça anlamlı farklılık göstermektedir.

Genel Ruh İyimserlik Hali; *Çocuk sayısı* değişkeni ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 3.26

Araştırmanın Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Basit Korelasyon Analizi

	Kişisel Farkındalık	Kişilerarası İlişkiler	Stres Yönetimi	Uyum Yeteneği	Genel Ruh İyimserlik Hali	Duygusal Zekâ (Toplam)
Duygusal Tükenme	,062	-,159**	,231**	,032	-,035	,047
Duyarsızlaşma	,162**	-,165**	,255**	,074	-,002	,108**
Kişisel Başarı-sızlık	-,042	-,307**	,122**	-,097*	-,207**	-,141**
Tükenmişlik (Toplam)	,065	-,254**	,249**	,002	-,099**	,003

*p<.05, **p<.01

Tablo 3.26’da korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşa alınan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada; 0,00-0,30 arası düşük düzeyde; 0,30-0,70 arası orta düzeyde; 0,70-1,00 arası yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002:32).

Tablo 3.26’ya göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik alt boyutları ve duygusal zekâ alt boyutları arasında; tükenmişliğin alt boyutu olan *duygusal tükenme* alt boyutu, duygusal zekâ alt boyutu olan kişilerarası ilişkiler alt boyutu ile negatif yönde düşük düzeyde, stres yönetimi alt boyutu ile pozitif yönde oldukça anlamlı ilişki bulunmuştur. Tükenmişliğin alt boyutu olan *duyarsızlaşma* alt boyutu, duygusal zekâ alt boyutları olan kişisel farkındalık, stres yönetimi ve duygusal zekânın tüm boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde, kişilerarası ilişkiler alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarı(-sızlık) alt boyutu duygusal zekâ alt boyutları olan stres yönetimi alt boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde, kişilerarası ilişkiler, uyum yeteneği, genel ruh iyimserlik hali ve duygusal zekânın tüm boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur. *Tükenmişlik tüm* boyutları ile duygusal zekânın tüm boyutları arasında kişilerarası ilişkiler ve genel ruh iyimserlik hali alt boyutları ile negatif yönde, stres yönetimi alt boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

3.1.3.2. Duygusal Zekânın Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişliklerini Ne Şekilde Yordadığının Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 13. alt probleme yönelik üçüncü amacı olan “duygusal zekanın tükenmişliği ne şekilde yordadığının belirlenmesi”ne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için öncelikle bir takım varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla Tekli Normallik, Çoklu Normallik, Çoklu Bağlantı Problemi (Multi-Colinearity) ve Doğrusallık varsayımları test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

3.1.3.2.1. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Varsayımlarının Testi

Tekli Normalliğin Testi: Test edilen varsayımlardan birisi tekli normallik varsayımdır. Değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler bir takım betimleyici istatistik sonuçları ile birlikte Tablo 3.27’de sunulmuştur.

Tablo 3.27

Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler ile Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları

Değişken	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Kişisel Farkındalık	,196	,528
Kişilerarası İlişkiler	,527	8,150
Stres Yönetimi	,281	,070
Uyum Yeteneği	1,063	7,254
Genel Ruh İyimserlik Hali	,029	1,636
Duygusal Tükenme	,451	-,218
Duyarsızlaşma	1,173	1,414
Kişisel Başarı	,408	,605

Değişkenlerin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık katsayısının $|3.0|$ 'ten; basıklık katsayısının ise $|10.0|$ 'dan küçük olması gerekmektedir (Kline, 2011). Tablo 3.27 incelendiğinde araştırmanın değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarının değinilen değerlerden küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla değişkenlerin tekli normalliğe sahip olduğu söylenebilir.

Çoklu Normalliğin Testi: Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için kontrol edilen diğer bir varsayım değişkenlerin çoklu

normalliğe sahip olup olmadıklarıdır. Bu amaçla Mahalonobis uzaklık değeri hesaplanarak değişkenlerin uç değerlere sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen bu uç değerlerin veri setinden çıkarılması önerilmektedir (Can, 2014:282). Araştırmada üç ayrı bağımlı değişken (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı), beş bağımsız değişkenin (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği, genel ruh iyimserlik hali) olduğu dikkate alındığında Kay Kare (X^2) dağılım tablosunda 0.01 anlamlılık düzeyine denk gelen serbestlik derecesi (sd) değerinin 14.64 olduğu görülmektedir (Laurencelle ve Dupuis, 2002). Yapılan analiz sonucunda değişkenlerin Mahalonobis değeri, yukarıda değinilen tablo değerinden yüksek bulunan herhangi bir değer olmadığı belirlenmiştir. Bu sayede değişkenlerin çoklu normalliğe sahip oldukları kabul edilmiştir.

Çoklu Bağlantı Probleminin (Multi-Colinearity) Testi: Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için kontrol edilen diğer bir varsayım ise değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyidir. Bu bağlamda değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili olarak çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminin olup olmadığı test edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonun .90'ın üzerinde olması durumunda çoklu bağlantı probleminin olduğu ifade edilmektedir (Şencan, 2005). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .09 ile .30 arasında değiştiği bulunmuştur (Tablo 3.26). Bu sonuçlara göre değişkenler arasındaki ilişkinin .90'ın altında olduğu dolayısıyla çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca çoklu bağlantı probleminin sınanması için Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans Değeri (TV) hesaplanmıştır. Çoklu bağlantı probleminin olmaması için VIF değerinin 10'dan küçük; TV'nin de 0.2'den büyük olması gerekmektedir (Field vd., 2009). Hesaplanan VIF ve TV değerlerine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 3.28'de sunulmuştur. Bu değerler incelendiğinde değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır.

Otokorelasyonun Testi: Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için kontrol edilen varsayımlardan birisi de değişkenler arasında otokorelasyonun olup olmadığıdır. Bu amaçla Durbin Watson katsayısı

hesaplanmıştır. Bu değerin 1.5 ile 2.5 arasında olması beklenmektedir (Kalaycı, 2009). Hesaplanan ortalama Durbin-Watson katsayısı değerinin 1.820 olduğu dolayısıyla değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı anlaşılmıştır (Tablo 3.28).

Doğrusallığın Testi: Test edilen varsayımlardan birisi de bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğidir. Her bir grafik değerlendirildiğinde histogram ve saçılma diyagramında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve noktaların bir eksen etrafında kümelendiği kanaatine varılmıştır.

3.1.3.2.2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Yukarıda çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için bir takım varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Sonuçta değinilen varsayımların sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmanın bağımlı değişkeni olan tükenmişliğin her bir alt boyutunu, bağımsız değişken olarak düşünülen duygusal zekanın her bir alt boyutunun ne şekilde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.28’de sunulmuştur.

Tablo 3.28

Duygusal Zekanın Tükenmişliği Ne Şekilde Yordadığının Belirlenmesine Yönelik Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	Bağımsız değişken	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	TV	VIF	Durbin Watson	
Duygusal Tükenme	Sabit	2,326	,420		5,544	,000**						
	Kişisel Farkındalık	,175	,132	,058	1,327	,185	,062	,051	,698	1,433	1,731	
	Kişilerarası İlişkiler	-,419	,091	-,189	-4,634	,000**	-,159	-,174	,799	1,251		
	Stres Yönetimi	-,398	,065	,244	6,150	,000**	,231	,229	,846	1,182		
	Uyum Yeteneği	,024	,099	,010	,242	,809	,032	,009	,775	1,290		
	Genel Ruh İyimsizlik Hali	-,113	,097	-,051	-1,164	,245	-,035	-,044	,703	1,422		
	F(3-684)= 13,874		p< .001		R=,303		R ² =,09					
Duyarsızlaşma	Bağımsız değişken	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	TV	VIF		Durbin Watson
	Sabit	1,066	,388		2,751	,006**						
	Kişisel Farkındalık	-,486	,122	,171	3,991	,000**	,162	,151	,698	1,433	1,850	
	Kişilerarası İlişkiler	-,486	,084	-,233	-5,817	,000**	-,165	-,217	,799	1,251		
	Stres Yönetimi	-,355	,060	,230	5,932	,000**	,255	,221	,846	1,182		

Uyum Yeteneği	,054	,091	,024	,596	,551	,074	,023	,775	1,290	
Genel Ruh İyimserlik Hali	-,108	,090	-,051	-1,199	,231	-,002	-,046	,703	1,422	
F(3-684)= 19,834	p< .001		R=,356		R ² =,127					
Bağımsız değişken	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	TV	VIF	Durbin Watson
Sabit	3,869	,316		12,240	,000**					
Kişisel Farkındalık	,161	,099	,069	1,627	,104	-,042	,062	,698	1,433	
Kişilerarası İlişkiler	,472	,068	-,274	-6,925	,000**	-,307	-,256	,799	1,251	
Stres Yönetimi	,234	,049	,185	4,794	,000**	,122	,180	,846	1,182	1,881
Uyum Yeteneği	-,083	,075	-,045	-1,115	,265	-,097	-,043	,775	1,290	
Genel Ruh İyimserlik Hali	,275	,073	-,158	-3,744	,000**	-,207	-,142	,703	1,422	
F(3-684)= 22,459	p< .001		R=,376		R ² =,141					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Regresyon işleminin doğru sonuçlar verebilmesi için yordanan değişimler birbirinden bağımsız olmalı; yani, yordayıcı (bağımsız) değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede ilişki bulunmamalıdır. Bu çalışmada yürütölen basit korelasyon analizinde bağımsız değişkenler arası ilişki .38-.58 arasında olup orta düzeydedir.

Regresyon modeline yordayıcı değişkenler eklendikçe doğal olarak, bunların bağımlı değişken üzerindeki değişime getirdikleri açıklama artarken bu açıklamaya o oranda “şans eseri açıklanan değişimin neden olduğu bir hata” karışmış olacaktır. Düzeltilmiş R kare, açıklanan değişimin bu hatadan arındırılmış şeklidir ve normal olarak hesaplanmış R kareden küçüktür. R²'nin R'si yordanan değişkenin gözlenen değeri ile regresyon doğrusunun tahmin edilen değerleri arasındaki korelasyon katsayısıdır ve R² regresyon modelinin mevcut verilerine göre modelde, yordanan değişkendeki değişimin ne kadarının açıklanabildiğini gösterir. Düzeltilmiş R² ise modelin, içinden örneklem alınan evrende, yordanan değişkendeki değişimin ne kadarının açıklanabildiğini gösterir. Bu modelde R² ile düzeltilmiş R² arasındaki fark ne kadar az ise model o derecede genellenebilir bir modeldir ve bu istenen bir durumdur. Regresyon modelindeki R'nin anlamlılığını test eden ANOVA tablosunun p değeri .01'den küçük olduğu için yordanan değişkenle yordayıcı değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda Tablo 3.28'e göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen duygusal zekanın alt boyutları olan kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği, genel ruh iyimserlik hali gibi değişkenlerin, öğretmenlerin tükenmişliklerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak her bir duygusal zeka alt boyutuna ilişkin ayrı ayrı yürütülen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda;

Duygusal Tükenme için; kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği, genel ruh iyimserlik hali birlikte duygusal tükenme ile anlamlı bir ilişki ($R=.303$, $R^2=.09$) sergilemişlerdir. Sözkonusu beş değişken birlikte duygusal tükenme puanlarındaki değişimin % 9'unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki görece önem sırası, stress yönetimi ($\beta=.244$), kişilerarası ilişkiler ($\beta=.189$), kişisel farkındalık ($\beta=.058$), genel ruh iyimserlik hali ($\beta=.051$) ve uyum yeteneği ($\beta=.010$) alt boyutlarıdır. Bu örnekte ortaya çıkan regresyon modeline bakılarak katsayılar için şunlar söylenebilir: Yordanan değişkendeki değişimi açıklayan yordayıcılardan, stres yönetimi [$t=6.150$, $p<.01$ ($p=.000$)] ve kişilerarası ilişkiler [$t=-4.634$, $p<.01$ ($p=.000$)] anlamlı derecede değişim açıklamaktadır. *Diğer deyişle duygusal tükenmişlik puanları üzerinde stres yönetimi ve kişilerarası ilişkilerin anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur.* Stres yönetiminin odaklanma katsayısı $B_{\text{stres yönetimi}}=.398$ 'dir. Stres yönetimindeki 1 birimlik azalış, bağımlı değişkende (öğretmenin duygusal tükenmişlik puanında) .398 birimlik artışa neden olmaktadır. Kişilerarası ilişki puanındaki 1 birimlik azalış ise duygusal tükenmede .419 birimlik artışa neden olmaktadır.

Duyarsızlaşma için; kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği, genel ruh iyimserlik hali birlikte duyarsızlaşma ile anlamlı bir ilişki ($R=.356$, $R^2=.127$) sergilemişlerdir. Sözkonusu beş değişken birlikte duyarsızlaşma puanlarındaki değişimin yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin duyarsızlaşma üzerindeki görece önem sırası, kişilerarası ilişkiler ($\beta=.233$), stres yönetimi ($\beta=-.230$), kişisel farkındalık ($\beta=.171$), genel ruh iyimserlik hali ($\beta=-.051$) ve uyum yeteneği ($\beta=.024$) alt boyutlarıdır. Bu

bağlamda oluşan regresyon modeline göre katsayılar için şunlar söylenebilir: Yordanan değişkendeki değişimi açıklayan yordayıcılardan, kişilerarası ilişkiler [$t=-5.817$, $p<.01$ ($p=.000$)], stres yönetimi [$t=5.932$, $p<.01$ ($p=.000$)] ve kişisel farkındalık [$t=3.991$, $p<.01$ ($p=.000$)] anlamlı derecede değişimi açıklamaktadır. *Diğer deyişle duyarsızlaşma puanları üzerinde stres yönetimi, kişilerarası ilişkiler ve kişisel farkındalığın anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur.* Stres yönetiminin odaklanma katsayısı $B_{\text{stres yönetimi}} = .355$ 'dir. Stres yönetimindeki 1 birimlik azalış, bağımlı değişkende (öğretmenin duyarsızlaşma puanında) .355 birimlik artışa neden olmaktadır. Kişilerarası ilişki puanındaki 1 birimlik azalış ise duyarsızlaşmada .486 birimlik artışa neden olmaktadır. Kişisel farkındalık puanındaki 1 birimlik azalış da duyarsızlaşmada .486 birimlik artışa neden olmaktadır. Üç değişken de ters yönde ilişki göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, duygusal zekanın alt boyutlarından kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetiminin öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında anlamlı düzeyde değişimlere yol açtığını göstermektedir.

Kişisel başarı için; kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği, genel ruh iyimserlik hali boyutları birlikte, kişisel başarı ile anlamlı bir ilişki ($R=.376$, $R^2=.141$) sergilemişlerdir. Sözkonusu beş değişken birlikte kişisel başarı puanlarındaki değişimin % 14'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin kişisel başarısızlık üzerindeki görece önem sırası, kişilerarası ilişkiler ($\beta=.274$), stres yönetimi ($\beta=.185$), genel ruh iyimserlik hali ($\beta=-.158$), kişisel farkındalık ($\beta=-.069$) ve uyum yeteneği ($\beta=-.045$) alt boyutlarıdır. Bu bağlamda oluşan regresyon modeline göre yordanan değişkendeki değişimi açıklayan yordayıcılardan, kişilerarası ilişkiler [$t=-6.925$, $p<.01$ ($p=.000$)], stres yönetimi [$t=4.794$, $p<.01$ ($p=.000$)] ve genel ruh iyimserlik hali [$t=-3.744$, $p<.01$ ($p=.000$)] anlamlı derecede değişimi açıklamaktadır. *Diğer deyişle kişisel başarı puanları üzerinde stres yönetimi, kişilerarası ilişkiler ve kişisel farkındalığın anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur.* Kişilerarası ilişki puanındaki 1 birimlik artış, kişisel başarı puanında .472 birimlik artışa neden olmaktadır. Stres yönetiminin odaklanma katsayısı ise $B_{\text{stres yönetimi}} = .234$ 'tür. Stres yönetimindeki 1

birimlik artış, bağımlı değişkende .234 birimlik artışa neden olmaktadır. Genel ruh iyimserlik hali puanındaki 1 birimlik artış ise .275 birimlik artışa neden olmaktadır. Üç değişkenin tümü kişisel başarı ile doğrusal yönde ilişki göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, duygusal zekanın alt boyutlarından kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve genel ruh iyimserlik halinin öğretmenlerin kişisel başarı (-sızlık) tükenmişlik puanlarında anlamlı düzeyde değişimlere yol açtığını göstermektedir.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu bölümde bulgulara bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişki literatür destekli tartışılmıştır.

a) Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri;

Cinsiyet değişkenine göre değişim göstermemiştir. Bu çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerine cinsiyetin bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Benzer sonuçlar elde eden çalışmalar (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Dolunay, 2002; Çokluk, 1999) cinsiyet değişkeninin tükenmişlik düzeylerine istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığını ön görmüştür. Farklı sonuçlar elde eden Otacıoğlu (2008) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadığını; Coşkun (2012) ise Din Kültürü öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda alan yazında, cinsiyete göre çelişkili sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Yaş değişkenine göre tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişlik tüm boyutları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Duygusal tükenme, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişliğin tüm boyutlarında genç yaş grubunda olan öğretmenlerin daha yüksek yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre tükenmişlikleri fazladır. Bu sonuç Dolunay (2002)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Dolunay (2002)'a göre yaş ile tükenmişlik arasında ters yönde ilişki bulmuştur. Buna göre yaşın artmasıyla birlikte duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmakta, kişisel başarı (-sızlık) artmaktadır. Aynı zamanda Baysal (1995), öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yaş değişkeninin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında; yaş oranının arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın

azaldığını vurgulamıştır. Bazı çalışmalarda ise yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Hipps ve Malpin, 1991; Sermon, 1994; Ensari ve Tuzcuoğlu, 1996; akt. Izgar, 2000).

Genç öğretmenler, mesleğinin daha ilk yıllarında olan öğretmenler olarak düşünülmektedir. Bu öğretmenler, yalnızca kendi sorumluluklarını taşıdıkları öğrencilikten, başkalarına bir şeyler öğretme sorumluluğunu üstlendikleri öğretmenliğe geçiş yaparlar. Bu nedenle, öğretmenliğin ilk yılı alanyazında oldukça zor, beklenmeyen olaylarla ve stresle dolu bir yıl olarak tanımlanır (Conderman ve Stephens, 2000; Lloyd, Wood ve Moreno, 2000; Whitaker, 2000; Whitaker, 2001). Öğretmenliğin ilk yılları genel olarak zor bir yıl olmasına rağmen, bu konuda yapılmış oldukça az sayıda araştırma vardır. Öte yandan, alanyazında genç ve deneyimsiz öğretmenlerin meslek yaşamlarında pek çok sorunla karşılaştıklarını; hatta, bazılarının kariyerlerinin ilk yıllarında çeşitli nedenlerle öğretmenlikten ayrılma eğiliminde olduklarını gösteren bulgular bulunmaktadır (Boyer ve Gillespie, 2000; Lloyd, Wood ve Moreno, 2000; Miller, Brownel ve Smith, 1999; Whitaker, 2001; Zabel ve Zabel, 2001). Hizmet sunduğu kategori ne olursa olsun, ilk yıllarını çalışan öğretmenler, çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Alanyazında, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklar; kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürmede yetersizlik yaşama, öğretimde karşılaşılan zorluklar için yeterince hazırlıklı olmama, yardım istemek için soru sormada isteksiz olma, öğretim yükümlülükleri ve yeterli kaynak sağlamada güçlükler yaşama ve gerçekçi olmayan beklentilere sahip olma olarak sıralanmıştır (Whitaker, 2001). Zorluklar; davranış ve sınıf yönetimi, öğrencileri bireysel değerlendirme ve öğretimi uyarlama, etkili öğretim yöntemlerini ve stratejilerini kullanma, her bir öğrencinin ilerlemesini keşfetme, müfredat programları hakkında bilgi sahibi olma, araç-gereçlerin yetersizliği, ödevlerle ilgili zorluklar, genel eğitimcilerle, ailelerle ve yardımcı personelle işbirliğinde yaşanan engeller, okul ve okul atmosferi hakkında bilgi sahibi olma, eğitimle ilgili yasalar ve bu yasaların hukuksal gereklerinden haberdar olma ve akademik toplantılar olarak

sıralanmaktadır. Ancak, gerekli olan becerilerin tam listesi bundan çok daha uzundur (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004; Boyer ve Gillespie, 2000; Conderman ve Stephens, 2000; Ergenekon, 2005; Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn ve Winn, 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2000). Feiman-Nemser (2003)'e göre pek çok genç öğretmenin zihninde öğrencilerine ne öğreteceği, öğrencilerindeki ilerlemeleri nasıl değerlendireceği, bu ilerlemelerin nasıl yorumlanacağı, okul yönetiminin kendisinden neler beklediği, her haftanın sonunda öğrencilerinin neler öğrendiği gibi bitmek bilmeyen sorular vardır. Tüm bu soruların yanıtları genç öğretmenlerin temel öğrenme gereksinimlerini gösterir. Genç öğretmenlerin sınıf yönetimi, müfredat, değerlendirme, öğretim ve okul kültürünü anlama gibi pek çok konuda bilgiye gereksinimleri vardır. Bu tür ağır yükümlülükler de genç öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyini artırabilmektedir.

Medeni Durum değişkenine göre tükenmişlik alt boyutları olan duyarsızlaşma, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişlik tüm boyutları arasında oldukça anlamlı farklılıklar vardır. Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Buna sebep olarak bekar öğretmenlerin sosyal birlikteliği (aile, eş çocuk) sağlayamadığı, bu yüzden, problemlere tek başına çözüm üretememeleri, motivasyon sağlayamamaları, plansızlık ve sorumluluk bilincinin olmayışı gösterilebilir. Benzer sonuç ve yorum Izgar (2000) çalışmasında da yapılmıştır; evli öğretmenlerin düzenli bir aile hayatının olması tükenmişlik düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir. Çoğu çalışma göstermiştir ki medeni durum tükenmişlik üzerinde etkili bir değişkendir ve bekâr öğretmenlerde, evli öğretmenlere kıyasla tükenmişlik anlamlı düzeyde daha yüksektir (Ergin, 1992; Torun, 1995; Özer, 1998).

Çocuk sayısına göre tükenmişlik alt boyutları olan duyarsızlaşma boyutunda anlamlı, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişlik tüm boyutlar arasında oldukça anlamlı farklılık vardır. Çocuğu olmayan öğretmenlerin 2 veya 3 çocuğa sahip olan öğretmenlere göre tükenmişlikleri fazladır. Bu sonuç, araştırmanın 3. alt amacının sonucu olan bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarıyla örtüşerek aile faktörünün tükenmişlik yaşamada

katkısı olduğunu göstermektedir. Benzer bulgular Torun (1995)'un çalışmasıyla örtüşmektedir; buna göre tükenmişliği en fazla olan grup çocuğu olmayan öğretmenler ve 3-4 çocuğa sahip olan öğretmenlerdir.

Literatür incelendiğinde bazı araştırmalar bu değişkeni “çocuk sahibi olup olmama” şeklinde alırken bazı araştırmacılar da “çocuk sayısı” olarak ele almıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde tükenmişliğin en az incelendiği değişkenin çocuk sayısı değişkeni olduğu görülür. Bu durum yurt dışında tükenmişliğin, kişisel değişkenlerden çok örgütsel değişkenlerle ilişkisinin incelenmesinden doğmaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmalarda ise Izgar (2000) ve Torun (2011) duygusal tükenme boyutunda herhangi bir farklılaşma görülmemesine karşın, duyarsızlaşma boyutunda çocuk sayısı değişkeninin etkili olduğunu belirtmiştir. Çam (1992), çocuk sahibi olma durumunun hemşirelerde tükenmişliğin yordayıcıları arasında olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda araştırmadan çıkan çocuk sayısı değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı farkın olmaması diğer araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bunun yanında 4 ve üzeri çocuk sayısına sahip olma durumunun tükenmişliği yüksek düzeye çıkarması eğitimcilerin ortalama 1-3 çocuk sayısında kalmaları gerektiği anlamına gelebilmektedir.

Görev yapılan yerin durumuna göre tükenmişlik alt boyutları olan kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişliğin tüm boyutları arasında anlamlı, duygusal tükenme alt boyutunda oldukça anlamlı farklılık vardır. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenler, ilçelerde ve köylerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadır. Girgin (1995) yaptığı çalışma ile bu sonucun tersi açıklamalar ileri sürmüştür.

İdarecilik deneyimine göre tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişlik tüm boyutları arasında oldukça anlamlı farklılıklar vardır. Buna göre idarecilik tecrübesi olmayan öğretmenlerin duygusal tükenmeleri, 13 ve daha fazla yıl deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha fazladır. Buna göre idarecilik

deneyimine sahip olmayan öğretmenlerin kişisel başarı(-sızlık)ları 1-6 yıl ve 7-12 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Deneyim arttıkça kişisel başarının da artacağı söylenebilir. Buna göre idarecilik deneyimine sahip olmayan öğretmenlerin tükenmişlikleri tüm boyutlarda 1-6 yıl ve 7-12 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Izgar (2000)'ın çalışmasında ise farklı sonuçlara rastlanmıştır. Izgar (2000)'a göre yöneticilik kıdemi 11-15 yıl arasında olan okul idarecilerinin tükenmişlikleri de buna paralel olarak artmaktadır.

b) Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları;

Cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin duygusal zekâyâ etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde benzer yönde sonuçlar elde eden çalışmalar da mevcuttur (Güvenç, 2012; Acar, 2002; Toytok, 2013; İşmen, 2004).

Duygusal zeka ile ilgili çalışmalar incelendiğinde farklı ölçekler kullanılsa bile kadınların genel duygusal zeka veya duygusal zekanın farklı alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır (Brackett, Mayer ve Warner, 2004; Ciarrochi vd., 2001; Ciarrochi vd., 2000; Day ve Carroll, 2004; Luebbers, Downey ve Stough, baskıda; Mayer ve Geher, 1996; Palmera, Gignac, Manochac ve Stougha, 2005; akt. Köksal ve İşmen Gazioğlu, 2007). Mayer ve arkadaşları (1999) kadınların, erkeklere göre daha yüksek duygusal zekâ puanı almalarını, biyolojik olarak daha donanımlı olmaları ve duygulara daha fazla önem vermeleriyle ilişkilendirmiştir (akt. Aslan ve Özata, 2008).

Yaş değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutları arasında stres yönetimi alt boyutunda 23-31 yaş grubundaki öğretmenlerle 41-49 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre 23-31 yaş grubu öğretmenlerin 41-49 yaş grubundaki öğretmenlere nazaran streslerini daha iyi yönettikleri söylenebilir. Benzer sonuç elde eden çalışmalara rastlanmayıp

aksine Öztürk ve Deniz (2008) çalışmalarında yaşın duygusal zekânın gelişimine ve artmasına bir etkisinin olmadığı yönünde bir sonuç bulmuşlardır.

Medeni durum değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre medeni durum değişkeninin duygusal zekâyâ anlamlı etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca benzer bir sonuç elde eden çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmanın aksine Toytok (2013) ve Önal (2010) evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere nazaran duygusal zekâ düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk sayısına göre duygusal zekâ alt boyutları arasında stres yönetimi alt boyutunda oldukça anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre stres yönetimi alt boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalama puanları 2 veya 3 çocuğa sahip olan öğretmenlerden, 1 çocuğa sahip olan öğretmenlerin ortalama puanları 2 çocuğa sahip olan öğretmenlerden fazladır Buradan hareketle çocuk sayısı azaldıkça stres yönetimi kolaylaşmaktadır. Çocuğun sevgiye, ilgiye, bakıma muhtaç oluşları buna paralel olarak da çalışan anne babalarda bu durumu yeterince karşılayamadıkları, stresin arttığı ve kontrol edilemediği söylenebilir.

Görev yapılan yerin durumuna göre duygusal zekâ alt boyutları arasında genel ruh iyimserlik hali alt boyutunda oldukça anlamlı bir farklılık söz konusudur. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür, dolayısıyla genel ruh iyimserlik hali düşüktür. Bu sonuç, araştırmanın 5. alt amacının sonucu olan il merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri, “ilçelerde ve köylerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir” sonucuyla örtüşmektedir.

İdarecilik deneyimine göre duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya göre *idarecilik deneyimi* sınıf öğretmenleri üzerinde duygusal zekâ düzeylerini artırıcı veya azaltıcı bir etkiye sahip değildir. Bunun sebepleri olarak araştırma örnekleminin daha çok genç yaş grubu

öğretmenleri (23-31 yaş aralığı, f:222) kapsamış olması, dolayısıyla göreve yeni başlamalarının etkisi olduğu düşünülebilir.

c) Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ve Tükenmişlikleri arasındaki anlamlı ilişkinin incelenmesi;

Tükenmişliğin, alt boyutları ve demografik değişkenleri arasındaki ilişkiye göre duygusal tükenme alt boyutu, duyarsızlaşma alt boyutu ve kişisel başarı(-sızlık) alt boyutu ile aynı yönde anlamlı artış veya azalış göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri arttıkça duyarsızlaşmalarının ve kişisel başarı-sızlık'larının da arttığı söylenebilir. Buna göre sınıf öğretmenlerin meslekleri gereği duygusal tükenme yaşamaları kaçınılmazdır; çünkü öğrencilerin küçük yaşta olmaları dolayısıyla ilgi ve şefkate ihtiyaçlarının oluşundan dolayı daha fazla diyalog kurmaları ve bu bağlamda işyükünün artış göstermesi, okul-aile ilişkilerinin sıklığı ve pozitif yönde süreklilik zorunluluğu, eğitim-öğretim ortamının öğretimsel açıdan öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun biçimde düzenlemesi yönünde yürütülen faaliyetler sebep olarak gösterilebilir. Duygusal tükenme alt boyutu değişkenler bazında bakıldığında yaş, okulun yeri, idarecilik deneyimi ile ters yönde etkiye sahiptir. Öğretmenin yaşının küçülmesi, okul yerinin il merkezinde olması ve idarecilik deneyiminin az olması duygusal olarak tükenmenin yaşandığını göstermektedir. Duyarsızlaşma alt boyutu kişisel başarı(-sızlık) alt boyutu ile aynı yönde anlamlı etkiye sahiptir. Duyarsızlaşmaları yüksek olan öğretmenlerin kişisel başarıları düşmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunun medeni durum ile aynı yönde anlamlı etki göstermesi bekâr öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını ortaya koymaktadır bu duruma aile bilincinin getirisi olan duyarlılık ve sorumluluğu kazanamamış olması sebep gösterilebilir. Duyarsızlaşma alt boyutunun kıdem durumu ve çocuk sayısı ile ters yönde anlamlı etki göstermesi meslekte çalışma süresi az olan öğretmenlerin ve çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin kişisel başarı(-sızlık) da arttığını göstermektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunun kıdem, çocuk sayısı ve idarecilik deneyimi ile ters yönde anlamlı olmasına bağlı olarak çalışma süresi az, çocuk sayısı az, idarecilik

deneyimi az olan öğretmenlerin kişisel başarılarının da düşük olduğu söylenebilir. Buna sebep olarak sosyal hayatta ve iş hayatındaki tecrübesizlik gösterilebilir. Kişisel başarısızlığın medeni durum ile aynı yönde anlamlı olması bekâr öğretmenlerde başarısızlığın daha fazla olduğu, buna sebep de motivasyonun getireceği başarıda aile faktörünün aktif olmayışı sebep gösterilebilir.

Öğretmenlerin tükenmişliğinin ortaya çıkmasında, çalışılan çocukların özellikleri, öğretmenlerin bu iş için hazır olması, çocukları kontrol etmede güçlüklerin yaşanması (Fernet vd., 2012), çalışılan konunun öğretilmesinin zor olması ve öğretmenin bu süreçten doyum sağlayamaması da tükenmişliğe yol açabilmektedir (Hogde vd., 1992, akt. Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996:53). Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlik düzeyinin yüksek çıkması söz konusu etmenlere bağlı olabileceği düşünülmüştür.

Waterman ve Hu'nun (2011), bir araştırmasında -ABD Eğitim Bölümünün 2010 yılı ulusal eğitim istatistiklerine göre- ilkökul öğretmenlerinin % 9.1'inin çalışma hayatının ilk 3 yılında mesleğini bıraktığı ifade edilmektedir. Ayrıca, tükenmişliğin mesleğe yeni başlayanlarda ve genç yaşlarda daha yoğun yaşandığına ilişkin başka araştırma bulguları da mevcuttur (Girgin, 1995; Karakelle ve Canpolat, 2008; Sürgevil, 2005).

Duygusal zekânın, alt boyutları ve demografik değişkenleri arasındaki ilişkiye göre; kişisel farkındalık alt boyutu, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik hali alt boyutları ile aynı yönde anlamlı etkiye sahiptir. Araştırmanın bağımsız değişkenleriyle kişisel farkındalık alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşının kıdem durumunun, medeni durumlarının, çocuk sayılarının, görev yaptıkları yerin ve idarecilik deneyimlerinin kişisel farkındalıklarını etkilemedikleri, kendini tanıyan ve gerçekleştiren duygularının farkında olan, öz saygısı gelişmiş öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh

iyimserlik hali durumlarının yüksek olduğu açıklaması ileri sürülebilir. *Kişilerarası ilişkiler alt boyutu*, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik hali alt boyutlarıyla aynı yönde anlamlı etkiye sahiptir. Araştırmanın bağımsız değişkenleriyle kişilerarası ilişkiler alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Önceki sonuca benzer şekilde öğretmenlerin yaşının, kıdem durumunun, medeni durumlarının, çocuk sayılarının, görev yaptıkları yerin ve idarecilik deneyimlerinin kişisel ilişkilerini etkilemedikleri, ayrıca güçlü iletişimi kurabilen, sosyal hayattan kopuk olmayan öğretmenlerin stresini denetleyebildiği, uyum yeteneğinin kuvvetli ve genel ruh iyimserlik hallerinin de yüksek bireyler olduğu söylenebilir.

Stres yönetimi alt boyutu, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik alt boyutlarıyla aynı yönde; yaş, kıdem ve çocuk sayısı değişkenleri ile ters yönde anlamlı etkiye sahiptir. Buna göre denilebilir ki sınıf öğretmenlerinin yaşı kıdemi ve sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça streslerini kontrol etmede zorluk yaşamaktadırlar. Stres yönetimini iyi sağlayan öğretmenlerin problemlere esnek bakma anlamına da gelen uyum yeteneği ve pozitif bir iklime sahip olma anlamını taşıyan genel ruh iyimserlik hallerinin etkili olacağı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Uyum yeteneği alt boyutu, genel ruh iyimserlik hali alt boyutu ile aynı yönde anlamlı etkiye sahiptir. Araştırmanın bağımsız değişkenleriyle arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşının, kıdem durumunun, medeni durumlarının, çocuk sayılarının, görev yaptıkları yerin ve idarecilik deneyimlerinin uyum yeteneklerini etkilemedikleri, uyum yeteneği gelişmiş öğretmenlerin genel ruh iyimserlik hallerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Genel ruh iyimserlik hali alt boyutu, diğer alt boyutlarla anlamlı ilişki göstermemekte, çocuk sayısı değişkeni ile ters yönde anlamlı etki göstermektedir. Buradan hareketle az çocuğa sahip olan öğretmenlerde genel ruh iyimserlik durumları yüksektir; buna karşın çocuk sayısının nicel varlığının bir

takım sorumluluklar getirdiği, dolayısıyla kişiyi yıprattığı, çocuğu olmayan bireylerde daha rahat yaşantılar söz konusu olduğundan genel ruh iyimserlik hallerinin de yüksek olduğu belirtilebilir.

Tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiye göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı(-sızlık) alt boyutları ve tükenmişlik tüm boyutları, duygusal zekâ alt boyutu olan stres yönetimi arasında aynı yönde artış veya azalışın olması araştırmanın ulaştığı normalin altında bir sonuç olup göz ardı edilmemesi gerekir. Bu sonuca göre duygusal olarak tükenme yaşayan öğretmenlerde stres yönetimi fazladır. Bu sonuç, açık uçlu olup bir takım sebepler bu durumun oluşmasına sebep olabilir. Bunlardan bir tanesi öğretmenlerdeki duyarsızlaşmanın, vurdumduymazlığın fazla oluşu, olaylara müdahale etmeyip akışına bırakmaları stres yaşamamalarına sebep olabilir.

Duygusal Tükenme alt boyutu duygusal zekâ alt boyutu olan kişilerarası ilişkiler arası alt boyutu ile ters yönde etkiye sahiptir. Buna göre duygusal olarak tükenme yaşayan öğretmenler kişilerarası ilişkilerde azalma yaşadığı söylenebilir. Öğretmenlerin duygusal olarak tükenmesi içe kapanıklık, çevreden uzaklık, insanlara olan güvenin azalması gibi olası durumlara kapı aralaması bakımından kişilerarası ilişkileri zayıf olabilir.

Duyarsızlaşma alt boyutu, duygusal zekâ alt boyutu olan kişilerarası ilişkiler alt boyutu ile ters yönde kişisel farkındalık alt boyutu ve duygusal zekâ tüm boyutları ile aynı yönde etkiye sahiptir. Buna göre öğretmenlerin duyarsızlaşmaları arttıkça kişilerarası ilişkileri azalmakta, kişisel farkındalıkları ve duygusal zekâları artmaktadır. Araştırmada her ne kadar duyarsızlaşma, tükenmişlik alt boyutu olup olumsuzluk belirtse de bu sonuca göre şu yorum yapılabilir; Duygusal zekâ bireyin duygularının farkında olması kontrol edebilmesi, kendini olumlu- olumsuz yönleriyle tanıması olarak ifade edilebilir. İlgili literatür araştırmanın ikinci bölümünde verilmiştir.

Kişisel başarı(-sızlık) alt boyutu, duygusal zekânın kişilerarası ilişkiler, genel ruh iyimserlik hali ve duygusal zekânın tüm alt boyutları ile ters yönde anlamlı etkiye sahiptir. Buna göre öğretmenlerin kişisel başarılarının artmasına duygusal zekâlarının, kişilerarası ilişkilerin, genel ruh iyimserlik hallerinin etkisi söz konusudur bu sonuç araştırmanın kayda değer en önemli sonucudur. Tükenmişlik tüm alt boyutları, duygusal zekânın kişilerarası ilişkiler ve genel ruh iyimserlik alt boyutu ile ters yönde anlamlı etkiye sahiptir. Buna göre Öğretmenlerin tükenmişliklerinin azalmasına kişilerarası ilişkiler ve genel ruh iyimserlik hallerinin iyi yönde anlamlı etkisi vardır. Toplumdan uzak olmayan güçlü iletişime sahip kişisel ilişkileri kurabilen ve pozitif ruh haline sahip öğretmenlerin dolayısıyla tükenmişlikleri de azalacaktır. Bu sonuç araştırmanın kayda değer en önemli sonuçlarından biridir.

Sonuç

Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri; cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaş değişkenine göre duygusal tükenme, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişliğin tüm boyutlarında genç yaş grubu öğretmenlerin(23-31 yaş aralığı) tükenmişlikleri diğer orta yaş ve daha üzeri gruplara göre fazladır. Medeni duruma göre; duyarsızlaşma, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişliğin tüm boyutları arasında bekâr öğretmenler, evli ve boşanmış öğretmenlere göre tükenmişlik düzeyi yüksektir. Çocuk sayısına göre duyarsızlaşma, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişlik tüm boyutlarında çocuğu olmayan öğretmenlerin 2 veya 3 çocuğa sahip olan öğretmenlere nazaran tükenmişlik düzeyleri fazladır. Görev yapılan yerin durumuna göre kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişlik tüm boyutları arasında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köylerde görev yapan öğretmenlere göre tükenmişlikleri fazladır. İdarecilik deneyimine göre duygusal tükenme, kişisel başarı(-sızlık) ve tükenmişlik tüm boyutlarında idarecilik deneyimi olmayan sınıf öğretmenlerinin 13 ve üzeri yıl tecrübesi olan öğretmenlere göre tükenmişlikleri fazladır.

Sınıf öğretmenlerinin Duygusal Zekâları; cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşa göre genç yaş grubu öğretmenler (23-31 yaş aralığı) diğer orta yaş ve daha üzeri gruplara göre stres yönetimi alt boyutunda duygusal zekâları yüksektir. Medeni duruma göre öğretmenlerin duygusal zekâları alt boyutları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Çocuk sayısına göre stres yönetimi alt boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenler 2 veya 3 çocuğa sahip olan öğretmenlerden duygusal zekâları yüksektir. Görev yapılan yerin durumuna göre genel ruh iyimserlik hali alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre duygusal zekâları yüksektir. İdarecilik deneyimine göre duygusal zekâları alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tükenmişliğin, alt boyutları ve demografik değişkenleri arasındaki ilişkiye göre; duygusal tükenme alt boyutuna duyarsızlaşma ve kişisel başarı(-sızlık) alt boyutlarının; yaş, görev yapılan yer (okulun bulunduğu yer), idarecilik deneyimi değişkenlerinin etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Duyarsızlaşma alt boyutuna kişisel başarı(-sızlık) alt boyutunun; kıdem durumu ve çocuk sayısı değişkenlerinin etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Kişisel başarı(-sızlık) alt boyutuna; kıdem durumu, medeni durum, çocuk sayısı ve idarecilik deneyimi değişkenlerinin etkisi vardır.

Duygusal Zekânın, alt boyutları ve demografik değişkenleri arasındaki ilişkiye göre; Kişisel farkındalık alt boyutu, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik hali alt boyutları ile anlamlı ilişkiye sahiptir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin bir etkisi söz konusu değildir. Kişilerarası ilişkiler alt boyutu, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik hali alt boyutlarıyla anlamlı ilişkiye sahiptir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin bir etkisi söz konusu değildir. Stres yönetimi alt boyutu, uyum yeteneği ve genel ruh iyimserlik alt boyutlarıyla; yaş, kıdem ve çocuk sayısı değişkenleri ile anlamlı ilişkiye sahiptir. Uyum yeteneği alt boyutu, genel ruh iyimserlik hali alt boyutlarıyla; Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin bir etkisi söz konusu değildir. Genel ruh iyimserlik hali alt boyutu, diğer alt boyutlarla anlamlı ilişki göstermemekte, çocuk sayısı değişkeni ile anlamlı ilişkiye sahiptir.

Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ arasındaki anlamlı ilişkilere göre; tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı(-sızlık) alt boyutları ve tükenmişlik tüm boyutları, duygusal zekâ alt boyutu olan stres yönetimi alt boyutu ile aynı yönde anlamlı etkiye sahiptir. Duygusal Tükenme alt boyutu duygusal zekâ alt boyutu olan kişilerarası ilişkiler arası alt boyutu ile ters yönde anlamlı ilişkiye sahiptir. Duyarsızlaşma alt boyutu, duygusal zekâ alt boyutu olan kişilerarası ilişkiler alt boyutu ile ters yönde kişisel farkındalık alt boyutu ve duygusal zekâ tüm boyutları ile aynı yönde etkiye sahiptir. Kişisel başarı(-sızlık) alt boyutu, duygusal zekânın kişilerarası ilişkiler, genel ruh iyimserlik hali ve duygusal zekânın tüm alt boyutları ile ters yönde anlamlı

etkiye sahiptir. Tükenmişlik tüm alt boyutları, duygusal zekânın kişilerarası ilişkiler ve genel ruh iyimserlik alt boyutu ile ters yönde anlamlı etkiye sahiptir.

Bu çalışmanın sonucunda özetle şunlar söylenebilir; araştırmanın bağımsız değişkeni olan duygusal zekânın; stres yönetimi, kişilerarası ilişkiler ve kişisel farkındalık alt boyutlarının, araştırmanın bağımlı değişkeni olan tükenmişliğin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı(-sızlık) alt boyutları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerinde yaş, medeni durum, çocuk sayısı, görev yapılan yer (il merkezi, ilçe, köy), idarecilik deneyimi değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları üzerinde ise yaş, çocuk sayısı, görev yapılan yer değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuç kısmından hareketle öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer alacaktır.

Öğretmenlere öneriler; Sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerinin azalması duygusal zekâlarının yüksek seviyede tutulması için aşağıdaki öneriler getirilebilir;

Genç yaş grubundaki öğretmenler için öneriler,

- Meslekte tecrübe kazanmış deneyimli öğretmenlerle işbirliği içinde olması,
- Okul–aile birlikteliği kurularak çift yönlü destek ile eğitim-öğretimin kolaylaştırılması,
- Genç yaş grubunda olan sınıf öğretmenlerinin göreve yeni başlamalarının heyecansal etkisi olduğu düşünüldüğünde olumsuzluklara rağmen daha pozitif bakış açılarına sahip olmaları için motive edilmesi (Örneğin, öğretmenler için sosyal faaliyetlerin yapılması),
- Bekâr öğretmenlerin tükenmişliklerinin asgari seviyeye inmesi için motivasyon kaynağı ve dert paylaşımı için, aile kurmaya teşvik edilmesi,
- İl merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin gerek öğretmen zümresi veya okul kadrosu gerekse öğrencileriyle sosyal aktiviteleri (gezi, yürüyüş, piknik, yarışmalar...) gerçekleştirilmesi,

Orta ve ileri yaş grubu öğretmenler için öneriler,

- Araştırmanın sonucundan hareketle genç yaş grubuna göre stres yönetimi alt boyutunda daha az duygusal zekâyâ sahip öğretmenlerin dinamik ve meslek heyecanının başında olan genç öğretmenlerle fikir alışverişinde (stresle nasıl başa çıktıkları, neler yaptıkları hakkında) bulunmaları önerilebilir.

Tüm öğretmenler açısından öneriler,

- Sınıf öğretmenliği programındaki öğretmenlik mesleğine yönelik derslerde (okul yönetimi, sınıf yönetimi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim) öğretmenlerin gelecekte tükenmişlik durumlarıyla karşı karşıya kalmaması için duygusal zekâ destekli teorik ve pratik öğretiler geliştirilebilir.

- Araştırmanın sonucundan hareketle olumsuzluklara karşı duyarsızlaşma göstermenin stres kontrolüne katkısı vardır. Öğretmenlerimiz bu bağlamda karşılaştıkları bir takım olumsuzlukların üstesinden gelmek için olayların çok fazla üzerinde durmayıp bazen de duyarsız bir tavır takınabilirler.

Araştırmacılara Öneriler; Duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir araştırma, lisans ve yüksek lisans öğrenim derecesine sahip olan olan sınıf öğretmenleri arasında da yapılabilir. Duygusal zekâsı yüksek veya düşük sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri üzerindeki olumlu-olumsuz durumlar sınıf yönetimine katkısı- zararı ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, F.T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul.
- Acar, F.T. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Adiloğulları, E. G. ve Gencay, S. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Sports, Exercise and Training Science*, 2(1), 8-21.
- Adiloğulları, İ., Ulucan, H. ve Şenel, E. (2014). Analysis of the relationship between the emotional intelligence and professional burnout levels of teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(1), 1-8.
- Aksaraylı, M. ve Özgen, I. (2008). Akademik kariyer gelişiminde duygusal zekânın rolü üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 755-769.
- Ak Sütlü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akten, S.(2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Altılar, N. (2007). *Duygusal zekâ 21 günde kendinizi keşfedin*. İstanbul: Ara Kitap.
- Arlı, D., Altunay, U.E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik*

Bakış Dergisi (Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi), 25, 1-23.

Asforth, B. E. & Humprey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: a reappraisal, *Human Relations*, 48(2), 97-125.

Aslan, Ş. ve Özata, M.(2008). Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 77-97.

Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Billingsley, B. S., Carlson, E. & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347.

Boyer, L. & Gillespie, P. (2000). Keeping the committed: the importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 10-15.

Budak, G.ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y.(2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and component of burnout among chinese secondary school teachers in hong kong. *Teaching and Teachers Education*, 12(8), 1042-1054.
- Civanoğlu, S. P. (2015). *Duygusal zekâ ile tükenmişlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Conderman, G. & Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 16-21.
- Coşkun, M.K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(41), 64-77.
- Çakan, M. (2002). Bilişsel stil ile zekâ kavramının öğrenci başarısı açısından irdelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 86-95.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlilik ve güvenilirliğinin araştırılması*, Ankara 7. Ulusal Psikoloji Kongresi.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 62-77.
- Çokluk, Ö. (1999). Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- De Vito, N. (2009). The relationship between teacher burnout and emotional intelligence: a pilot study (Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University).
- Demirbaş, A. R. (2006). *Üç farklı hastanede çalışan yöneticilerin ve klinikte çalışan sağlık personelinin tükenmişlik durumlarının araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinç, K. (2008). *Yardımcı mesleklerinde tükenmişlik sendromu*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dönem Projesi.
- Dirimeşe, E ve Ev, H. (2013). Kur'an perspektifinden duygusal zekâ ve din eğitimi ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-2.
- Dolunay, A. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 1, 51-62.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 11-32.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. *Educational Practices Series*. International Academy of Education International Bureau of Education, IBE / UNESCO.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik*

önerilerin geliştirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1622.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması.VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara. Erişim tarihi[16.05.2017] <http://ci.nii.ac.jp>

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-30.

Fernet, C., Guay, F., Snecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.

Field, A. P., Miles, J. & Field, Z. (2009). *Discovering statistics using R*. London: Sage Publication.

Geçit, Y. (2012). Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 88-103.

Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kontrol yöre karşılaştırması)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Girgin, G. (2009). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi - TRNC Journal of National Education*, 3,1-12.

Goleman, D. (2000a). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2000b). *Duygusal zekâ*, (çev. Seçkin Yüksel, B.), İstanbul: Varlık/Bilim.

- Goleman, D. (2012). *Duygusal zekâ neden iq'dan daha önemlidir.* (çev. Seçkin Yüksel, B.), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güllüce, A. Ç. ve İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 7-29.
- Gündüz, B. (2005). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki değişkenlere göre yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-156
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Güven, Ö. Z. ve Sezici, E. (2016). Otel işletmelerinde işgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin maslach tükenmişlik modeline göre incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 111-132.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki.* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Herece, F. G. (2016). *Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki: kamu sektöründe bir uygulama.* Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the united states. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.

<http://www.reuvenbaron.org/wp/>. Erişim tarihi: 28.06.2017

<http://www.danielgoleman.info/>. Erişim Tarihi: 28.06.2017

Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout), nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Konya.

İşmen, E. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(11), 55-75.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.

Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 107-119.

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaufhold, J. A. & Johnson, L. R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125(4), 615-627.

Keleşoğlu, Ö. (2007). *Duygusal zekâ*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Seminer Çalışması.

Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü., ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması, *İlköğretim Online, İOO*, 2(1), 2-9.

- Kilgore, K. L., Griffin, C., Otis-Wilborn, A. & Winn, J. (2003). The problems of beginning special education teachers: exploring the contextual factors influencing their work. *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Konakay, G. (2013). Akademisyenlerde duygusal zekâ faktörlerinin tükenmişlik faktörleri ile ilişkisine yönelik bir araştırma: Kocaeli üniversitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 121-144.
- Köksal, A. ve İşmen Gazioğlu, A.E. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 133-146.
- Laurencelle, L. & Dupuis, F. (2002). *statistical tables explained and applied*. singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Ledoux, P. (2006). *Duygusal beyin*, (çev. Uysal, A.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Limbik sistem. <https://www.google.com.tr/search?q=limbik+sistem&source>
- Lloyd, S. R., Wood, T. A. & Moreno, G. (2000). What's a mentor to do? *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 4-13.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). MBI: Maslach burnout inventory. *Palo Alto, CA*, 233-243.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: strategies for effective teaching*. Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence new ability or eclectic traits? *American Psychologist Association*, 63(6), 503-517.
- MEB. (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Ankara.
- Miller, M. D., Brownell, M. T. & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201-218.
- Murat, M.(2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 25-34.
- Nemli, E. (2001). Duygusal zekâ ve liderlik. *Verimlilik Dergisi*, 1, 131- 138.
- Osho, (2016). *Duygusal iyileşme*, (çev. Sangeet ve Öztürk, F.N.), İstanbul: Ganj Yayıncılık.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Önal, M. (2010). *Eğitim iş görenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.

- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Özer, R. (1998). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özgen, Ö. (2006). *Başarı ve ilişkide duygusal zekânın rolü*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özkan, A. (2016). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*.7(3), 577-589.
- Öztürk, A.(2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. imagination, *Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tan, C. M. (2012). *Kendini içinde ara*. (çev: Nil Gün). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2016a). *10 Adımda pozitif psikoloji*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2016b). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- TDK. (2017). <http://www.tdk.gov.tr> Erişim Tarihi:31.05.2017
- Theoretical Foundations, Background and development of the bar-on model of emotional intelligence (2007). <http://www.reuvenbaron.org/> Erişim tarihi 11.10.2016.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Marmara Üni. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.

- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Turan, İ. (2016). *Nicel araştırmalar*. Beşeri Coğrafyada Araştırma Yöntemleri ve Teknikler (ed.Özgen, N.). Ankara: Pegem Akademi.
- TÜİK (2015). <http://www.tuik.gov.tr> Erişim Tarihi: 26.05.2017
- Vaezi, S. & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among Iranian efl teachers. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(5), 1168- 1174.
- Vural, D. E. ve Kocabaş, A. (2011). 7 Yaş grubu öğrenciler için duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 139-152.
- Waterman, S. & Hu, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: a literature review, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.
- Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33), 37-61.

Yılmaz Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans Tezi, Aydın.

Yılmaz, M. (2015). Nefroloji hemşireliği ve duygusal zekâ. *Nefroloji Hemşireliği Dergisi*, 2, 13-18.

Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.



EKLER

Ek-1: Araştırmanın uygulandığı okullar ve buldukları yer

İL	İLÇE	KÖY	OKULUN ADI
ANKARA	ALTINDAĞ	Alemdağ	Fatih Sultan Mehmet İ.O.
	ALTINDAĞ	-	Halim Şaşmaz İ.O.
	ÇUBUK	Kuruçay	Kuruçay İ.O.
	*ETİMESGUT	-	Abdurrahim Karakoç İ.O.
	GÖLBAŞI	Taşpınar	Taşpınar İ.O.
	GÖLBAŞI	-	Sevgi Çiçeği İ.O.
	GÖLBAŞI	-	Şehit Bülent Göçer İ.O.
	GÖLBAŞI	Hacılar	Hacılar İ.O.
	GÖLBAŞI	-	Hacı Hassan İ.O.
ANTALYA	ALANYA	Avsallar	Alaattin Keykubat İ.O.
	ALANYA	Okurcalar	Okurcalar Berat Hayriye Cömertoğlu İ.O.
	KONYAALTI	Bahtılı	Hasan Fatma Çavlı İ.O.
	KORKUTELİ	-	Osman Önal İ.O.
	MURATPAŞA	-	Hakkı Tatoğlu İ.O.
	MURATPAŞA	-	İstiklal İ.O.
	MURATPAŞA	-	Antbirlik İ.O.
	MURATPAŞA	-	Nadire Konuk ve Ali Oğuz Konuk İ.O.
	SERİK	-	Cumhuriyet İ.O.
	SERİK	-	Tekeli İ.O.
	SERİK	-	Mehmet Akif Ersoy İ.O.
DENİZLİ	ACIPAYAM	-	Cumhuriyet İ.O.
	ACIPAYAM	Yolçatı	Yolçatı Kızılyer İ.O.
	ACIPAYAM	Dedebağı	Dedebağı Atatürk İ.O.
	BULDAN	-	Ahmet Terzioğlu İ.O.
	ÇAL	-	Bedeve Halil Uzun İ.O.
	ÇAL	-	Gazi İ.O.
	ÇAL	Bahadınlar	Bahadınlar İ.O.
	ÇAL	Sazak	Sazak İ.O.
	ÇAL	Denizler	Denizler İ.O.
	GÜNEY	Cindere	Cindere İ.O.
	KALE	-	Mehmet ve Kemal Aracı İ.O.
	*MERKEZ	-	Merkez İ.O.
	*MERKEZ	-	Raşit Özkardeş İ.O.
	*MERKEZ	-	Atatürk İ.O.
	*MERKEZEFENDİ	-	Katip Çelebi İ.O.
	*MERKEZEFENDİ	-	Ahmet Nuri Özsoy İ.O.
	MERKEZEFENDİ	Aşağısamlı	Aşağısamlı İ.O.
	*PAMUKKALE	-	Pamukkale İ.O.
	*PAMUKKALE	-	Osman Aydınlı İ.O.
	*PAMUKKALE	-	Atatürk İlkokulu
	*PAMUKKALE	-	Denizli Ticaret Odası Ahi Sinan İlkokulu.
	*PAMUKKALE	-	Adil Demireren Mustafa Musoğlu İ.O.
	*PAMUKKALE	-	Tekkeköy Şehit Vedat Avcı İ.O.
SARAYKÖY	Duacılı	Duacılı Ahmet Güdülü İ.O.	
SERİNHİSAR	-	Mehmet Akif Ersoy İ.O.	

	TAVAS	-	Hakimiyet İ.O.
	TAVAS	Kızılcabölük	Kızılcabölük Yaşar Öncan İ.O
	TAVAS	Sarıabat	Sarıabat İ.O.
MARDİN	*ARTUKLU	-	Abdülkadir Tutuş ilkokulu
	*ARTUKLU	-	Noter Cevdet Altun İ.O.
	*ARTUKLU	-	13 Mart İ.O.
	KIZILTEPE	-	İpekyolu İ.O.
	KIZILTEPE	-	İnkılap İ.O.
	KIZILTEPE	Sürekli	Sürekli İ.O.
	*ARTUKLU	-	23 Nisan İ.O.
	KIZILTEPE	-	İstiklal İ.O.
	KIZILTEPE	-	Anafartalar İ.O.
	KIZILTEPE	-	Sıtkı Türkoğlu İ.O.
	KIZILTEPE	-	Cumhuriyet İ.O.
RİZE	ARDEŞEN	Seslikaya	Seslikaya Ziya Okutan İ.O.
	ÇAYELİ	-	9 Mart İ.O.
	ÇAYELİ	-	Hasan Yılmaz İ.O.
	ÇAYELİ	-	Fikri Keçeli İ.O.
	ÇAYELİ	Beyazsu	Beyazsu İ.O.
	ÇAYELİ	-	İshakoğlu İ.O.
	DEREPAZARI	-	Merkez İ.O.
	*MERKEZ	-	Kurtuluş İ.O.
	*MERKEZ	-	Cumhuriyet İ.O.
	*MERKEZ	-	Denizli İ.O.
	*MERKEZ	-	Şevket Yardımcı İ.O.
	MERKEZ	Kaşarcılar	Kaşarcılar İ.O.
	*MERKEZ	-	Doğuş Çay İ.O.
	MERKEZ	Pazarköy	Pazarköy Ali Usta İ.O.
	MERKEZ	Çiftekavak	Polis Amca İ.O.
	FINDIKLI	-	Aksu Atatürk İ.O.
	GÜNEYSU	Başköy	Başköy İ.O.
	PAZAR	Kocaköprü	Toki İ.O.
SAKARYA	*ADAPAZARI	-	Fevzi Çakmak İ.O.
	*ADAPAZARI	-	Yavuz Selim İ.O.
	*ADAPAZARI	-	Mehmet Nuri İ.O.
	*ADAPAZARI	-	Mehmet Akif Ersoy İ.O.
	*ADAPAZARI	-	Vali Mustafa Uygur İ.O.
	*ADAPAZARI	-	Şehit Ahmet Akyol İ.O.
	*ADAPAZARI	-	21 Haziran İ.O.
	*ADAPAZARI	-	Orhangazi İ.O.
	ERENLER	-	Yeşiltepe İ.O.
	ERENLER	-	Ali Dilmen İ.O.
	ERENLER	-	Güneş İ.O.
	ERENLER	-	Erenler İ.O.
	GEYVE	-	Atatürk İ.O.
	HENDEK	-	Ziya Gökalp İ.O.
	HENDEK	-	Cumhuriyet İ.O.
	SERDİVAN	-	Mehmet Zorlu İ.O.
VAN	ÇALDIRAN	Umuttepe	Umuttepe İ.O
	ÇALDIRAN	Osmanlı	Osmanlı İ.O.
	ÇALDIRAN	Sarıçimen	Sarıçimen İ.O.
	ÇALDIRAN	Yukarıçanak	Yukarıçanak İ.O.
	ÇALDIRAN	Sarıharman	Sarıharman İ.O.

	ÇALDIRAN	Kilimli	Kilimli İ.O.
	ÇALDIRAN	Yağıbasan	Yağıbasan İ.O.
	ÇALDIRAN	Oruçlu	Oruçlu İ.O.
	ÇALDIRAN	-	Atatürk İ.O.
	ÇALDIRAN	-	Yavuz Selim İ.O.
	ÇALDIRAN	Altiyol	Altiyol İ.O.
	ÇALDIRAN	Doyumalan	Doyumalan İ.O.
	ÇALDIRAN	Başegmez	Başegmez İ.O.
	ÇALDIRAN	Alikelle	Abdülbaki Utaş İ.O.
	*ERCİŞ	-	Cumhuriyet İ.O.
	*ERCİŞ	-	Kadriye Çiftçi İ.O.
	*ERCİŞ	-	Aselsan İ.O.
	ERCİŞ	Uncular	Uncular İ.O.
	ERCİŞ	Deliçay	Deliçay İ.O.
	ERCİŞ	Keklikova	Vali Abdulkadir Sarı İ.O.
	*İPEKYOLU	-	Biröl Emil İ.O.
	İPEKYOLU	Değirmen	Değirmen İ.O.
	ÖZALP	Kaşıkkara	Kaşıkkara İ.O.
	SARAY	Sırımlı	Sırımlı İ.O.

*işareti bulunan ilçeler, anketlerin il merkezine bağlı görev yapan okullarda uygulandığını göstermektedir

Ek-2: Anket Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605-E.5801150
Konu: Araştırma İzni

25.05.2016

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğünün 09/05/2016 tarihli ve 87374136-302.08.01-E.1093/5402973 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Melek TOSUN' un, "Sınıf Öğretmenlerinin Duyusal Zeka Yeterlilikleri ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması hakkındaki ilgi yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan Komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü anketin** kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilecek raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Ek:

- 1-Mühürlü Anket Formu. (5 sayfa)
- 2-İlgi yazı ve ekleri.

Dağıtım:

Gereği:

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Rektörlüğüne

(Sadece Mühürlü Anket Formu konu)

Bilgi:

Sakarya, Denizli, Antalya, Ankara, Rize, Mardin ve
Van Valiliğine

(İlgi yazı ve ekleri)

Ek-3: Maslach Tükenmişlik Ölçeği İzni

ÖLÇEK İZİN TALEBİ ■ Gelen Kutusu x 📄 🖨️ 📧

 **Melek Tosun** <melektosun54@gmail.com> 21.10.2016 ☆ ↶ ▾
Alıcı: olcaycam ▾

İYİ GÜNLER HOCAM BEN MELEK TOSUN RECEP TAYYIP ERDOĞAN UNIVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTUSU SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI YÜKSEKLİSANS ÖĞRENCİSİYİM
Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterlikleri ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ADLI YÜKSEKLİSANS TEZİMDE GECERLİK VE GUVENİRLİLİĞİNİ YAPIP TÜRKÇEYE UYARLADIGINIZ 22 MADDEDEN OLUŞAN MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİNİ KULLANMAK İSTİYORUM TEŞEKKURLER

 **Olcay Cam** <olcaycam@gmail.com> 21.10.2016 ☆ ↶ ▾
Alıcı: bana ▾

Sayın Melek Tosun,
Yüksek Lisans tezinizde, Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin türkçe formunu kullanabilirsiniz. Araştırma sonuçlarınızdan haberdar etmenizi bekliyorum. Ayrıca PHD Dergisinde yayınlanan duygusal zeka ile ilgili makalemde de yararlanabilirsiniz.
Prof.Dr.M.Olcay Çam

21 Ekim 2016 12:33 tarihinde Melek Tosun <melektosun54@gmail.com> yazdı:
...

 **Melek Tosun** <melektosun54@gmail.com> 21.10.2016 ☆ ↶ ▾
Alıcı: Olcay ▾

tabi haberdar ederim hocam, katkılarınız için teşekkürler

21 Ekim 2016 14:31 tarihinde Olcay Cam <olcaycam@gmail.com> yazdı:

Ek-4: Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği İzni

Ynt: ÖLÇEK İZİN TALEBİ



melek tosun

20.10.2016 (Per), 13:02

Füsün Acar (acarf@erciyes.edu.tr) ✉



Yanıtla | v

çok teşekkür ederim sayın hocam sizlere de kolaylıklar dilerim

Gönderen: Füsün Acar <acarf@erciyes.edu.tr>

Gönderildi: 20 Ekim 2016 Perşembe 12:55

Kime: 'melek tosun'

Konu: RE: ÖLÇEK İZİN TALEBİ

başrılar tezimde uyarlamış olduğum ölçeği kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

From: melek tosun [mailto:melek_dilek5454@hotmail.com]

Sent: Thursday, October 20, 2016 12:34 PM

To: acarf@erciyes.edu.tr

Subject: ÖLÇEK İZİN TALEBİ

İy günler Sayın hocam ben Melek Tosun Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi A na Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim Tez araştırmam da sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka yeterliklerini ölçmek için 2001 Yılında yapmış olduğunuz Doktora tezinizdeki " Bar-On duygusal Zeka Envanteri Testi" nızı izniniz olursa kullanmak istiyorum teşekkürler.

=

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kıymetli öğretmenler, araştırmamızda Sınıf Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi ve tükenmişliklerinin incelenmesi amacıyla üç bölümden oluşan anketimizi doldurmanız gerekmektedir. Araştırmamızın doğru sonuçlara bir adım daha yaklaşması için içtenlikle ve samimiyetle vereceğiniz her bir cevap önem arz etmektedir. Kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır. Teşekkürler.

Melek TOSUN

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Yaşınız:

2.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

3.Kıdem Durumunuz: 1-6 () 7-12 () 13-18 () 19-24 () 25+()

4.Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr () Boşanmış ()

5.Çocuk Sayısı (Evli ise): ...

6.Okulun Adı

7.Okulun bulunduğu: İl merkezi..... İlçe.....
Köy.....

8. İdarecilik Deneyiminiz: Hiç yok () 1-6 () 7-12 () 13-18 () 19-24 () 25+()

Ek-6: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

<p>Aşağıdaki ankette işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifade ile istenen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için ifadelerin yanında "hiçbir zaman" dan "her zaman" a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizin o ifade ile ilgili yaşadığınız hangi cevap basamağına daha uygunsanız, o basamağın altındaki kutuya (X) işareti koyunuz.</p> <p>Ölçekte yer alan "işim gereği karşılaştığım insanlar" okulunuzdaki diğer eğitimcileri, öğrencileri, öğrenci velilerini, diğer personeli ve işinizle ilgili olarak karşılaştığınız diğer insanları ifade etmektedir. Yanıtlarınızı, bu durumu dikkate alarak veriniz.</p>	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum					
2. İş gününün sonunda kendimi tükenmiş hissediyorum					
3. Yeni bir iş günü için sabah uyandığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum					
4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini kolayca anlayabilirim					
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı hissediyorum					
6. Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir					
7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum					
8. İşimin beni tükettiğini hissediyorum					
9. İşim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum					
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı daha sertleştim					
11. Bu işin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe duyuyorum					
12. Kendimi çok enerjik hissediyorum					
13. İşimin beni engellediğini hissediyorum					
14. İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum					
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil					
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor					
17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramızda rahat bir hava yaratabiliyorum					

18. İşimdeki insanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum					
19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim					
20. İşimde yolun sonuna geldiğimi hissediyorum					
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle soğukkanlılıkla baş ederim					
22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerinden dolayı beni suçladıklarını hissediyorum					



Ek-7: Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği

Değerli Meslektaşım; Lütfen bu anketteki sorulara hiç kimseden çekinmeden samimi bir şekilde cevap veriniz. Çünkü anketlere vereceğini cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Yan tarafta bu sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder meslek yaşamınızda başarılar dileriz.		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katlıyorum	Tamamen katlıyorum
1.	Zorluklarla baş edebilme konusundaki yaklaşımım adım adım ilerlemektir.	1	2	3	4	5
2.	Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.	1	2	3	4	5
3.	Çok fazla strese <i>dayanamam</i> .	1	2	3	4	5
4.	Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.	1	2	3	4	5
5.	Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.	1	2	3	4	5
6.	Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.	1	2	3	4	5
7.	Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
8.	Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.	1	2	3	4	5
9.	Başkaları benim <i>iddiasız</i> biri olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5
10.	Çoğu durumda kendimden eminimdir.	1	2	3	4	5
11.	<i>Huysuz</i> bir insanımdır.	1	2	3	4	5
12.	Çevremde olup bitenlerin <i>farkında değilimdir</i> .	1	2	3	4	5
13.	Derin duygularımı başkaları ile kolayca <i>paylaşmam</i> .	1	2	3	4	5
14.	İyi ve kötü huylarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5
15.	Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
16.	Sevgimi <i>belli edemem</i> .	1	2	3	4	5
17.	Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu	1	2	3	4	5

	<i>bilmiyorum.</i>					
18.	Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
19.	Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20.	Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
21.	Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.	1	2	3	4	5
22.	Yapacaklarımın bana sık sık <i>söylendiği</i> bir işte çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
23.	Bir problemi çözerken her olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.	1	2	3	4	5
24.	Bir liderden çok, <i>takipçiyimdir.</i>	1	2	3	4	5
25.	Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.	1	2	3	4	5
26.	Fiziksel görüntümden memnunum	1	2	3	4	5
27.	İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
28.	İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
29.	<i>Sabırsız</i> bir insanım.	1	2	3	4	5
30.	Diğer insanların duygularını incitmemeğe özen gösteririm.	1	2	3	4	5
31.	İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır.	1	2	3	4	5
32.	Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5
33.	Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.	1	2	3	4	5
34.	İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
35.	Son birkaç yılda <i>çok az başarı</i> elde ettim.	1	2	3	4	5
36.	Öfkemi kontrol etmem <i>zordur.</i>	1	2	3	4	5
37.	Hayattan <i>zevk almıyorum.</i>	1	2	3	4	5
38.	Duygularımı tanımlamak benim için <i>zordur.</i>	1	2	3	4	5
39.	Haklarımı <i>savunamam.</i>	1	2	3	4	5
40.	Oldukça neşeli bir insanımdır.	1	2	3	4	5
41.	<i>Düşünmeden</i> hareket edişim problemler yaratır.	1	2	3	4	5
42.	İnsanlar benim sosyal bir insan olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5
43.	Kurallara uyan bir vatandaş olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
44.	Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana <i>zor geliyor.</i>	1	2	3	4	5
45.	Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.	1	2	3	4	5
46.	Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.	1	2	3	4	5

47.	Kendi başıma <i>karar veremem.</i>	1	2	3	4	5
48.	Başka insanlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5
49.	Başkalarına neler olduğunu önemserim.	1	2	3	4	
50.	Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.	1	2	3	4	5
51.	Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle <i>tıkanır kalırım.</i>	1	2	3	4	5
52.	Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
53.	Neler hissettiğimi bilirim.	1	2	3	4	5
54.	Benimle birlikte olmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5
55.	Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.	1	2	3	4	5
56.	Hayal ve fantezilerime <i>kendimi kaptırırım.</i>	1	2	3	4	5
57.	Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
58.	Yeni şeylere başlamak benim için <i>zordur.</i>	1	2	3	4	5
59.	Eğer <i>yasaları çiğnemem</i> gerekirse, bunu yaparım.	1	2	3	4	5
60.	<i>Endişeliyimdir.</i>	1	2	3	4	5
61.	Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.	1	2	3	4	5
62.	Kolayca arkadaş edinebilirim.	1	2	3	4	5
63.	Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
64.	Başkaları ile çalışırken <i>kendi fikirlerimden çok</i> onlarınkine güvenirim.	1	2	3	4	5
65.	Kendimi çok sık <i>kötü hissederim.</i>	1	2	3	4	5
66.	Konuşmaya başlayınca <i>zor susarım.</i>	1	2	3	4	5
67.	Çevremdekilerle <i>iyi geçinemem.</i>	1	2	3	4	5
68.	Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
69.	Kendimi takdir ederim.	1	2	3	4	5
70.	İnsanlarla tartışırken, bana <i>sesimi alçaltmamı</i> söylerler.	1	2	3	4	5
71.	Tarzımı değiştirmem <i>zordur.</i>	1	2	3	4	5
72.	Hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
73.	Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben <i>başkalarına ihtiyaç duyarım.</i>	1	2	3	4	5
74.	Hafta sonlarını ve tatilleri severim.	1	2	3	4	5
75.	Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.	1	2	3	4	5
76.	Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
77.	Acı çeken insanların <i>farmına varamam.</i>	1	2	3	4	5
78.	Genellikle en iyisini ümit ederim.	1	2	3	4	5

79.	Başkalarına göre bana güvenmek zordur.	1	2	3	4	5
80.	Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.	1	2	3	4	5
81.	Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını kolaylıkla fark ederim.	1	2	3	4	5
82.	Abartmayı severim.	1	2	3	4	5
83.	Gülümsemek benim için zordur.	1	2	3	4	5
84.	Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
85.	Yeni bir şeye başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.	1	2	3	4	5
86.	İstediğim zaman "hayır" demek benim için zordur.	1	2	3	4	5
87.	Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.	1	2	3	4	5
88.	Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.	1	2	3	4	5

ÖZ GEÇMİŞ		
Adı, Soyadı	Melek TOSUN	
Doğum Yeri ve Yılı	Sakarya 1991	
Medeni Durumu	Bekâr	
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	Arapça, İngilizce, Osmanlıca (orta düzeyde okuma ve anlama)	
Öğrenim Durumu	Başlama –Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lisans	2010	2014
Yüksek Lisans	2014	-
Doktora		
	Çalıştığı Kurum(-lar)	Başlama-Ayrılma Yılı
1.		
2.		
3.		
Üye olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar		
Katıldığı Proje ve Toplantılar		
Yayınlar	VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi/ Nevşehir Hacı Bektaşî Veli Üniversitesi/ Bildiri sunumu /8-10 Mayıs 2015	
Aldığı Ödüller		
Diğer		
İletişim (eposta)	melektosun54@gmail.com	