

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

Hazırlayan

Eray DEMİRDİŞ

ŞANLIURFA

2009

Yrd. Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM danışmanlığında, Eray DEMİRDİŞ 'in hazırladığı “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu bu çalışma 14/10/2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

Üye :

Üye :

Bu Tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

Prof. Dr. Zuhal KARAHAN KARA

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntılar, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER.....	i
TABLOLAR DİZİNİ.....	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	v
KISALTMALAR.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	10
1.1. Problem Durumu.....	10
1.2. Amaç.....	13
1.3. Sayıtlar.....	14
1.4. Sınırlılıklar.....	14
1.5. Tanımlar.....	14
1.6. Araştırmanın Önemi.....	15
BÖLÜM II	
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1. Tükenmişlik Kavramı.....	17
2.1.1. Maslach'ın Tanımı ve Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli.....	19
2.1.2. Tükenmişlik Düzeyini Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler.....	20
2.1.3. Tükenmişliğin Sonuçları.....	26
2.1.4. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	26
2.2. Duygusal Zekâ.....	28
2.2.1. Duygu.....	29
2.2.2. Zekâ.....	30
2.2.3. Duygusal Zekâ Kavramı.....	31
2.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri.....	33
2.2.4.1. Mayer ve Salovey modeli.....	33
2.2.4.2. Cooper ve Sawaf modeli.....	34
2.2.4.3. Reuven Bar-On modeli.....	35
2.2.4.4. Goleman modeli.....	37
2.2.5. Duygusal Zekânın İş Yaşamında Önemi.....	40
2.3. Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik.....	43
2.3.1. Yöneticilerde Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi.....	43
2.3.2. Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	45
2.3.2.1. Tükenmişlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	45

2.3.2.2. Tükenmişlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	49
2.3.3. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	51
2.3.3.1 Duygusal zekâ ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	51
2.3.3.2 Duygusal zekâ ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	54
BÖLÜM III	
YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	57
3.3.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği	59
3.3. Verilerin Çözümlemesi	63
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM.....	65
4.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	65
4.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
4.2.1. Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.2.1.1. İlköğretim okulu yöneticilerinin genel tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum.....	68
4.2.1.2. İlköğretim okulu yöneticilerinin ilgili değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum.....	69
4.2.2. Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum	79
4.2.2.1. İlköğretim okulu yöneticilerinin genel duygusal zekâ düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum.....	79
4.2.2.2. İlköğretim okulu yöneticilerinin ilgili değişkenlere göre duygusal zekâ düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum	80
4.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	90
BÖLÜM V	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	92
5.1. Sonuçlar	92
5.1.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	92
5.1.1.1. Duygusal tükenme boyutuna ilişkin sonuçlar	92
5.1.1.2. Duyarsızlaşma boyutuna ilişkin sonuçlar	93
5.1.1.3. Kişisel başarısızlık boyutuna ilişkin sonuçlar	93
5.1.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	94
5.1.2.1. Kişisel beceriler boyutuna ilişkin sonuçlar	94
5.1.2.2. Kişiler arası beceriler boyutuna ilişkin sonuçlar	94
5.1.2.3. Uyumluluk boyutuna ilişkin sonuçlar.....	95

5.1.2.4. Stresle baş çıkma boyutuna ilişkin sonuçlar	95
5.1.2.5. Genel ruh durumu boyutuna ilişkin sonuçlar	96
5.1.3 Tükenmişlik ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	96
5.2. Öneriler.....	96
EKLER	100
KAYNAKLAR.....	108
ÖZET	116
SUMMARY	119

Tablolar Dizini

Tablo	Sayfa
1. Duygusal Zekâ ve Akademik Zekanın Karşılaştırılması.....	23
2. Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler ...	27
3. Duygusal Zekâ Modelleri	31
4. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Boyutları ve Alt Boyutlarının Maddeleri.....	51
5. Her Bir Davranışın Kullanılma Sıklığı, Tükenmişlik Derecesi ve Puanları.....	54
6. Her Bir Tutuma Katılma Derecesi, Duygusal Zekâ Düzeyi ve Puanları.....	55
7. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişkenlere İlişkin Dağılım Bilgileri.....	57
8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Genel Tükenmişlik Düzeyleri.....	59
9. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Düzeyine Göre Dağılımı.....	60
10. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı...	62
11. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	64
12. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Dağılımı.....	65
13. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısına Göre Dağılımı.....	67
14. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	69
15. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri.....	70
16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Düzeyine Göre Dağılımı.....	72
17. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılım	73
18. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	75
19. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Dağılımı.....	77
20. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısına Göre Dağılımı.....	79
21. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	80
22. İlköğretim Okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi ile duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişki.....	81

Şekiller Dizini

Şekiller	Sayfa
Şekil 1: Tükenmişlik Düzeyi Değerlendirme Ölçeği.....	50

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
EQ	: Duygusal Zekâ
EQ-i	: Duygusal Zekâ Ölçeği
IQ	: Akademik (Bilişsel) Zekâ
MBI	: Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MSCEIT	: Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zekâ Testi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

ÖNSÖZ

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkabilmesi, ilerleyerek ve değişerek gelişmesinin arkasında, ihtiyaç duyulan genç nesli yetiştirecek eğitim kurumları yatar. Okul yöneticileri bu çerçevede kaliteli, özgün, çağdaş ve etkili eğitim veren kuruluşları yöneten kişiler olarak büyük sorumluluk sahibidirler. Bu çalışma ile okul yönetim alanında duygusal zekâ ve tükenmişliğe yönelik ampirik düzeydeki boşluğun doldurulması amaçlanmıştır. İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde Tükenmişlik Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanarak bu iki kavramın okul yöneticileri üzerindeki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, en son mezun oldukları eğitim kurumu, yaş, şu an görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı ve okul türü gibi demografik özelliklerle, tükenmişlik ve duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişki bu çalışmada incelenmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkıları olan, araştırmanın her aşamasında beni destekleyen, yüreklendiren ve yönlendiren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sayın Aycan ÇİÇEK SAĞLAM'a,

Yoğun çalışmalarını sırasında zaman ayırarak, araştırmanın çeşitli aşamalarında yardımını esirgemeyen bölüm başkanımız Yrd. Doç. Dr. Sayın Refik BALAY'a, Yrd. Doç. Dr. Sayın Hüseyin ŞİMŞEK'e ve Yrd. Doç. Dr. Sayın Elife DOĞAN KILIÇ'a,

Araştırmanın istatistiksel analizlerinin yapılmasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Sayın Miraç SAĞLAM ve Yrd. Doç. Dr. Sayın Tülin ACAR'a,

Anketlerin dağıtılması ve toplanması sürecinde yardımlarını gördüğüm Sayın Mehmet TOSUN ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Sekreteri Sayın Aziz KILIÇ'a,

Araştırma süresince her an manevi desteklerini gördüğüm komutanlarıma ve silah arkadaşlarıma,

Araştırmanın başından sonuna kadar sabır ve anlayış gösteren, desteklerini esirgemeyen eşim Başak DEMİRDİŞ ve biricik kızım Birce DEMİRDİŞ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

ŞANLIURFA, HAZİRAN 2009

Eray DEMİRDİŞ

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu ve amaç açıklanmış, sınırlılıklar belirtilmiş ve araştırmayla ilgili temel kavramlar ile araştırmanın gerekçesi ve önemi üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyası, sosyal ve kültürel dönüşümlerin çok hızlı yaşandığı, değişim ve rekabet duygularının yoğun bir biçimde hissedildiği, toplumsal ve örgütsel yaşamın bireyi içinden çıkılması pek kolay olmayan bunalımlara sürüklediği bir görünüm sergilemektedir. Değişen ve gelişen dünya ile beraber çocukların daha donanımlı bir şekilde yetişmeleri yadsınamaz bir gerçeklik ve ihtiyaç olarak önümüzde durmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak üzere çocukların çağın koşullarına en uygun şekilde yetiştirilmeleri, okul kurumunun bu gereklilikleri yerine getirebilecek etkin ve verimli bir işleyişe kavuşturulmasıyla mümkündür (Güllüce, 2006: 1).

Bu bağlamda eğitimin ve okulun temel amacı, nitelikli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek, kendisi, ailesi ve toplum için değerli olan özellikleri kazandırmak olarak tanımlanmıştır (Schlechty, 2005: 1; Serin ve Özbulak, 2007: 24).

Ülkemizin, nitelikli insan kaynaklarının oluşturulması ve bunun doğal sonucu olarak kalkınması ve zenginleşmesinde özetle “muasır medeniyet seviyesi”ne ulaşmasında çok önemli görevler yüklenen okul kurumunun sağlıklı işleyişinin belki de en belirleyici ögesi okul yönetimi ve yöneticisidir. Yöneticilerin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin sağlıklı bir şekilde yetişmelerinde okul yöneticileri doğrudan etkilidir (Töremen ve Kolay, 2003: 1).

Okul yöneticileri kaliteyi arttırma ve hizmetleri yaygınlaştırmaya dönük artan talepler nedeniyle artık, okul liderleri olmak ve daha fazla inisiyatif almak

zorundadırlar. Bu yüzden sistem onlara bu yeterlilikleri sağlayacak gelişme ve yetiştirme olanakları sağlamalıdır (Balay, 2005: 73). Özellikle son çeyrek yüzyılda bilgi ve bilgi teknolojilerinde yaşanan olağanüstü gelişmeler tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar bilgiye önem verilmesini beraberinde getirmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak nitelikli insan yetiştirme bilinci, çok daha belirgin bir şekilde okul kurumu ve eğitimcilere ciddi sorumluluklar getirmiştir. Yapısı gereği eğitim mesleğinin yoğun duygusal etkileşimler gerektirmesi ve birebir insanla uğraşmayı gerektiren bir meslek olması eğitimcilere ve eğitim yöneticilerine çeşitli baskılar yüklemektedir. Bu durumun yarattığı sorunlar da yeni bir kavram olan “tükenmişlik” araştırmalarının üzerinde önemle durdukları bir alan olmuştur. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen ‘ideal insanın’ yetişmesi okulda verilen eğitimin kalitesi ile ilgilidir. Okulların eğitim kalitesinin yüksek olması için iyi yönetilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticilerinin verimli ve faydalı olabilmeleri için mesleki nitelik olarak yeterli olmalarının yanı sıra ruh ve beden de sağlıklı olmaları gerekir. Tükenmişlik okul yöneticilerinin ruh sağlığını yakından etkileyen bir rahatsızlıktır (Izgar, 2001: 69-76).

Görevlerini yerine getirirken ilköğretim yöneticilerinin büyük oranlarda sorun yaşadıkları ve bu sorunların tükenmişliğe yol açtığı düşünülmektedir. Tükenmişlik, başkalarına yardım hizmeti sunan diğer meslek elemanlarında olduğu gibi ilköğretim yöneticileri için de istenmeyen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu süreci yaşayan ilköğretim yöneticisinin, görevini yerine getirmede sorunlar yaşayacağı ve etkililiğinin düşeceği düşünülmektedir. Temel görevleri okulu yönetmek ve öğretmenlere liderlik yaparak eğitim sürecini geliştirmek olan ilköğretim yöneticilerinin görevlerinin yoğunluğu ve sorumluluklarının önemi gereği stres düzeyinin yüksek olduğu ve tükenmişliğin farklı düzeylerde yaşandığı söylenebilir. Bu durum eğitim sisteminde niteliği ve verimliliği düşürecek sorunlardandır (Balay ve Engin, 2007: 215).

Tükenmişlik ile ilgili neredeyse bütün tartışmalar tükenmişliğin hem bireysel hem de çevresel etkenlerin bir ürünü olduğunu öne sürmüş ve çeşitli çalışmalar bu etkenlerin birini veya ikisini de göz önüne alarak yapılmıştır. Bununla birlikte günümüze dek yapılan araştırmaların geneli özellikle çalışma ortamının özellikleri

gibi çevresel etkenlerin tükenmişlikle ilgisini, demografik ve kişisel özellikler gibi bireysel etkenlerden çok daha fazla olduğunu ileri sürmektedirler. Özellikle insanlara hizmet sunan ve onlarla doğrudan iletişimi gerektiren mesleklerde bu durumun tükenmişliğin en büyük kaynağı olduğu ileri sürülmektedir (Leiter ve Maslach, 1988: 298).

Tükenmişlik örgütsel ortamda hem iş gören açısından hem de örgütsel açıdan sorunlara neden olabileceği için özellikle önlenmesi gereken bir sorundur (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007: 125).

Sanayi devrimi sonrasında akılcı bir şekilde düşünerek duygulardan etkilenmeyen kararlar vermek batı dünyasında egemen ideal düşünce tarzı olmuştur. 1960'lı yıllarda ise Kuzey Amerika'da ve Avrupa'da meydana gelen sosyal olaylar ve gerçekleştirilen bilimsel gelişmeler sonucunda aklın mutlak egemenliği sorgulanmaya ve duyguların önemi tartışılmaya başlanmıştır (Çakar ve Arbak, 2003: 24).

Yapılan araştırmalarda toplumumuzda yüksek akademik zekâlı (bilişsel) kişilerin eğitim sonrasındaki iş yaşamlarında maaş, verimlilik ve kariyer bakımından çok daha başarılı olmadıkları gözlenmiştir. Örneğin bir öğrencinin okul birincisi olması onun notlarla ölçülen akademik alanda çok başarılı olduğu anlamına gelir. Ancak tek başına akademik zekâ, yaşamın getireceği değişikliklere veya imkânlarla hazırlıklı olmayı sağlamamaktadır. Okullar akademik becerilere takılıp kalarak duygusal zekâyı ihmal etmektedir. Uzmanlara göre akademik zekânın (bilişsel) yaşamdaki başarıyı etkileyen faktörler içindeki payı en kötümser tahminle % 4, en iyimser tahminle % 20'dir (Yeşilyaprak, 2001: 140–141).

Günümüzde köklü değişimleri idare edebilmesi, farklı özelliklere sahip çalışanları tek bir amaç etrafında toplayabilmesi, dünya ölçeğinde rekabet edebilmesi için örgütlerde liderlik özelliklerine sahip yöneticilere büyük ihtiyaç vardır. Bu sebeple lider vasıflarına sahip yöneticiler öncelikle duygusal zekâyı sahip olmalıdır. Kendi his ve duygularının farkında olmalı, çalışanlarının his ve duygularını anlayabilmeli, onları kontrol edebilmeli ve yönetebilmeli, çalışanlarıyla empati kurabilmeli, çalışanlarını örgütün amaçları yönünde motive edebilmeli, karizma

sahibi olmalı, çalışanları için bir esin kaynağı olmalı ve sosyal becerilere sahip olmalıdır (Goleman, 2000).

Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin bilinmesi, ilköğretim okulu yöneticilerinin günlük yaşam ve iş yaşantısı üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünden bu ilişkinin araştırılması önemli görülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenlerine göre incelemek ve arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin genel olarak duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri nedir?

2) Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri; en son mezun oldukları eğitim kurumu, yaş, şu an görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3) Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri; en son mezun oldukları eğitim kurumu, yaş, şu an görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4) İlköğretim Okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1) Kullanılan veri toplama araçlarının istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu,

2) rneklem grubunun evreni temsil ettiği,

3) Araştırmaya katılan İlkretim Okulu yöneticilerinin “Kişisel Bilgi Formu”, “Bar-On Duygusal Zekâ leği”, “Maslach Tükenmişlik leği”ni gerçek durumlarını yansıtacak şekilde iten cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

1) Araştırmanın verileri, 2008-2009 eğitim-ğretim yılında şanlıurfa İl Merkezinde görev yapan ilköğretim okulu yöneticileriyle,

2) Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu, “Maslach Tükenmişlik leği” ve “Bar-On Duygusal Zekâ leği”nin verileri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Tükenmişlik: İnsandaki aresizlik, umutsuzluk, fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, işe, hayata ve karşısındaki insanlara gösterdiği olumsuz tutumları içeren fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Duygusal Zekâ: Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını değerlendirmesi ve ifade etmesi, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol edebilmesi, düşüncelerin kolaylaştırılması için duyguların kullanılmasıdır (Arıcioğlu, 2002: 27).

İlkretim: İlkretim, 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini üstlenen, devlet tarafından parasız sunulan eğitimidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

İlköğretim Okulu Yöneticisi: 6–14 yaş arası çocukların eğitiminden sorumlu olan ve parasız sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin amaçlar doğrultusunda sürdürülmesinden sorumlu kimsedir (Balcı, 2005: 128 – 130; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticisi ifadesi ile müdür ve müdür yardımcılarını kastedilmiştir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Bireyin çalışma hayatı, üretim gücü ve psikolojisi üzerinde ciddi olumsuz etkileri olan tükenmişlik kavramı, akademik bir konu olarak değil, sosyal bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Tükenmişliğin etkin kalmasını sağlayan sosyo kültürel ve ekonomik gelişmelerden dolayı yakın gelecekte de önemli bir sosyal sorun olmaya devam etmesi beklenmektedir. Yeni üretim biçimleri ve süreçlerinin, teknolojik gelişmelerin ve bunun bir sonucu olarak geleneksel toplum yapısını etkileyen artan bireyselleşmenin tükenmişlik durumunu etkileyen faktörler olduğu söylenebilir. Bu noktada insanların yardım, tavsiye, destek için gittikçe artan bir şekilde uzmanlara başvurmaları araştırmacıların bu kavram üzerine yoğunlaşmalarına sebep olmuştur (Schaufeli ve diğerleri, 1993: 254).

Yardımsızlık, sevgi ve saygı, hoşgörü, güven, işbirliği ve paylaşma, vicdanlı ve alçakgönüllü olma, yakın ve sıcak ilişkiler gibi toplumsal ve bireysel düzeyde değerleri öne çıkaran ve yeniden yücelten yeterliklerle donatılmış, yeni bin yılın insanını şekillendirecek özgün bir yönetim anlayışını getirecek yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır (Karlı ve diğerleri, 2002: 107). Bu nedenle ilköğretim okulu yöneticilerinden beklentiler artmaktadır. Bu beklentileri gerçekleştirmek için kendini tanıyan, ilişkilerini yönlendirebilen, empati kurabilen, kendini ve diğer öğretmenleri motive edebilen yönetici daha başarılı olacaktır. Bu beklentileri karşılayamayan yöneticiler ise zamanla işlerini bırakmaya kadar gidebilecek tükenmişlik duygusu yaşayabileceklerdir.

Tükenmişlik, sadece tükenmişlik yaşayan bireyi etkilemez. Tükenmişlik yaşayan bireyin tüm ilişkileri, performansı, kısacası tüm yaşamı olumsuz yönde etkileneceğinden birey de kendi ailesinin, iş arkadaşlarının, ast ve üstlerinin yaşamını da olumsuz yönde etkiler (Babaoğlu, 2006: 57).

Schutte ve arkadaşları (1998)'na göre duygusal zekâ, mesleki tükenmişlikle ters yönlü bir ilişki içerisindedir. Yani, yüksek duygusal zekâyâ sahip olanlarda tükenmişlik az görülmektedir. Duygusal zekâ kavramının doğası gereği, kişilerin duygularını anlama, düzenleme ve yönetme yeteneği, mesleki tükenmişliğinin azaltılmasında tampon görevi yapar (Akt. Güllüce, 2006: 91).

Ayrıca Aslan ve Özata (2008: 83)'nin yapmış olduğu araştırmaya göre duygusal zekânın empatik duyarlılık boyutuyla, duygusal tükenme ters yönlü bir ilişki göstermektedir. Bunun anlamı, çalışan kendi duygularını olumlu yönetirse, yani olumlu bakış açısına sahip olursa daha az duygusal tükenme yaşayacaktır. Benzer şekilde, çalışan ne kadar çok empatik duyarlılık gösterirse, o nispette daha az duygusal tükenme yaşayacaktır.

Duygusal zekâ, kendimizi tanımamızın ve hayatta mutlu olmanın anahtarıdır. Duygusal zekâ, çok yeni bir kavram olmasına karşın, eğitim ve öğretim başta olmak üzere, insan ilişkileri ile ilgili birçok kurumda uygulama alanı bulmakta gecikmemiştir (Maboçoğlu, 2006: 3).

Bu çalışmanın, ilköğretim okullarının belkemiği olan yöneticilerin duygusal zekâları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin ve bunlarla ilgili problem kaynaklarının belirlenerek çözüm bulunmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi; ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililik, verimlilik ve performans düzeylerinin belirlenmesinde yardımcı olabileceği, yöneticilerin tükenmişliğe etki eden nedenlerle daha iyi mücadele edebileceği, yöneticilerin tükenmişliğini önlemek ve duygusal zekâlarını geliştirmek konusunda gerekli bilgi ve becerileri elde edebileceği düşünülmüştür.

Böylelikle ilköğretim yöneticilerinin eğitim ve yönetim etkinliklerinde daha verimli olmaları için alınabilecek önlemler ortaya konularak, yeniden yapılanma süreci içerisinde bulunan eğitim sistemine de katkıda bulunacağı umulmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tükenmişlik, duygusal zekâ kuramları ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik ilk olarak akademik bir konu olmaktan ziyade sosyal bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Böylece başlangıç olarak tükenmişlik akademik ilgilerden çok pragmatik ilgilerden şekillenmiştir (Maslach ve Schaufeli, 1993: 2).

Tükenmişlik üzerine araştırmalar öncü aşama ve deneysel aşama olarak iki bölüme ayrılabilir. 1970’lerde Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) konu hakkında ilk makalelerin ortaya çıkmasıyla birlikte öncü aşama başlamıştır. Alternatif bir sağlık bakım kurumu işleten psikiyatrist Freudenberger birlikte çalıştığı birçok gönüllünün aşamalı bir duygusal çöküş, motivasyon ve bağlanma kaybı yaşadıklarını gözlemlemiştir. Genellikle bu süreç yaklaşık bir yıl sürmekte ve çeşitli zihinsel ve fiziksel belirtiler ortaya çıkmaktaydı. Freudenberger, bu zihinsel tükeniş durumunu gündelik yaşamda uyuşturucu kullanımının etkilerini ifade etmek için kullanılan “burnout” (tükenme) sözcüğü ile adlandırmıştır. Hemen hemen aynı zamanlarda, bir sosyal psikoloji araştırmacısı olan Maslach’da insanların meslekleri üzerindeki duygusal uyarılmışlık düzeyi ile mücadele etme yolları üzerinde çalışmalar yapmıştır ve aynı sürede “burnout” tükenmişlik kavramını kullanmıştır (Maslach ve Schaufeli, 1993: 2; Schaufeli ve Buunk, 2003: 384).

Öncü aşamada konuya ilgiyi, akademisyenlerden çok uygulamacılar göstermiş ve konuyla ilgili dergi ve periyodik yayınlarda çok sayıda makaleler çıkmaya başlamıştır. Çeşitli yazarlar tarafından tükenmişlik terimi farklı anlamlarda kullanılmış, bazen aynı terim kullanılarak farklı fenomenler dile getirilmiştir. Neredeyse düşünülebilecek bütün kişisel sorunlar bir noktada ‘tükenmişlik’ olarak tanımlanmıştır. Bazı durumlarda orta yaş bunalımı tükenmişliği, aşırı iş yükü, yetersiz iş yükü gibi zıt fenomenleri de içerecek şekilde kullanılmıştır. Tükenmişlik

kavramı her şeyi kapsayacak şekilde genişleyince hiçbir şey anlatamaz duruma gelmiştir. Tükenmişlikle ilgili erken dönem alan yazınının diğer bir özelliği büyük oranda deneysel olmamasıdır. Konuyla ilgili makalelerin çoğu tükenmişliğin sebepleri ve ne yapılması gerektiğine dair düşünceler ve öneriler sunmakta ancak bu makalelerin sadece %10'u deneysel verilere dayanmaktaydı (Maslach ve Schaufeli, 1993: 2).

Bir açıdan tükenmişliğin klinik psikiyatrist Freudenberger ve sosyal psikoloji araştırmacısı Maslach tarafından aynı anda keşfedilmesi pratik ve bilimsel bakış açısından tükenmişliğe iki farklı yaklaşım geleneğine işaret etmektedir. Freudenberger öncelikli olarak değerlendirme, önleme ve tedavi üzerine odaklanırken Maslach, esas olarak araştırma ve teori ile ilgilenmiştir. Her iki yaklaşım da göreceli olarak birbirinden bağımsız gelişmiştir. Öncü aşama olarak adlandırılan başlangıç döneminde konuya klinik yaklaşım egemenken, deneysel aşamada vurgu daha bilimsel bir yaklaşıma kaymıştır (Schaufeli ve Buunk, 2003: 384).

Tükenmişlik kavramına ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Farber (1984: 336) tükenmişliği, stresli durumlarla başa çıkmada başarısız olunması olarak tanımlarken, Maslach ve diğerleri (2001: 398), kişinin mesleğine karşı sabır kaybı, idealizm kaybı ve aşırı yorgunluk olarak tanımlamışlardır.

Pines ve Aranson (1983: 263–273)'a göre tükenmişlik, uzun süre duygusal yoğunluk gerektiren ortamlarda insanlarla yüz yüze çalışma sonucunda ortaya çıkan fiziksel, duygusal ve ruhsal çöküntüdür.

Bireyin kendisine elde edemeyecek kadar büyük hedefler koyup sonra hedeflerine ulaşamayıp hayal kırıklığına uğrayarak, enerjisinin çekildiğini hissedecek derecede yorulduğu duruma tükenmişlik denir. İşe yönelik şiddetli olumsuzluklar şiddetle ve devamlı olarak sürdüğünde bireyin duyguları ve işe karşı tutumları değişir. Bu da tükenmişlik durumunun ortaya çıkmasında etkilidir (Güllüce, 2006: 12).

2.1.1. Maslach'ın Tanımı ve Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli

Günümüzde en yaygın ve en çok kabul gören tükenmişlik tanımı Maslach ve arkadaşları tarafından yapılmış ve tükenmişlik üç boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır. İnsanlara hizmet sunan kişilerde ortaya çıkan bu üç boyut; duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarısızlık (diminished personal accomplishment)'dır (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişliğin üç boyutlu kavramsallaştırılması farklı mesleki stres etkenlerinin farklı boyutlarla ilgili olabileceğini ima etmektedir (Janssen ve diğerleri, 1999: 75). Bahsedilen bu üç boyut aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)

Jackson ve arkadaşları (1986)'na göre duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içerisinde bulunan kişi kendisini zorlar ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilir. Duygusal tükenme, bu duruma bir tepkidir. "Tükenme" (exhaustion) duygusu, içeriği insan olan hizmet sektöründe yoğun bir iş hayatına sahip kişileri birinci dereceden tehdit etmektedir (Akt. Güllüce, 2006: 5).

Duygusal tükenme, daha çok insanlarla yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu sektörlerde çalışanlar üzerinde görülür; kişideki aşırı psikolojik ve duygusal yüklenmeden kaynaklanır (Engin, 2006: 41).

Duygusal tükenme, tükenmişliğin esas görüntüsünü oluşturmakta ve kişinin duygusal kaynaklarının bitmesine yol açmaktadır (Aslan ve Özata, 2008: 78). Maslach ve Leiter (1997)'e göre duygusal tükenmişlik yaşayan kişilerde yorgunluk, sabahları uyandıklarında uyumadan önceki yoğunluğuyla hala devam etmektedir. Bu yüzden yeni bir proje veya hizmet için enerjileri yoktur (Akt. Gündüz, 2006: 9).

- Duyarsızlaşma (Depersonalization)

Duyarsızlaşma insanlara nesneymiş gibi davranmayı ve insanlardan bir nesneymiş gibi söz edilmesini tanımlar (Jackson ve diğerleri, 1986: 630). Maslach ve Leiter (1997)'e göre duyarsızlaşma yaşayan insanlar, işlerinden ve işyerindeki

insanlardan uzaklaşır ve onlara karşı olumsuz tavır geliştirirler. Çevrelerini daraltırlar ve o zamana kadar savunuculuğunu yaptıkları ideallerden vazgeçerler (Akt. Gündüz, 2006: 9).

Maslach ve Jackson duyarsızlaşma boyutunda bireyin, iş arkadaşlarına ve hizmet verdiği insanlara olumsuz, ilgisiz, katı ve duygudan yoksun davrandığını ve hatta onları sevmediğini ileri sürmüşlerdir (Maslach ve Jackson, 1981: 133–153). Ayrıca kişide sinirlilik, işe ilişkin idealizm kaybı görülür (Gündüz, 2006: 19).

Duyarsızlaşma, insanların sorunlarını çözmede kendini güçsüz hissetmesi ile ortaya çıkmaya başlar. Böylece üzerinde hissettiği duygusal yükü hafifletmeye çalışır. İşinin gereği olarak karşılaştığı kişilerle ilişkilerini en aza indirir, onları birer nesne gibi görmeye başlar (Engin, 2006: 41).

- Kişisel Başarısızlık (Diminished Personal Accomplishment)

“Kişisel başarı, kişinin işindeki yeterlilik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak tanımlamasını ifade eder” (Izgar, 2001: 3).

Seligman (1990)’a göre kişi başkaları hakkında kötü düşünüyorsa bir süre sonra kendi hakkında da benzer duygular geliştirir. Kendini suçlu hisseden kişi başarısız olduğunu düşünmeye başlar. Bu durumda üçüncü aşama olan kişisel başarısızlık hissi ortaya çıkar. Kendini işle ilgili olumsuz değerlendiren kişi işle ilgili olaylarda kendini yetersiz olarak algılar ve işyerinde karşılaşılan kişilerle olan ilişkilerde başarısızlık duygusu yaşar. Böylece harcadığı çabanın boşa gitmesi ve suçluluk duygusu çalışanın iş motivasyonunu düşürerek başarı için gerekli davranışları gerçekleştirmesini engeller (Akt. Güllüce, 2006: 6).

Horn ve diğerleri (1999: 92), kişinin kendini işinde daha az etkili hissederek, yetersiz kişisel başarı hissi yaşadıklarını ifade etmektedirler.

2.1.2. Tükenmişlik Düzeyini Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler

Tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler bireysel ve örgütsel olmak üzere iki grupta ele alınır.

Bireysel Faktörler

İnsanlar iş ortamlarıyla sadece basit bir ilişki içerisinde değillerdir. Aksine bu ilişkiye kendi özgün niteliklerini de getirirler. Bu kişisel etkenler (yaş ve eğitim gibi) demografik değişkenleri, devamlılık gösteren kişilik özelliklerini ve işle ilgili tutumları kapsar. Bu bireysel özelliklerin bazılarının tükenmişlikle ilişkisi olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte bu ilişkilerin tükenmişlik ve durumsal etkenler kadar büyük oranda olmaması tükenmişliğin bireysel olmaktan çok sosyal bir fenomen olduğunu düşündürmektedir (Maslach ve diğerleri, 2001: 409).

Hizmet alanların sayısı arttıkça, çalışanlardan beklenen kişisel gelişim talepleri artmaktadır. Bu talepler aralıklı olmaktan çok bir süreklilik göstermişse çalışan tükenmişliğe karşı daha zayıf olabilir (Cordes ve Dougherty, 1993: 629).

Tükenmişliği yaşamada ne tür insanların daha büyük risk altında olduğunu belirlemek için bazı kişilik özellikleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda olayları ve başarıları güç sahibi diğer insanlara veya şansa yordayan dışsal bir denetim odağına sahip insanlarda tükenmişlik düzeyinin, olayları ve başarıları kendi kabiliyeti ve gayretine yordayan içsel denetim odağına sahip insanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu incelemeler, olaylarla baş etme tarzları ve tükenmişlik üzerine de benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Daha az tükenmişlik yaşayan bireyler, stresli olaylarla daha etkin ve karşı koyarak mücadele ederken tükenmiş bireyler, daha edilgen ve savunmacı bir tutum sergilerler (Maslach ve diğerleri, 2001: 410).

Kişilerin çalıştıkları örgütlerdeki başarı beklentilerinin mevcut işyeri gerçeklerinden çok farklı olmasının tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olmasına sebep olduğu belirtilmiştir (Cordes ve Dougherty, 1993: 633).

Tükenmişliğe neden olan faktörler daha çok örgütsel kaynaklı olmakla beraber kişinin, sosyal yaşamı ve kişiliği de tükenmişlikte rol oynamaktadır. Aynı işte, aynı koşullar altında çalışan iki insandan biri tükenmişlik yaşarken biri yaşamayabilir. Kişilik yapısı ve sosyal ortam, tükenmişlik durumunu etkileyici durumlardır (Güllüce, 2006: 24).

Düşünülenin aksine eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik yaşama riski azalmayıp artmaktadır. Maslach'a göre eğitim ile tükenmişlik arasında karmaşık bir ilişki bulunmaktadır. Maslach yaptığı araştırmalarda yüksek eğitimlerini yapmış insanların, yapmamış insanlara göre tükenmişlik yaşama riskinin daha fazla olduğunu bulgulamıştır (Güllüce, 2006: 26). Tükenmişlikte psikolojik nedenler kişinin işinde kendini geliştirmesinden doğar. Yani kişi daha fazla eğitim aldıkça, daha büyük ödül beklentileri geliştirir (Farber, 1984: 327).

Kadınların erkeklere oranla tükenmişlik açısından daha fazla risk altında olduğu ileri sürülmüştür. Bunun nedenleri olarak da kadınların müşterilerinin veya hastalarının sorunlarını duygusal olarak paylaşmalarının daha olası olduğu ayrıca insanlarla çalışmayı gerektiren mesleklerde (öğretmenlik, hemşirelik, danışmanlık gibi) çalışma olasılıklarının yüksek olması ve yüksek düzeydeki idari konumlardan çok kişilerle doğrudan teması gerektiren konumlarda çalışmalarını gösterilmiştir. Buna ek olarak kadınların, ailelerinin duygusal ihtiyaçlarından muhtemelen erkeklerden daha fazla sorumlu olmaları, hem evde hem de iş hayatında başkalarıyla ilgilenme gerilimini iki kat arttırmaktadır (Maslach ve Jackson, 1985: 838).

İşlerine aşırı derecede bağlı, işlerinden başka bir şey düşünmeyen işlerini seven kişilerin tükenmişlik yaşama riski sanıldığı gibi aksine diğer çalışanlara göre daha fazladır. İşlerine aşırı derecede bağlı kişiler belli bir süre sonra verdiklerini alamadıklarını fark edip tükenmişliğe doğru sürüklenmektedirler (Güllüce, 2006: 26).

Örgütsel Faktörler

Tükenmişlik, bireylerin kişisel olarak yaşadıkları bir olgu olmasına rağmen, çalışma yaşamında performans düşüklüğünü doğurmakta, aynı zamanda çalışılan örgütün etkililik ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Basım ve Şeşen, 2003: 15).

İnsanların yaptıkları iş karşılığında hissettikleri tatmin ya da tatminsizlik çalışanların gereksinimlerinin karşılanmasına bağlıdır. Gereksinimlerinin karşılanmaması, iş tatmini elde edememeleri onların bireysel olarak, aynı zamanda

da örgütsel ve toplumsal açıdan gelişimin engellenmesi anlamına gelebilir. Gelişim için engellerin azaltılması ve yok edilmesi çok önemlidir. Gelişime ket vurucu her engel, istenmedik sonuçlar ortaya çıkarabilir. Günün büyük bir kısmını geçirdiği işinde tatmin elde eden biri daha mutlu, daha yaratıcı, daha üretken olabilir. Tatminsizlik ise hayal kırıklığı, mutsuzluk, olumsuzluk, üretememek, hatta saldırganlık gibi davranışlara neden olabilir (Çetinkanat, 2000: 48).

Örgütsel tükenmişlik kaynaklarının en önemli faktörlerinden birisi aşırı iş yüküdür. Aşırı iş yükü kısa bir zaman içinde o işi bitirme zorunluluğu, çalışanın o işe göre yetersiz olmasıdır. Aşırı iş yükü gibi yetersiz iş yükünün de stres yarattığı bilinmektedir. Örgütsel tükenmişlik açısından üzerinde durulması gereken diğer bir durum ise ast-üst ilişkisidir. İşverenler çalışanlarına kurumun amaçları ve astların yeteneklerine göre uygun görevler vermelidir. Kurumun amaçlarından farklı kişisel görevler verilmemelidir. Böyle görevler verilmesi durumunda çalışan yaptığı işi sorgulamakta ve işverenine karşı güvensizlik gibi duygular beslemektedir. Çalışanların üstlerine karşı duydukları şüphe, korku ve gerilim duygularından kurtulmaması da tükenmişliğe neden olabilir (Izgar, 2001: 18-20).

Tükenmişlik üzerine yapılan son dönemdeki çalışmalar bireysel ve örgütsel faktörleri daha açık bir şekilde birleştiren yeni teorik çerçeveler geliştirmeye başlamışlardır. Bu teorilere göre kişiyle iş arasındaki uyumsuzluk, tükenmişliğin en büyük sebeplerinden biri olarak görülmüştür. Kişi ve iş arasındaki açıklık veya uyumsuzluk ne kadar fazlaysa tükenmişlik ihtimali o kadar büyüktür. Tam tersine uyum ne kadar fazlaysa işe bağlanma olasılığı da o kadar büyüktür. Tükenmişlik, insanların aşağıda belirtilen altı iş ortamından bazıları veya tümüyle uyumsuzluğu sonucu ortaya çıkar. Tükenmişliğin esas örgütsel öncüllerini kapsayan çalışma hayatının altı alanı şunlardır (Maslach ve diğerleri, 2001: 413–415):

- İş yükü: Çok fazla talep kişinin enerjisini iyileşmesi imkânsız olacak derecede tüketir. Aynı zamanda iş yükü insanların belli bir işi yapmak için sahip olması gereken beceriden yoksun olduğu yanlış iş türünden de kaynaklanabilir. Genelde iş yükü tükenmenin duygusal tükenme boyutuyla doğrudan ilişkilidir.

- Kontrol: Kontrolde uyumsuzluk, genellikle tükenmişliğin kişisel başarısızlık boyutuyla ilgilidir. Kontrolde uyumsuzluk çoğunlukla insanların işlerini yapmak için gerekli olan kaynaklar üzerinde yetersiz kontrole sahip olmaları veya işlerini takip etmekte yetersiz yetkiye sahip olmalarını belirtir.

- Ödül: İnsanların yaptıkları iş için uygun şekilde ödüllendirilmemesini kapsar. Bunlardan bazıları yetersiz maddi ödüller, sosyal ödüller ve yaptığı işle gurur duymasını sağlayan içsel ödüllerdir.

- Topluluk: Kişinin işyerindeki diğer insanlarla olumlu iletişim hissini kaybettiği zaman ortaya çıkar. İnsanlar övgü, rahatlık, mutluluk ve mizah duygusunu paylaştıklarında topluluk içerisinde daha başarılı olur ve işlerini en iyi şekilde yaparlar.

- Tarafsızlık: İşyerinde tarafsızlık yoksa kişi ve iş arasında ciddi bir uyumsuzluk ortaya çıkar. Tarafsızlık saygıyla ilişkilidir ve kişiler arası karşılıklı saygı ortak topluluk duygusu için merkezi önemdedir. İş yükü veya ücretlerde eşitsizlik olduğunda veya değerlendirme ve terfiler uygun olmayan bir şekilde yapıldığında tarafsızlıktan söz edilemez. Tarafsızlığın olmayışı tükenmişliği iki şekilde etkiler. Birincisi, üzücü ve yorucudur. İkincisi tarafsızlığın olmaması işyerine yönelik ciddi bir ilgisizliği tetikler.

- Değerler: Bu durum değerler arasında bir çatışma olduğunda ortaya çıkar. Bazı durumlarda insanlar etik olmayan ve kendi değerlerine uymayan işleri yapmak zorunda oldukları hissine kapılabilirler. Diğer durumlarda kendi kariyerleri hakkındaki beklentileriyle örgütsel değerler arasında bir uyumsuzluk olabilir.

Bireyler ve örgütler öncelikle uyumsuzlukların olduğu alanları belirlemeli ve her alan için uygun çözümler geliştirmelidirler (Maslach ve Leiter, 2005: 44).

Bireyler arası ilişkiler, ilişki içindeki insanların çeşitli anlaşmazlıklarından dolayı genellikle olumsuzdur. İşin nasıl yürütüleceğine ilişkin uyuşmazlıklar yahut kolayca karşılanamayacak çeşitli talepler olabilir. Ayrıca anlaşmazlık kurumsal politikalar gibi örgütsel kaynaklardan veya çalışanın kişisel değerleri gibi bireylerin

içsel kaynaklarından da ortaya çıkabilir. İki çalışan arasındaki ilişkinin doğasının çalışan ile yönetici arasındaki ilişkiyle aynı olmayacağını düşünmek akla yatkındır. İş arkadaşları ile ilişki daha çok arkadaşlık, yardımlaşma ve iş ortamındaki rahatlığa işaret ederken yönetici ile olumlu ilişki övgü, rehberlik ve terfileri içerebilir (Leiter ve Maslach, 1988: 298).

Niceliksel iş talepleri birçok tükenmişlik araştırmacısı tarafından incelenmiştir. Bulgular, tükenmişliğin fazla iş yüküne bir tepki olduğu düşüncesini desteklemiştir. Yaşanılan iş yükü ve zaman baskısı güçlü ve tutarlı bir şekilde duygusal tükenmeye neden olmaktadır. Bu yapı, çalışanların yaşanılan gerilimi kendilerinin belirtmesi (çalışma saatleri, müşteri sayısı gibi) ve taleplerin daha nesnel ölçütleri ile bulunmuştur. Niceliksel iş talepleri üzerinde yapılan çalışmalar, öncelikli olarak rol çatışması ve rol belirsizliği üzerine odaklanmıştır. Rol çatışması, iş ile ilgili birbiriyle çelişen talepler karşılanmak zorunda olduğunda ortaya çıkar. Rol belirsizliği ise işin iyi yapılması için yeterli bilgi eksikliğinde ortaya çıkar. Mevcut iş taleplerinin yanı sıra tükenmişlik araştırmacıları, eksik iş kaynaklarını da incelemişlerdir. En çok incelenen kaynak, sosyal destek olmuştur. Sosyal destek eksikliğinin tükenmişlikle bağlantılı olduğunun tutarlı ve güçlü kanıtları vardır. Yöneticilerin desteği, iş arkadaşlarının desteğinden bile daha önemlidir. Diğer bir iş kaynağı da bilgi ve kontrol ile ilgilidir. Geri bildirim eksikliği tükenmişliğin üç boyutuyla tutarlı bir şekilde ilişkilidir (Maslach ve diğerleri, 2001: 407).

Yüksek düzeyde rol çatışmaları özelliği gösteren iş ortamları çalışma açısından çok daha zor ve rahatsız edicidir. Ayrıca çok daha fazla çaba gerektirir. Bu tür çalışma ortamları tükenmişlik düzeyini artırır ve artan tükenmişlik düzeyi de örgütsel bağlılıkta düşüşe yol açar (Leiter ve Maslach, 1988: 298 – 299).

Özellikle kendini vererek, işini severek yapan çalışanlar bu çabalarının karşılığını almak istemektedirler. Ancak gerek işverenler gerekse hizmet verdiği insanlar çalışan kişinin parasını aldığı daha başka bir şey vermeye gerek olmadığını düşünür. Oysaki herkes yaptığı iş sonucunda takdir edilmek ister. Özellikle idealist insanlar için pozitif geribildirimden yoksun kalmak çok kötü bir durumdur. Gerek duyduğu takdiri alamayan kişi olumsuz düşünmeye başlar. Bu da kişiyi tükenmeye sevk eder (Güllüce, 2006: 27).

2.1.3. Tükenmişliğin Sonuçları

Hem birey hem işyeri açısından tükenmişliğin önemi sonuçlarla bağlantısında yatmaktadır. İncelenen sonuçların çoğunluğu iş performansı ile ilgili olanlardır. Tükenmişliğin stresle ilgisi göz önüne alınarak sağlık açısından sonuçlarına da dikkat edilmiştir (Maslach ve diğerleri, 2001: 406).

Tükenmişlik yaşayan kişiler sigara, alkol ve benzeri uyuşturucu maddelerinin kullanımını arttırıp bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler (Izgar, 2001: 21).

Tükenmişlik, işten geri çekilme, işe gitmeme, işi bırakmak isteme ve gerçek anlamda işi bırakma gibi çeşitli olgularla ilişkilidir. Bununla birlikte işe devam eden insanlar için tükenmişlik iş yaşamında daha düşük üreticiliğe ve etkililiğe yol açmaktadır. Bu durum iş memnuniyetinde, işe veya kuruma bağlılıkta azalmaya neden olmaktadır. Tükenmişlik yaşayan insanlar, hem daha fazla kişisel çatışmalara sebebiyet vermekle hem de görevleri aksatmakla meslektaşları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilirler (Maslach ve diğerleri, 2001: 406).

Tükenmişliğin, stres ile bağlantılı olmasının sonucu olarak psikolojik, davranışsal ve fizyolojik sorunları ortaya çıkmaktadır. Şiddet, sigara, alkol kullanımı gibi davranışsal sorunlar; uyku düzensizliği ve depresyon gibi psikolojik sorunlar; baş sırt ağrıları, kalp rahatsızlıkları, siroz, akciğer ve deri hastalıkları ise fizyolojik sorunlar başta gelmektedir (Izgar, 2001: 22).

2.1.4. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlik sadece bireyi değil aynı zamanda hizmet verdiği kişileri, iş yerindeki arkadaşlarını hatta ve hatta ailesini de etkilediği için tükenmişlik ile başa çıkma yolları ve tükenmişliğin önlenmesi çok önemlidir (Oruç, 2007: 26).

Tükenmişlikle başa çıkmada çeşitli müdahale stratejileri önerilmiştir. Bunların bazıları tükenmişliğin nasıl önleneceği üzerine odaklanırken diğerleri tükenmişlik ortaya çıktıktan sonra tedavi etmeyi denemektedir. İlginçtir ki tükenmişliğe müdahaleler hakkındaki tartışmaların çoğu, öncelikli olarak çalışanı işten çıkarmak, çalışanın kendi içsel kaynaklarını güçlendirmesi veya çalışma davranışlarını

değiştirmesi gibi kişi merkezli çözümlere odaklanmıştır. Araştırmaların, tükenmişlikte örgütsel faktörlerin bireysel faktörlerden daha büyük bir rol oynadığını ortaya koyması göz önüne alındığında bu durum özellikle paradoksaldır (Maslach ve diğerleri, 2001: 418).

Tükenmişlikle baş etme yolları iki bölümde sınıflandırılabilir. Baş etme stratejileri olarak adlandırabileceğimiz birincisi, doğrudan tükenmişliği azaltmakla bağlantılıdır. Bu stratejiler duygusal sıkıntıyı azaltma veya yönetmeyi amaçlayan duygu odaklı ve sorun çözmeyi amaçlayan sorun odaklı stratejiler olarak sıralanabilir. Baş etme yollarının ikincisi, çevresel olayların stresli olarak algılanmasını engelleyen kişisel kaynaklar stratejisidir. Bu bilişsel, sosyal, fiziksel, felsefi ve manevi kaynaklar kişisel ve yaşamsal koşulların ögesidirler (Turnipseed ve Turnipseed, 1991: 475 – 482).

Tükenmişlik profesyonel kişinin beklentileriyle profesyonel çalışma gerçekleri arasındaki açıklık sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu açıklığı kapatmanın bir yolu yeni profesyonellerin beklentilerini aşağı çekmek diğer bir yolu ise çalışma ortamını bu beklentilere uygun hale getirmektir. Son on yılda bireyi değiştirmeyi kapsayan birinci strateji gittikçe yaygınlaşmıştır. Özellikle örgütsel bir değişimden kaçınmaktan fayda sağlayacak olan yöneticiler, çalışanlarını geliştirmek için danışmanlar tutmaktadırlar. Çalışma ortamlarını değiştirmek için başarısız girişimlerden bıkmış olan bireyler de yöneticileriyle daha fazla karşı karşıya gelmelerini engelleyen bu müdahaleleri kabul etmektedirler (Leiter, 1991: 549).

Örgütlerde tükenmişliği önlemek için bazı önlemler vardır. Her şeyden önce insanlar çalışmaya başladıklarında karşılaşabilecekleri durumlar hakkında bilgilendirilmelidirler. Söz konusu durumlar insanlara anlatılmalı ve durumun farkına varmaları sağlanmalıdır. İşe başlayan kişi özellikle ilk günler için uzman bir denetmen gözetiminde oryantasyon programına sokulmalıdır (Gürbüz ve diğerleri, 2007: 68).

2.2. Duygusal Zekâ

Son yirmi beş yılın en çok konuşulan ve üzerinde araştırma yapılan konularından biri olan duygusal zekâ kısaca kendimizi ve çevremizi yönetebilmemizi kolaylaştıran, duygularımızı tanıma, anlama ve etkin bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007: 209–210).

“Araştırmalara göre duygusal zekâsı yüksek kişiler, aile ve sosyal çevrelerinde iyi ilişkiler kurabilen, başarıyı daha kolay yakalayabilen, daha fazla üreten, iş hayatında astları ve üstleri tarafından sevilip sayılan ve kariyerinde daha hızlı yükselebilen kişilerdir” (Doğan ve Demiral, 2007: 209–210).

Özellikle de 1980’li yıllardan sonra gittikçe değişen ve gelişen sanayinin gerektirdiği insan gücü yapısı, zekâya ilişkin bakış açılarının da farklılaşmasına yol açmıştır. Mayer ve Salovey (1993) ve Goleman (2002) gibi psikologlar bireyin hem iş hem günlük yaşamında başarılı olabilmesi için yalnızca bilişsel yeterliliğe sahip olmasının yeterli olmadığını, insanların farklı zekâ özelliklerine sahip olduklarını, özellikle uyum, duyguları anlama ve yönetme becerisi, liderlik vb. yeterliliklerin önemli olduğunu yaptıkları araştırmalarla ortaya çıkarmışlardır. Bu bakış açıları zekâ kavramının yeniden tanımlanmasına ve bilişsel yeterliliklere dönük tek faktörlü zekâ tanımı yerine sosyal ve duygusal yeterlilikleri de içeren çok faktörlü zekâ tanımlarının ortaya konmasına yol açmıştır (Titrek, 2007: 100).

Yapılan çalışmalarda birçok bulgu gösteriyor ki duygusal yetenek sahibi, kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen kişiler, hayatın her alanında gerek romantik yakın ilişkilerde, gerekse kuruluş içi politik ilişkilerde başarıyı belirleyen sözsüz kuralları kavrama becerisinde avantajlıdırlar (Goleman, 2002: 53).

Yine, araştırmalara göre duygusal ve akılcı zihinler bir denge halindedir. Duygu ile düşünce birlikte kararlarımızı yönlendirmektedir (Gökalp, 1999: 69- 70).

Bu bölümde öncelikle duygusal zekâ kavramını meydana getiren duygu ve zekâ kavramlarının açıklanmasına yer verilmiştir.

2.2.1. Duygu

İnsanlar binlerce yıl hep “akıl” ile ilgilenmişlerdir. Akıllı zekâyla eşleştirdiklerinden duygular önemsenmemiştir. Duygular hep insanın zayıf tarafı olarak kabul edilmiştir. Batı düşüncesinde Antik Yunan döneminden bu yana akıl-duygu çatışması en önemli tartışma konularından biri olmuş ve bu tartışmaların sonucunda çoğu zaman aklın egemenliğine duyulan inanç pekişmiştir. Duyguların insana zarar vereceği ve iyi bir yaşam sürebilmenin yolunun yalnızca akıl ve mantığın kullanılmasıyla mümkün olduğu düşüncesi Stoacılarla başlayıp Hristiyan felsefesinde duyguların mutlaka kontrol edilmesi gereken şeytani unsurlar olduğu düşüncesiyle devam etmiştir. Rönesans’tan itibaren ise aklın iyi, doğru ve güçlü olan her şeyi sembolize ettiği ve duyguların da insanın zayıflıklarını göstermekte olduğu düşünölmeye başlanmıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 24).

Sanayi devriminden itibaren aklın duygular üzerindeki mutlak egemenliği toplum için sorgulanmasına gerek bile duyulmayan bir gerçek sayılmıştır. Bu yüzden akılcılığın bütün sorunların çaresi olduğu ve duyguların akılcılığa engel unsurlar olduğu inancına dayanan akılcılık efsanesi insanların bilinçlerine yerleşmiştir. Yirminci yüzyılın başlarında psikoloji alanındaki gelişmeler doğrultusunda duygusal tepkiler ve davranışlar bilimsel olarak incelenmeye başlanmıştır. Ancak bu çalışmalar akıl egemenliğinin gücünü sarsmaya yetmemiştir (Çakar ve Arbak, 2004: 24).

Mayer ve Salovey 1990’lı yılların başında duygusal yeteneklerin de zihinsel bir yetenek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımın getirdiği en büyük yenilik, duyguları değişmesi zor olan kişisel özellikler olarak değil, geliştirilebilir yetenekler şeklinde ele almasıdır. Bu kavram kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içermektedir. Bunu izleyen dönemde konuyla ilgili bilimsel incelemeler yapılmaya ve konu akademik platformlarda tartışılmaya başlanmıştır. 1995 yılına gelindiğinde Daniel Goleman’ın 1995 yılında yazdığı “Duygusal Zekâ, Neden IQ’dan Önemlidir?” kitabıyla beraber duygusal zekâ kavramı kamuoyunun da ilgisini çekmiş ve sosyal bir akım olarak da yayılmaya başlamıştır (Akeren, 2006: 1).

Endüstri devriminin başlangıcından bu yana geleneksel düşünce duyguların iş yerinde önemli olmadığını öğretmiştir. Ancak günümüzde duyguların yok sayılmasının veya önemsenmemesinin daha da zararlı olduğu yeni bir düşünce tarzıdır. Çünkü somut gerçekler dünyasındaki problemlerle başa çıkmak ve bunları çözmek kolaydır. Rasyonel yöntemlerle, mantıkla, deneyimle, kısaca beyinle, zekâyla çözülebilir. Duygular dünyasındaki sorunlara çözüm bulmak çok daha zor ve zaman alıcıdır (Acar, 2002: 53, 56).

Goleman (2002: 359) duyguları, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, soru sormasını sağlayarak bilinmeyi aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır. Yaptığı diğer tanımda ise duyguyu bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum olarak tanımlamıştır. Goleman öfke, üzüntü, korku, mutluluk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utancı temel duygu kümeleri olarak ele almıştır.

2.2.2. Zekâ

İlk zamanlarda zekâ “öğrenme gücü, anlama, akıl yürütme kapasitesi şeklinde, daha sonraları ise bireyin çevreye uyumu” olarak tanımlanmıştır (Titrek, 2007: 4-5).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1988: 2503) zekâ, “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak (zekâ), dirayet, zeyreklik (zekilik), feraset (bilgelik)” olarak tanımlanmıştır.

Balcı (2005: 209) zekâyı, yeni durumlara uyum gücü, muhakeme yapabilme yeteneği, hafızada tutabilme yeteneği, olayları bağımsız olarak düşünebilme, algılama, öğrenme, çağrışım yapma, sorun çözme, soyutlama, genelleme vb. gibi bilişsel işlevlerin tümüdür şeklinde tanımlamaktadır.

Bilişsel zekâ, geleneksel olarak zekâ bölümü olarak adlandırılan IQ ile ölçülür ve bireyin anlama, öğrenme, rasyonel düşünme ve problem çözme kapasitesini ölçme iddiasındadır. Bilişsel olmayan zekâ, zekânın kişisel, duygusal, sosyal, kültürel ve

yaşama dair boyutlarını gösterir ve günlük yaşam içerisinde hayati öneme sahiptir (Börekçi, 2002: 5).

Zekâ, insanı en olmaz anlarda kurtaran araç, insana bilmediğini nasıl öğrenebileceğini gösteren bir rehber, her zaman başvurabileceğimiz bir bilgi kaynağıdır. İnsanoğlu zekâsı sayesinde günümüze kadar birçok aşamadan geçip bir zamanlar hayal bile edemeyeceğimiz bilimsel ve teknolojik gelişmelere imza atmıştır. Bu noktada zekâyâ yön veren duygu unutulmamalıdır. İnsanoğlu tüm bu gelişmeleri sadece salt zekâsı sayesinde değil ona bir işi hangi durumda ve ne şekilde yapacağını gösteren duygusal yönü ile birlikte olduğu zamanlar başarmıştır (Goleman, 2002).

2.2.3. Duygusal Zekâ Kavramı

Duygusal zekâ kavramı, Thorndike'in 1920 yılında sosyal zekâ konusunda yaptığı çalışmalardan ve Gardner'in 1983 yılında içsel ve kişiler arası zekâ kavramlarının gelişimi çalışmalarından doğmuştur. Bu nedenle duygusal zekâ kavramına geçmeden önce sosyal zekâ kavramını tanımlamak yararlı olacaktır (Aşan ve Özyer, 2003: 152).

Thorndike sosyal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkalarının içsel durumlarını, güdülerini ve davranışlarını anlama yeteneği ve bu kavrayışın ışığında hareket etmesi diğer bir ifadeyle "insanları anlama ve yönetme yeteneği" olarak tanımlamıştır (Mayer ve Salovey, 1993: 435). Sosyal zekâ, zekâyı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk model olmuştur (Goleman, 2002).

Thorndike sosyal zekâyı "kadınları, erkekleri, erkek ve kız çocukları anlama ve yönetme, insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme yeteneği" şeklinde ifade etmiştir. Duygusal zekâ çalışmaları yeni olmasına karşın, temelleri 1900'lü yılların başına kadar uzanmaktadır. Thorndike 1920'li yıllarda sosyal zekâ kavramını ortaya atmakla duygusal zekâ olgusunun bir anlamda ortaya çıkmasına yol açacak çalışmaların başlangıcını yapmıştır (Doğan ve Demiral, 2007: 212).

Salovey ve Mayer duygusal zekâ terimini ilk ortaya atmasına karşın, sonraki yazarlar Bar-On, Cooper ve Sawaf (1996), Goleman (1995), Shapiro (1997) ve

Weisinger (1998) duygusal zekâ hususunda kendi fikirlerini ortaya koymuşlardır (Jordan ve diğerleri, 2002: 197).

Schutte ve arkadaşları ise duygusal zekâyı kişinin kendisindeki ve başkalarındaki duyguların farkında olması, anlaması, düzenlemesi ve duygularını dizginleyebilme kabiliyeti veya eğilimi olarak ifade etmektedirler (Schutte ve diğerleri, 2001: 524).

Günümüzde insanı tanımaya yönelik çalışmaların başında yer alan duygusal zekâ kavramı, son on yıl içerisinde insan davranışları ve insan beyninin fonksiyonları üzerine yapılan bilimsel araştırma verilerinin ışığında dünyada gittikçe artan bir ilgiyle kabul görmektedir (Acar, 2002: 53). Bu ilginin giderek artacağına işaret eden James (1997), yirmi birinci yüzyılın heyecan verici dönüşümlerinin başında, teknolojiden çok insanın ne anlama geldiğine ilişkin anlayışlardaki gelişmelerin yer alacağını ileri sürmektedir (Akt. Ural, 2001: 210).

Brockert ve Braun (2000)'un duygusal ve akademik (bilişsel) zekâ ile ilgili karşılaştırmalı tablosu aşağıda yer almaktadır (Akt: Köroğlu, 2006: 37).

Tablo 1. Duygusal Zekâ ve Akademik Zekânın Karşılaştırılması

Akademik Zekâ (Bilişsel Zekâ, IQ)	Duygusal Zekâ (EQ)
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek
Anlamını kavramak	Yeni anlam oluşturmak
Zaman ve sükûnet	Acele ve sabırsızlık
Gerçek veriler	Esnek veriler
Mantıkla yönetilen	Duygusal
Beynin sağ yarısı	Beynin sol yarısı
Düşünmek	Hissetmek
Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Benmerkezci	Çoğulcu
Anlayış	Duygu
Eğitim	Yürek

2.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekânın John D. Mayer ve Peter Salovey, Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf, Reuven Bar-On ve Daniel Goleman tarafından geliştirilen dört modeli vardır. Bu çalışmada Bar-On duygusal zekâ modeli kullanıldığı için bu model ile ilgili açıklamalara daha ayrıntılı yer verilmiştir. Diğer modeller özet biçiminde sunulmuştur.

2.2.4.1. Mayer ve Salovey modeli

Duygusal zekâ kavramını ilk olarak 1990 yılında yayınladıkları “Duygusal Zekâ” adlı makalelerinde ortaya atan Mayer ve Salovey (1993: 443-439)’e göre duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, onları ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme yeteneklerini içeren bir sosyal zekâ türüdür.

Aysel (2006: 87)’e göre Mayer ve Salovey tarafından ileri sürülen duygusal zekâ modeli, sosyal ve duygusal adaptasyonun araştırılmasına yönelik bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme ve deneyimle gelişen duygusal becerilere odaklanmakta ve duyguları algılama, anlama, kullanma ve yönetme olmak üzere dört temel beceriden oluştuğunu öne sürmektedir.

Mayer ve Salovey oluşturdukları bu modelin duygusal yeterlilik olarak isimlendirebileceğini fakat çerçevelerini zekâ üzerine olan tarihsel literatüre bağlamak için zekâ kavramını seçtiklerini belirtmişlerdir. Kurdukları modelin Gardner’in kişisel zekâ kavramıyla benzeşmektedir. Mayer ve Salovey 1997’de bu tanımı daha da geliştirerek “...duygularını algılama ve ifade etme, duyguları düşüncenin içinde asimile etme, duyguyu anlama ve onunla mantık yürütme ve kişinin kendisinde ve diğerlerindeki duyguyu düzenleme yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Mayer ve Salovey’in modeli bir yetenek modelidir; mutluluk sıcaklık gibi yeteneğe dayanmayan faktörler modelde yer almamaktadır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemli olduğunu kabul etmekle beraber bunların duygusal zekâdan bağımsız olduklarını varsaymaktadır. Mayer ve Salovey modeli, bu yönüyle karma modellerden ayrılmaktadır (Akbaş, 2006: 30).

2.2.4.2. Cooper ve Sawaf modeli

Cooper ve Sawaf (2003)'a göre “duygusal zekâ duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama, yetkin bir biçimde kullanma yeteneğidir” (Akt. Akbaş, 2006: 33).

Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyı dört köşe taşı adını verdikleri modelle açıklamışlardır. Duygusal zekâyı meydana getiren dört köşe taşı, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak tanımlamışlardır (Güllüce, 2006: 63). Aşağıda özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisini inceleyen modelin dört köşe taşı olarak tanımlanan boyutları Cooper ve Sawaf (2003) tarafından şu şekilde açıklanmıştır (Akt. Öztekin, 2006: 23-24):

Duyguları Öğrenmek: Kişinin duygusal anlamda potansiyelinin farkında olup bunu değerlendirebilmesi ve bu bilgileri ilişkilerinde kullanmasıdır. Bunun için kişinin duyguları tarafsız olarak algılaması anlamına gelen duygusal dürüstlüğe, kişinin enerjisi ve duyguları arasındaki ilişkiyi başarıya ulaşmada kullanabilmesi anlamına gelen duygusal enerjiye, duyguların verdiği mesajları algılama ve buna göre hareket etmeyi ifade eden duygusal geri bildirim ve duyguları pratik şekilde sezebilmeyi içeren pratik sezgiye sahip olması beklenir.

Duygusal Zindelik: Zindelik kavramı fiziksel alanda olduğu gibi duygusal açıdan da gereklilik göstermektedir. Bunun için kişinin, duygusal açıdan sahip olduklarının tümü anlamına gelen öz varlığa, güven ortamına, hoşnutsuzlukların yapıcı olarak eyleme dönüştürülmesini ifade eden yapıcı hoşnutsuzluğa ve esnekliğe sahip olması beklenir.

Duygusal Derinlik: Kişinin içsel amaçlarını belirleyerek kendini bunlara adanması ve bunu örgütteki amaçlarıyla da koordine etmesi esasına dayanmaktadır. Kişinin kendine özgü potansiyel ve amaçlarını belirleyip kendisini amaçlarını gerçekleştirmeye duygusal olarak adanması, dürüstlüğü yaşaması ve insanlar üzerinde yetkisini kullanmadan etki uyandırmasını içermektedir.

Duygusal Simya: Önem verilmeyen duyguların daha değerli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanılmasının yanı sıra, sezgisel akışı, kişinin geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı beyinde canlandırabilmesi, fırsatları sezinlemeyi ve geleceği yaratmayı içermektedir.

Cooper ve Sawaf'ın modeli, duygusal dürüstlük gibi zihinsel yeteneklerin yanı sıra geleceği yaratmak gibi bazı kavramları içermekte olduğu için karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf'ın modelinin boyutları pek çok zaman birbirlerini ya da benzer kavramları içermektedir. Bu model kuramsal sorunlara sahip olmakla beraber işletmelerde duygusal zekânın yerine dair önemli kimi bilgileri sunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004: 40).

2.2.4.3. Reuven Bar-On modeli

Bar-On duygusal zekâ modeli zekânın kişisel, duygusal ve sosyal boyutlar gibi bilişsel olmayan zekâ faktörlerini içermektedir. Bu faktörlerin ortak paydası kişinin gündelik yaşamla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etkin olmalarıdır. Bar-On'un bu modeli kişinin kendinin farkında olması gibi zihinsel yeteneklerle kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali gibi zihinsel yeteneklerden ayrı kabul edilen bazı özellikleri birleştiren karma bir modeldir (Bar-On ve diğerleri, 2000: 1108).

Bar-On'un duygusal zekâ modelinde, kişisel beceriler boyutu, kişiler arası beceriler boyutu, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu ve genel ruh durumu boyutları ve bu boyutların altında yatan yetenek ve beceriler açıklanmıştır. Bar-On'un karışık modelinde duygusal benlik bilinci gibi mental yeteneklerin yanı sıra bağımsızlık gibi kişilik özellikleri de yer almaktadır (Gürsoy, 2005: 62).

Bar-On'un duygusal zekâ boyutlarını oluşturan alt yetenek grupları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Bar-on ve diğerleri, 2000).

Tablo 2. Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler

Duygusal Zekâ	Boyutu Oluşturan Yetenekler
Kişisel Beceriler	Duygusal Benlik Bilinci, Kendine Güven, Kendine Saygı, Kendini Gerçekleme, Bağımsızlık
Kişiler Arası Beceriler	Empati, Kişiler Arası İlişkiler, Sosyal Sorumluluklar
Uyumluluk	Esneklik, Gerçekçilik, Problem Çözme
Stresle Başa Çıkma	Strese Yönetimi, Dürtü Kontrolü
Genel Ruh Durumu	Mutluluk, İyimserlik

Bar-on'un duygusal zekâ modelindeki boyutların açıklamaları ise şunlardır (Bar-On, 2007):

Kişisel Beceriler Boyutu: Kişisel beceriler boyutu 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme, bağımsızlıktır. Kişisel beceriler özetle duygularımızın farkında olabilmek, güçlü ve zayıf yönlerimizin farkında olabilmek, fikirlerimizi ve duygularımızı rahatça ifade edebilmektir. Kişisel beceriler boyutu duygularımız, hislerimiz ve kendimizi iyi hissetmemiz ile doğrudan ilişkilidir.

Kişiler Arası Beceriler Boyutu: Kişiler arası beceriler boyutu, empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler alt boyutlarından oluşur. Sosyal farkındalık, sosyal yetenekler, insan ilişkileri bu boyutun temel gereklilikleridir. Bu özelliklere sahip kişiler iyi insan ilişkilerine sahip, anlayışlı, güven verici kişilerdir.

Uyumluluk Boyutu: Uyumluluk boyutunun üç alt boyutu vardır. Bunlar gerçeklik ölçüsü, esneklik ve problem çözme alt boyutlarıdır. Uyumluluk kişinin çevresindeki ani değişiklikler, kişisel ve kişiler arası ilişkilerde değişikliklerle başa çıkma durumudur. Uyumlu kişiler genişleyen ve artan problemlerle başa çıkabilen kişilerdir. Bu kişiler esnek, gerçekçi, problemleri anlayabilen, yeterli çözümler üretebilen kişilerdir ayrıca bu kişiler günlük sıkıntılarla baş etmede gerekli çözüm yollarını bulabilirler.

Stresle Başa Çıkma Boyutu: Stresle başa çıkma boyutunun alt boyutları stres yönetimi ve dürtü kontrolüdür. Stresle başa çıkabilen kişiler, duygularını yöneten,

yönlendiren, kontrol eden ve duygularının esiri olmayan, kontrolünü kaybetmeden sıkıntılarla mücadele edebilen, serinkanlı, baskı altında bile iyi çalışabilen kişilerdir.

Genel Ruh Durumu Boyutu: Genel ruh durumu boyutu hayattan zevk almayı ve hayata bakış açısını belirler. Bu kişiler neşeli, umutlu, ılımlı, motivasyon sahibi ve hayattan zevk almayı bilen kişilerdir. Kişisel ve kişiler arası ilişkilerde kişinin ruh durumu önemlidir. Genel ruh durumunun alt boyutları ise iyimserlik ve mutluluktur.

Bar-On bu unsurları ölçebilmek için Duygusal Zekâ Ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçekle kişilerin başarı potansiyelini ölçmeyi ve IQ ölçümlerinin eksik bıraktığı yanları tamamlamayı hedeflemiştir. Bar-On oluşturduğu modelin geçerlilik ve güvenilirlik ölçümlerini 6 ayrı ülkede (Kanada, ABD, Arjantin, Almanya, Güney Afrika ve İsrail) 12 yıllık bir süreçte (1985–1997) yapmıştır. Yapılan bu incelemelerde Bar-On, duygusal zekânın bilişsel zekâyyla ilişkili olmadığını saptamıştır (Bar-On ve diğerleri, 2000: 1110).

2.2.4.4. Goleman modeli

İnsanların yaşamdaki başarısının %20'sinin (IQ) bilişsel zekâyâ, %80'ninin duygusal zekâyâ bağlı olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırma ve tecrübeler, yaşamımızdaki olayların çoğunu ve bazı kişisel özelliklerimizi seçme şansımızın olmadığını, buna karşın karşılaştığımız olaylara vereceğimiz tepkinin elimizde olduğunu göstermektedir. Başka bir tanımda ise, yüksek oranda verimlilik ve mutluluk elde etmek için duygu ve akıl arasında dengeyi sağlayan duygularının farkında olma ve duygularını yönetmekten bahsedilmektedir (Goleman, 2002).

Goleman duygusal zekâ kuramını, beş temel boyutta toplamıştır (Goleman, 2000: 393). Goleman'ın geliştirdiği duygusal zekânın beş temel boyutu; öz bilinç, özdenetim, motivasyon, empati ve sosyal becerilerdir. Aşağıda bu boyutlara değinilmiştir.

Öz bilinç: Kendini tanıma, kendisinin farkında olma, bir duyguyu oluşurken fark edebilme, kişinin duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, ihtiyaç ve dürtülerini tanıması anlamına gelmektedir (Küçükakça, 2004: 17). Yale Üniversitesi'nden Peter Salovey ile birlikte duygusal zekâ kuramını geliştiren New Hampshire

Üniversitesi'nden psikolog John Mayer'in deyiimiyle özbilinç kısaca "kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi" demektir. Özbilinç, duygusal bilinç, öz değerlendirme ve öz güven için hayati önem taşıyan temel beceridir (Goleman, 2002: 66–71).

Özbilinçli insanlar, ruh hallerinin farkındadırlar ve duygusal hayatları hakkında belirli bir anlayışa sahiptirler. Duygularının bilincinde olmaları diğer bazı kişilik özelliklerini destekleyebilir. Özerk, kendi sınırlarından emin, psikolojik açıdan sağlıkları yerinde ve hayata olumlu bir gözle bakan insanlardır. Kötü bir ruh haline girdiklerinde, bunu dert edip kafalarına takmaz ve daha kısa süre içerisinde kendilerini bu durumdan kurtarırlar. Kısacası, özbilinçleri duygularını idare etmekte kolaylık sağlar (Mayer ve Salovey, 1993: 433).

Özdenetim: Yıkıcı duyguları ve güdülerini kontrol altında tutmak ve yönetme anlamına gelmektedir. Olumsuz ve yıkıcı duyguları yönetememek ileri zamanlarda insan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyeceği gibi önüne çıkan fırsatları da algılayamama sorununu ortaya çıkarabilir (Titrek, 2007: 75).

Bu beceriye sahip olanlar içgüdülerini ve sıkıntı verici duygularını idare etme becerisine sahiptirler. Bu yeteneğe sahip kişiler yoğun stres altında bile sakin, olumlu ve soğukkanlı davranabilmekte, düşünce berraklıklarını ve baskı altındayken dahi dikkatlerini muhafaza edebilmektedirler (Goleman, 2000: 107).

"Örneğin duygularını yönetemeyen bir yönetici çalışanlarının kötü performansı karşısında kontrolünü kaybedip bağırabilir. Bunun yanında farklı bir yol tercih edip kötü performansın altında yatan nedenleri araştıran bir yönetici ise duygularını yönetebilme konusunda daha yeteneklidir" (Doğan ve Demiral, 2007: 215).

Motivasyon: Hedeflerin başarılmasına yardımcı olur. Faaliyetlerin yerine getirilmesinde istek ve güdüleme sağlar. İnatla ve güçle hedeflerin kovalanması yeteneğidir (Patra, 2004: 101).

Güdüleme bir tür itici güç olarak görülebilir. İnsanları güdülemek için de onları güdüleyen şeyleri bilmek ve onların gereksinimlerini karşılamak gereklidir. Bireyin işteki performansı sadece yeteneğine ve çalışmasına değil aynı zamanda güdülenmesine bağlıdır (Sağlam, 2007: 6).

Empati: Bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empatik olmak, diğer insanları duygusal anlamda okumak anlamına gelir. Empatik yaklaşım en temel şekilde, başka birinin yüzünden ve sesinden duyguları okuyan ve konuştuğumuz kişilerin hislerine sürekli olarak uyum sağlamamızı mümkün kılan beyindeki duygu merkezi içindeki ve onunla bağlantılı uzatılmış devredeki nöronlardan kaynaklanır (Tuyan ve Beceren, 2004: 40).

Goleman (2000: 39), empatiyi “başkalarının hislerini, endişelerini ve ihtiyaçlarını anlamak, kendini başkasının yerine koyabilmek olarak tanımlamakta ve empatinin altında toplam beş duygusal yeterlilik olduğunu belirtmektedir. Bunlar; başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanmak ve politik bilince sahip olmaktır.

Sosyal beceriler: Sosyal beceriler “başkalarının istenen tepkilerini uyandırmakta usta olmak” şeklinde tanımlamaktadır. Bu boyutta etki, iletişim, çatışma yöntemi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak ve işbirliği ile ekip yetilerinden oluşan duygusal yeterlikler bulunmaktadır (Goleman, 2000: 39).

Dört duygusal zekâ modeli ile ilgili karşılaştırmaların yer aldığı bilgiler Tablo 3’te gösterilmektedir (Acar, 2001: 29-30).

Tablo 3. Duygusal Zekâ Modelleri

Mayer ve Salovey Modeli	Bar-On Modeli	Goleman Modeli	Cooper ve Sawaf Modeli
<p>Duyguyu algılamak ve ifade etmek</p> <ul style="list-style-type: none">• Bireyin bedensel durumuna, his ve düşüncelerine ilişkin duygularını tanımlayıp ifade etmesidir.• Bireyin diğer kişilerin duygularını tanımlayıp ifade etmesidir. <p>Duyguyu Düşüncede Kaynaştırmak</p> <ul style="list-style-type: none">• Duygular etkin ve verimli düşünmeyi sağlar.• Duygular yargılara ve hafızaya yardım ederler. <p>Duyguyu Anlamak ve Analiz Etmek</p> <ul style="list-style-type: none">• Karmaşık ve anlamlı duygu ve hisler dâhil her duyguyu isimlendirme yeteneği. Duyguyu düşüncede kaynaştırmaktır.• Duygular etkin ve verimli şekilde düşünmeyi sağlar.• Duygular yargılara ve belleğe yardım ederler.	<p>Kişisel Beceriler</p> <ul style="list-style-type: none">• Duygusal benlik bilinci• Kendine güven• Kendine saygı• Kendini gerçekleştirme• Bağımsızlık <p>Kişiler Arası Beceriler</p> <ul style="list-style-type: none">• Empati• Kişiler Arası İlişkiler• Sosyal Sorumluluklar <p>Uyumluluk Boyutu</p> <ul style="list-style-type: none">• Problem çözme• Gerçeklik ölçüsü• Esneklik <p>Stresle Başa Çıkma Boyutu</p> <ul style="list-style-type: none">• Stres yönetimi• Dürtü kontrolü <p>Genel Ruh Durumu</p> <ul style="list-style-type: none">• Mutluluk• İyimserlik	<p>Kişisel Yeterlilik Özbilinc</p> <ul style="list-style-type: none">• Duygusal farkındalık• Kendini değerlendirme• Özgüven <p>Kendine Yön Verme</p> <ul style="list-style-type: none">• Kendini kontrol• Güvenilirlik• Vicdanlı olma• Uyum yeteneği• Yeniliklere açık olma <p>Motivasyon</p> <ul style="list-style-type: none">• Başarı güdüsü• Bağlılık• Girişimcilik• İyimserlik <p>Sosyal Yeterlilik Empati</p> <ul style="list-style-type: none">• Başkalarını anlamak• Başkalarını geliştirmek• Hizmete yönelik olmak <p>Sosyal Beceriler</p> <ul style="list-style-type: none">• Etki• İletişim• Çatışma yönetimi• Liderlik• Değişim katalizörlüğü• Bağ kurmak• İşbirliği ve dayanışma• Takım yetenekleri	<p>Duyguları Öğrenmek</p> <ul style="list-style-type: none">• Duygusal dürüstlük• Duygusal enerji• Duygusal geri bildirim• Pratik sezgi <p>Duygusal Zindelik</p> <ul style="list-style-type: none">• Özvarlık• Güven çemberi• Yapıcı hoşnutsuzluk• Esneklik ve yenileme <p>Duygusal Derinlik</p> <ul style="list-style-type: none">• Özgün potansiyel ve amaç• Adanmışlık• Dürüstlüğü yaşamak• Yetki olmadan etki <p>Duygusal Simya</p> <ul style="list-style-type: none">• Sezgisel akış• Düşünsel zaman değişimi• Fırsatı sezinlemek• Geleceği oluşturmak

2.2.5. Duygusal Zekânın İş Yaşamında Önemi

Goleman (2000: 12)'in "Örgütlerde Duygusal Zekâ Araştırmaları Konsorsiyumu" başkanı olarak dünya çapında 500'e yakın şirket, devlet kurumu ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda yürüttüğü analizlerin ulaştığı sonuçların tümü duygusal zekânın hemen her iş alanında mükemmelliği yakalamada üstün bir rol oynadığına işaret etmektedir. Duygular tanınıp yapıcı bir biçimde yönlendirildikleri takdirde zihinsel performansı da iş performansını da artırır.

İş hayatında gerçekleştirilen liderlik, motivasyon, grup çalışması, kurumsal iletişim gibi pek çok yönetsel ve örgütsel değer, gerçekleştirilen duygusal zekâ uygulamaları sonucunda arttığı istatistiksel değerlerle ortaya konulmuştur (Cherniss, 2002: 4).

İş yaşamında “zekâ” yerine “yeterliliğin” sınanması McClelland’ın 1973 yılında ileri sürdüğü bir tez ile gündeme gelmiştir. Bu görüşte, insanların iş başında ne kadar iyi performans göstereceklerinin ya da hayatta başarılı olup olamayacaklarının, geleneksel akademik beceriye, okul notlarına ve yüksek dereceli diplomalara bakılarak tahmin edilemeyeceği savunuluyordu. Bunun yerine iş alanındaki başarıyı, okuldaki akademik başarıda daha çok öz disiplin, empati, sosyal beceriler ve inisiyatifi de içine alan bir dizi özgül yeterliliklerin belirlediği öne sürülüyordu. McClelland’ın bu konuda yaptığı incelemeler, alanlarında yıldız olmuş kişileri, vasat düzeydeki meslektaşlarından ayıran niteliklerin, IQ testlerinin kesinlikle ölçemediği bazı temel insani beceriler olduğunu ortaya koymuştur. Bunların içinde duygusal okuryazarlık ve sosyal beceriler başta gelmektedir (Yeşilyaprak, 2001: 148).

Bu konuda yapılan incelemelerin ve araştırmaların sonuçlarına göre iş yaşamında mükemmelliğin şu üç alandaki yeterlilikle açıklanabileceği kabul edilmektedir. Bunlar, akademik zekâ, uzmanlık ve duygusal zekâdır. Son yıllardaki araştırmaların sonuçları en büyük payın hangi alanda toplandığını açıkça ortaya koymaktadır. IQ testinden alınan puanlarla kişilerin kariyerlerindeki başarıları arasında bağlantı kurulduğunda IQ’nun bu başarıdaki en yüksek payı %4 ile %20 arasında tahmin edilmektedir. Farklı çalışmalar sonucu elde edilen bulgular, tek başına IQ’nun çalışma hayatında başarının en iyi olasılıkla %75’ini en kötü olasılıkla %96’sını açıklamaz bırakmakta, diğer bir ifade ile yordayıcılık gücü oldukça düşük seviyede kalmaktadır (Goleman, 2000: 29).

İş başında mükemmellikte payı olan ikinci alan ise uzmanlıktır. Uzmanlık bir alanda gerekli olan bilgi ve becerileri ustalıkla kullanma yeterliliğidir. Entelektüel potansiyelimiz ne olursa olsun bizi belirli bir işi yapabilecek ustalığa erdiren şey, ihtisaslaşmış bilgimizin ve pratik becerilerimiz toplamı olan uzmanlığımızdır. Uzmanlık büyük ölçüde, herhangi bir işin yapılma süreci içerisinde edindiğimiz

ihtisaslaşmış bilgi ve beceri ile sağduyunun birleşimidir. Bu konuda Sternberg tarafından 500 şirketin yöneticileri üzerinde yapılan testlerde, pratik zekânın iş yerindeki başarıda en az IQ kadar belirleyici görüldüğü saptanmıştır. Uzmanlık, iş alanındaki performansta temel yeterliliklerden birisidir (Yeşilyaprak, 2001: 149–150).

Mükemmellikte üçüncü alan duygusal zekâdır. Duygusal zekâmız özbilinç, duyguları yönetebilme, motivasyon, empati ve ilişkilerde ustalık, iş yaşamında önemli olan temel nitelikteki pratik becerileri öğrenme potansiyelimizi belirler (Goleman, 2000: 32-34).

Duygusal zekânın iş yaşamındaki başarıyı yordayıcılığına ilişkin ilginç bir çalışma California Üniversitesinde 1950’li yıllarda başlayıp 1994’teki izleme çalışmaları ile sonuçlandırılan uzun süreli bir araştırmadır. Bilim alanında doktora yapan seksen öğrenci gerek IQ testleri, gerekse kişilik testleri ve uzman görüşmeleri ile akademik zekâ, duygusal zekâ ve olgunluk, karakter bütünlüğü ve kişiler arası etkinlik gibi çeşitli özellikler açısından değerlendirilip izlemeye alınırlar. 1994’te yapılan sonuç araştırmasında, kişisel bilgiler, kendi alanlarındaki uzmanların değerlendirmeleri ve “American Men and Women of Science” (Amerikalı Bilim Adamları ve Kadınları) gibi kaynaklar temel alınarak her bir kişinin kariyer başarıları hakkında tahminde bulunulur. Sonuç olarak mesleki başarıyı ve saygınlığı belirlemede bilimciler için bile duygusal zekâ yetileri IQ’dan yaklaşık dört kat daha önemli bulunmuştur. Tüm bu araştırma sonuçları duygusal zekânın iş yaşamında ne denli önemli olduğu ve performansı ne denli etkileyeceğini ortaya koyunca şirketler tüm çalışanların bu konuda eğitilmesi için duygusal zekâ danışmanlarına yönelmiştir. Çünkü bilim adamları duygusal zekâyı her yaşta ve her zaman geliştirilip, ilerletilebilen ve öğrenilebilir bir zekâ kapasitesi olarak kabul ederler. Uzmanlara göre duygusal zekâ düzeyi kalıtsal tayin edilmediği gibi gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmez. Genel bir kanı olarak 13–19 yaşlarından sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ’nun tersine duygusal zekânın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeye ulaşabilir (Goleman, 2000).

2.3. Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik

2.3.1. Yöneticilerde Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi

Günümüz dünyasındaki baş döndürücü ekonomik, teknolojik gelişmeler ve bunun doğal sonucu olarak rekabet piyasası ve hizmet sektöründeki olağanüstü artış örgütsel başarıda sadece üretimin yeterli olmadığını, rekabet ve hizmet sektöründe rol oynayabilmek için örgütsel yönetime duyguların da katılması gerekliliğini ortaya koymuştur (Güllüce, 2006: 82).

Bireyler arasında yaşanan çatışmalar tükenmişliği artırırken, kendisini ifade etmede zorluk çeken bireylerde de yardımlaşma eksikliği ve yalnızlık eğiliminin arttığı görülmektedir. Sorunlarla mücadele konusunda kişisel çözümden ziyade paylaşımcı olan bireyler, yöneticilik konumunda ilişki bozukluğu yaşamaktadır. Bu ilişki bozukluğu ise duygusal zekâlarını kullanmalarındaki başarıyı düşürmektedir. Ayrıca ilişki bozukluğu, karşılaşılan olumsuz durumlar karşısında olumlu düşünceler yaratabilme gücünde ve çözüm üretebilme yeteneğinde zayıflığa yol açmaktadır (Arıcıoğlu, 2002: 35).

Sağlık personeli üzerinde yapılan bir çalışmada tükenmişlik ile duygusal zekâ arasında yadsınamayacak bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada duygusal zekâ ile tükenmişlik arasında ters orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani kişinin duygusal zekâ seviyesi arttıkça tükenmişliğe yakalanma olasılığı düşmektedir (Aslan ve Özata, 2008: 77). IQ'nun tersine duygusal zekânın öğrenilme olasılığının yüksek olması ve kişinin yaşam deneyimlerinin duygusal zekâyı yetkinleştirme olasılığı aynı zamanda tükenmişliğe yakalanma riskini de azaltacağı düşüncesini desteklemektedir (Goleman, 2000: 14).

Bireyin duygularının, bu duygularının hem kendi üzerinde hem de bireyler arası ilişkilerdeki sonuçlarının farkında olması durumuna duygusal farkındalık denir. Duygularının farkında olan birey bir duyguyu neden hissettiğini bilir, bu duyguyu, düşünceleri ve yaptıklarıyla ilişkilendirir; değerlerinin ve amaçlarının farkına varır ve en önemlisi duygularının performansı nasıl etkilediğini anlar (Goleman, 2000).

Günümüzde üretimden önce insanların memnuniyeti önemli hale geldiğinden dolayı liderlik, daha fazla duygusal faaliyetler gerektirmektedir. Ancak yöneticiler, insanların duygusal dünyasından kaynaklanan sorunlarla baş etmeye çalışarak vakit kaybetmektedirler. Bu sebepten dolayı yöneticilerin, duygusal zekâ becerilerini kullanarak, insanların ihtiyaçlarını fark edebilen, kendi duygularını anlayıp yönetebilen, birlikte çalıştıkları insanların yaptıkları işlerin arkasında yatan duygu ve düşünceleri fark edip anlayabilen, onları yaptıkları işe ve çalıştıkları örgüte karşı motive edebilen, heyecan ve isteklilik yaratabilen, onları karar verme sürecine katarak önemli olduklarını hissettirebilen, kısaca olumlu bir örgüt iklimi yaratabilen liderler haline gelmeleri gerekmektedir (Öztekin, 2006: 40).

Goleman (2000) ve Cherniss (1980)'e göre duygusal zekânın önemli bir ögesi olan duygusal farkındalığın etkili bir liderlik için de önemli bir etken olduğu görülmektedir. Çalışanların performansına olumlu bir katkı sağlayarak motivasyonu arttıran, gereksiz zaman kaybını önleyen, örgütsel bağlılığı güçlendiren, çalışanların örgüt için yeteneklerini maksimum seviyede ortaya koymasına olanak sağlayan duygusal zekânın, özellikle tükenmişliğin örgütsel düzeydeki faktörleriyle anlamlı bir paralellik gösterdiği gözlemlenmektedir (Akt. Schaufeli ve Buunk, 2003: 411).

Morris ve Feldman (2001: 445)'nın yaptıkları araştırmada, kendi duygusal tepkilerini gözlemleyebilme yeteneği doktorların işle ilgili streslerini ve tükenmişliklerini ölçmeye ve bu etkileri azaltmaya yardım etmede önemli bir etken olduğunu saptanmıştır.

Duygusal zekâsı yüksek olan yöneticiler, duygularını kullanmak suretiyle eleştirel düşünmeyi geliştirirler. Kişisel başarı hissinde artış olan yöneticilerin, depresyon ve tükenmişliğe yakalanma riskleri azalır (Mayer ve Salovey, 1993).

Duygusal zekâ becerileri, bilişsel becerilerle sinerji halindedir. Duygusal zekâ ve bilişsel beceriler ilişkisinin en belirgin şekilde görüldüğü iş hayatında üstün performans gösteren kişiler hem bilişsel becerilere hem de duygusal zekâyâ sahip olanlardır. İş ne kadar karmaşıkça duygusal zekâ o kadar önem kazanır. Çünkü bu yetilerdeki eksiklik kişinin sahip olabileceği teknik uzmanlık ya da üstün zekânın

kullanımını engelleyebilir. Yani duygusal zekâ düzeyinin düşük olmasından dolayı kontrol edilemeyen duygular, akıllı insanları aptallaştırabilir (Goleman, 2000: 33).

Başkalarının duygularının yönetilmesi için sosyal beceriler açısından bazı yeterliliklere sahip olmak gerekir. Bunlar; etkili ikna yöntemlerini kullanabilmek, karşılıklı iletişimde açık ve inandırıcı mesajlar verebilmek, anlaşmazlık durumlarında görüşme yoluyla uzlaşma ve çözüm sağlayacak çatışma yönetimini kullanabilmek, yol gösterici bir liderlik yapabilmek ve değişimi başlatmak, teşvik etmek ve yönetimde değişim katalizörlüğü yapabilmek olarak sıralanabilir (Goleman, 2000: 213 – 214).

Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin, sadece yönetim konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmaları yetmemekte, diğer personelle de iyi ilişkiler kurması gerekmektedir. Yöneticinin okuldaki diğer personelle iyi ilişkiler kurması personelin moral bakımından kendisini iyi hissetmesini sağlayacak ve bunun sonucunda başarı düzeyini arttıracaktır. Yönetici kendisinin ve karşısındakinin duygularını tanımlayabildiği, kendini öğretmenlerin yerine koyarak onlar açısından düşünebildiği, öğretmenlerle iletişim kurabildiği yani duygusal zekâ becerilerini kullanabildiği sürece etkili bir çalışma ortamı yaratacaktır (Öztekın, 2006: 8).

2.3.2. Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bireylerin yaşadığı tükenmişlik düzeyini belirlemek için tükenmişliği ölçen yeni ölçme araçları geliştirilmiş, yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarında betimsel bazıları deneysel yöntemler kullanılmıştır. Aşağıda eğitim sektörü ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar özet biçimde verilmiştir.

2.3.2.1. Tükenmişlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Kırılmaz ve diğerleri (2000), tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) periyodik olarak düzenlediği Okul Sağlığı Formatörlük Kursuna katılan 43 öğretmen ile bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırma grubunun yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, toplam hizmet süresi, çalışılmakta olan okuldaki hizmet süresi, çocuk sayısı, mesleki verim düzeyini değerlendirme, ders verilen sınıflardaki ortalama sınıf

mevcudu gibi özelliklerin tükenmişlik düzeyini etkilemediği ancak medeni durum, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, mesleği kendilerine uygun bulma durumu, mesleki açıdan geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulma durumu, eğitim sisteminden memnuniyet durumu gibi özelliklerin ise tükenmişliği etkilediği saptanmıştır. Ayrıca araştırma grubunun duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının bağımsız olarak değiştiği gözlemlenmiştir.

Dönmez ve Güneş (2001) tarafından ilköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik düzeylerini cinsiyet, iş türü, kıdem ve eğitim türü değişkenleri açısından ölçmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenme düzeyini ölçmek için yapılan bu çalışmada, veriler "Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. İlköğretim okullarının yönetiminde tükenmişliğe ilişkin bazı sorunlar ile ilköğretim okulu yöneticilerinin algıları arasında alt boyutlar bazında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit edilmiştir.

Tuğrul ve Çelik (2002)'in normal çocuklarla çalışan kadın anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlikleriyle ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ise araştırma için Türkiye'nin farklı illerindeki özel ya da devlete bağlı kurumlarda çalışan 216 kadın öğretmene, tükenmişliği üç boyutta (duygusal tükenme, kişisel başarısızlık, duyarsızlaşma) incelemeye olanak sağlayan Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Analizler, çalışmada tükenmişlikle ilişkisi incelenen değişkenlerin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma alt boyutları ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Dağlı (2006)'nın, "Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri" konulu araştırmasında, çalışma grubunu 2003–2004 öğretim yılında Diyarbakır, Batman, Malatya ve Kilis il merkezlerindeki toplam 31 resmi genel ortaöğretim okullarında görevli 31 okul müdürü ve bu okullarda görevli 89 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiş olan, Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, müdür ve müdür yardımcılarının "duygusal tükenme", "duyarsızlaşma" ve "kişisel başarısızlık" boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Duygusal

tükenme boyutu için okul yöneticilerinin %37,5'inin; duyarsızlaşma boyutu için %35'nin ve kişisel başarısızlık boyutu için ise %34,1'inin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır.

Oruç (2007), Adana ilinin merkez Seyhan ilçesinde çalışan 68 özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik ve mesleki değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak amaçlı bir çalışma yapmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin duygusal tükenme alt boyutunda görev türü, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama, üstlerinden yaptığı işle ilgili takdir görüp görmeme, duyarsızlaşma alt boyutunda görev türü, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama; kişisel başarısızlık alt boyutunda yaş, görev yapılan okul türü, görev süresi ve öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mezun olunan alan, çalışma hayatında iş arkadaşlarından destek görme değişkenlerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Kan (2008) ise Ankara'da çalışan 72 okul öncesi öğretmenin tükenmişlik düzeylerini incelemek amacı ile yaptığı çalışmada, hizmet süresi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen ve ilköğretim bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puanlarının, mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise duygusal tükenme puanlarının yüksek olduğu saptamıştır.

Babaoğlu (2006)'ın "İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik" isimli araştırmasında 2003 – 2004 yılında Düzce ilinde görev yapan 203 müdür ve müdür yardımcısına Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmış ve araştırmanın sonucuna bakıldığında ilköğretim okulu yöneticilerinin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin en fazla tükenmişliği duygusal tükenme boyutunda, en az tükenmişliği duyarsızlaşma boyutunda yaşadığı; toplam tükenmişlikte kadınların erkeklerden; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık boyutları ve toplam tükenmişlikte bekârların evlilerden; duyarsızlaşma boyutunda ise eşinden destek almayan yöneticilerin eşinden destek alan yöneticilerden;

duyarsızlaşma boyutu ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin çocuğu olan yöneticilerden; duyarsızlaşma boyutunda diğer branşlarda olan yöneticilerin sınıf öğretmenliği branşında olanlardan; duyarsızlaşma boyutunda yaş grubu ve mesleki kıdemi yüksek yöneticilerin daha düşüklerden; duygusal tükenme boyutu ve toplam tükenmişlikte yöneticilik kıdemi az olan yöneticilerin fazla olanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dibekoğlu (2006)'nun "Okul Yöneticilerinin Denetim Odaklarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri" konulu çalışmasında Sakarya ilinde görev yapan 326 okul yöneticisi ile çalışılmış ve tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutları ile denetim odağı arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul yöneticilerinin çoğunun duygusal tükenme boyutunu (%80,1) düşük seviyede, duyarsızlaşma boyutunu (%54,3) ve kişisel başarısızlık boyutundaki tükenmişliği (%54,3) ise orta seviyede yaşadığı tespit edilmiştir.

Kösterelioğlu (2007)'nin "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu araştırmasında 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Bolu ilinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli 138 müdür ve müdür yardımcısına tükenmişlik ölçeği uygulanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişiler başarısızlık boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları, yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Gündüz (2006)'ün "Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri" konulu araştırmasında, 2003 – 2004 yılında Diyarbakır'da görev yapan 47 yönetici ve 210 öğretmene Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmış, yatılı bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının nasıl olduğu belirlenmiştir. Yönetici grubunun "duygusal tükenme" ve "kişisel başarısızlık" boyutlarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeylerine göre anlamlı fark saptanmıştır. Fakat "duyarsızlaşma" boyutu ile eğitim düzeyi arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Yönetici grubunun tüm boyutlara ilişkin algıları arasında ise yönetici olarak toplam çalışma süresi, yaş ve cinsiyete göre anlamlı fark saptanmamıştır. Öğretmen grubunun “duyarsızlaşma” boyutuna ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark saptanmıştır. Bununla birlikte cinsiyete göre, öğretmenlerin “duygusal tükenme” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Öğretmen grubunun tüm boyutlara ilişkin algıları arasında ise eğitim düzeyleri, öğretmen olarak toplam çalışma süresi, yaş, medeni durum ve kademe göre anlamlı fark saptanmamıştır. Genel olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin algıları arasındaki anlamlı farkın “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında ortaya çıktığı saptanmıştır. Duygusal tükenme boyutunda ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Dolunay (2002)’in “Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu” konulu araştırma kapsamına sistematik örnekleme yöntemi ile seçilen, Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapan 336 öğretmen katılmıştır. Araştırma grubunda genel tükenmişlik düzeyi açısından, yaş, toplam hizmet süresi, öğretmenlik yapmalarının temel nedenleri, mesleği isteyerek seçme, mesleği kendine uygun bulma, mesleği uygulamadaki verim düzeyi, mesleki geleceği değerlendirme, çalışma ortamından memnun olma, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulması, eğitim sisteminden memnun olma durumu, aylık net gelir arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

2.3.2.2. Tükenmişlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Maslach ve Jackson (1985)’in 845 denekle yapılan bu araştırmalarında demografik değişkenlerin mesleki tükenmişlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir. Erkeklerle oranla kadınlar daha fazla iş stresine maruz kaldığı, ancak kadınların erkeklerle oranla bu stresle daha iyi başa çıkabildiği, cinsiyet farklılıklarının mesleki tükenmişlikte belirleyici olmadığı saptanmıştır. Ancak evli ve çocuklu çalışanların daha fazla sorumluluk sahibi oldukları için mesleki tükenmişlik seviyelerinin bekâr veya boşanmış çalışanlara oranla daha az olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin

kadınlara oranla daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bunun yanında duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutları açısından bakıldığında cinsiyetin tükenmişliğe etkisinin azaldığı saptanmıştır. Yaptığı işten tatmin olan çalışanın tükenmişlik seviyesi çalıştığı işten istifa etmeyi düşünen çalışana göre daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jackson ve diğerleri (1986), “Tükenmişlik Fenomenini Anlama” başlıklı araştırmalarında ilk ve orta öğretim öğretmenleriyle çalışmışlardır. Araştırmaya katılan 248 öğretmene ölçek yollanmış sonuçları alındıktan bir sene sonra aynı deneklere tekrar bir ölçek yollanarak tükenmişlik dereceleri arasındaki farklara bakılmıştır. Sonuçlarda işinden ayrılmak isteyen deneklerde tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunda yüksek çıktığı, işinde beklentileri karşılayamayan bireylerde ise tükenmişlik ile anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı gözlemlenmiştir. İş koşulları, işten ayrılma düşüncesi, başka bir firmadan iş teklifi almak da duygusal tükenme düzeyine etki eden nedenler olarak belirlenmiştir.

Horn ve diğerleri (1999)’nin Hollanda’da ilk ve orta dereceli okul öğretmenleri ile yaptığı öğretmen tükenmişliği ile ilgili çalışma 249 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki ile öğretmen kurum arasındaki ilişki, yaş ve cinsiyet gibi demografik, okul çeşidi tecrübe ve çalıştığı saat gibi iş ile ilgili faktörler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin daha fazla tükenmişliğe yol açması düşünülürken öğretmen kurum arasındaki ilişkinin daha fazla tükenmişliğe yol açtığı görülmüştür.

Garcia ve diğerleri (2005), öğretmen tükenmişliğinde kişisel ve durumsal değişkenler konulu araştırmasını İspanyanın Sevilla şehrinde 99 öğretmen ile yürütmüştür. Yaşları 24 ile 58 arasında değişen, 42 özel eğitim, 57 ilköğretim öğretmeni ile yapılan araştırmada tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Maslach Tükenmişlik Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, durumsal değişkenler ve kişilik yapılarının, öğretmen tükenmişliğinin önceden kestirilmesi ve tanımlanmasında önemli rolü olduğu saptanmıştır.

2.3.3. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Duygusal Zekâ kavramı ortaya atıldıktan sonra, bu kavramı ölçen yeni ölçme araçları geliştirilip araştırmalar yapılmasının yanı sıra, literatürde yer alan bazı araştırmalar da bu açıdan yeniden değerlendirilmiştir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle 1990'lı yıllarda konu ile ilgili çalışmaların arttığı ve daha çok eğitim alanında, çocuklar ve öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca az sayıda olmakla birlikte iş, yönetim ve tıp gibi alanlarda da çalışmalara rastlanmıştır. Bazı araştırmalarda betimsel bazılarında ise deneysel yöntemler kullanılmıştır. Kullanılan yöntem ve ölçekler aktarılan araştırmalarda daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Aşağıda bu araştırmaların bir kısmına yer verilmiştir.

2.3.3.1 Duygusal zekâ ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Aşan ve Özyer (2003) Hacettepe Üniversitesi işletme bölümünde okuyan 220 öğrenci ile yaptığı çalışmalarında öğrencilerin duygusal zekâlarına etki eden demografik faktörleri araştırmışlardır. Bu çalışmaya göre duygusal zekâ ile cinsiyet ve sahip olunan kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki saptanırken, yaş, ebeveyn eğitim durumu, aylık gelir, mezun oldukları lisenin statüsü, kaçınıcı sınıfta oldukları ve yaşadıkları şehrin statüsü değişkenleri ile anlamlı ilişki saptanmamıştır. Araştırmada kadınların duygusal zekâlarının erkeklerinkinden yüksek çıkması hem kadınların daha sosyal oldukları için başkalarının duygularını daha iyi anlamaları hem de biyolojik yönden daha donanımlı olmaları ile, kardeşi olan bireylerin özellikle çocukluk döneminde daha sosyal ve paylaşımcı olmaları duygusal zekâ düzeylerinin yüksekliğinde önemli bir rol oynadığı ile açıklanmıştır. Duygusal zekâ düzeyi ile deneklerin hangi statüdeki liseyi bitirdikleri ve şu an kaçınıcı sınıfta oldukları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmayışı araştırmanın önemli bulgularından biridir. Bu önemli bulgu gerek lise gerekse üniversite kurumlarında sadece teknik bilgilerin verilmesine dayalı eğitim anlayışı, öğrencilerin özellikle iş hayatına atılacakları zaman eksikliğini duyacakları duygusal zekâ ile ilgili bir eğitim programının olmayışı ile yorumlanmıştır.

Köroğlu (2006)'nun sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyini saptamak ve çeşitli değişkenler açısından

incelemek amacıyla, 2004–2005 eğitim ve öğretim yılında Kırıkkale ilindeki psikolojik danışmanı olan merkez ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 620 sınıf rehber öğretmeni ve 45 psikolojik danışmanla yaptığı çalışmada şu bulgular elde edilmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ilişkin genel algıları ve duygusal zekânın alt boyutlarına (özbilinç, duyguları yönetme, empati, motivasyon ve sosyal beceriler) ilişkin algıları ölçekte “kararsızım” derecesine denk gelen orta düzeyde bulunmuştur. Branş, cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak, hizmet yılı ve yaş değişkenlerinde sınıf rehber öğretmenlerinin, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin algılamalarında farklılık bulunmuştur. Psikolojik danışmanların mezun oldukları alan, yaş, cinsiyet (motivasyon alt boyutu hariç) ve görev yaptığı eğitim kademesine göre duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin, sınıf rehber öğretmenlerinin algıları arasında farklılık görülmemiştir. Ancak, psikolojik danışmanların hizmet yıllarına göre duygusal zekâ düzeylerine ve alt boyutlarının tümüne ilişkin, sınıf rehber öğretmenlerinin algıları arasında farklılık bulunmuştur.

Öztekin (2006), “Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini, okul yönetiminde kullanma düzeylerini, yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek amaçlı yaptığı çalışmada Balıkesir ili merkezindeki 23 orta öğretim kurumundaki 23 yöneticiye, 63 yönetici yardımcısına ve 718 öğretmene “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre yönetici yardımcılarının ve öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları; yöneticilerin, duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini yeterli buldukları; yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini daha az yeterli buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin,

yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

Ersanlı (2003)'nın “Üniversite Öğretim Elemanlarının Duygusal Zekâ Düzeyleri” konulu çalışmasında 1052 üniversite öğretim çalışanının duygusal zekâ düzeylerini öğrenim düzeyi ve temel alan değişkenleri açısından incelenmiş ve çalışma sonucunda üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerinin toplam puan ortalamalarının, üniversite öğretim elemanların öğrenim düzeylerine (lisans, lisansüstü, doktora) göre anlamlı bir fark göstermediği, üniversite öğretim elemanlarının temel alanlarına (sosyal, sağlık ve fen) göre ise, duygusal zekâ düzeyleri toplam puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

İşbilir (2005)'in “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Yeterlilikleri ile Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Dayalı Olarak İncelenmesi” isimli araştırmasında, 2003–2004 eğitim öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev alan 496 öğretmen denek alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, müdürlerinin duygusal yeterlilik düzeylerini “iyi düzeyde” algıladıkları ve öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini algılamada cinsiyete bağlı olarak bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Akbaş (2006)'ın “İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi” konulu çalışmasına 2005–2006 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesinde görev yapan 80 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında ve duygusal zekâ düzeyleri ile hizmet süresi arasında anlamlı bir fark bulunmazken, duygusal zekâ düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin yüksek empatiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Güler (2006)'in “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırmasına İstanbul ili Fatih ilçesinde görev yapan 200 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek

duygusal zekâya sahip oldukları, cinsiyet değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ancak yaş değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bunun yanı sıra mesleki kıdem değişkeni ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulguları elde edilmiştir.

2.3.3.2 Duygusal zekâ ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Bar-On ve arkadaşlarının (2000), örneklemini polis memurları, çocuk bakıcıları ve zihin hastalıkları eğitmenlerinin oluşturduğu 167 kişi üzerinde yaptıkları çalışmalarında şu bulgular elde edilmiştir. Polisler ve çocuk bakıcıları arasında duygusal adaptasyonların, dışavurumların farklılık gösterdiği, cinsiyetin farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Yapılan EQ testinde polis memurları daha yüksek puanlar aldıkları, iş streslerinde ve stres yönetiminde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bar-On ve arkadaşlarının araştırmasında kullandıkları 167 deneğin ortalama yaşı 33,2 ve ortalama eğitim görme yılı 11,9 yıldır. Testin sonuçlarına bakıldığında yaşın eğitim yılından daha etkili olduğu görülmüştür. Yaşı daha büyük denekler gerçekçilik ve strese tahammül boyutlarında yüksek puanlar almışlardır. Zihin hastalıkları eğitmenleri ve çocuk bakıcıları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır. Ancak ortaya çıkan sonuçları çözmede ve değişken durumlara müdahale etmede polislerin adaptasyonlarının daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak polislerin stres kontrolünde daha iyi olması, yaptıkları işten daha çok tatmin olmaları ve kendilerini çalıştıkları toplumun bir parçası olarak hissetmeleri şeklinde yorumlanmıştır.

Lopes ve diğerleri (2002)'nin duygusal zekâ, kişilik ve sosyal ilişkilerin kalitesinin farkına varma amaçlı yaptıkları araştırmada kişilik özellikleri ve duygusal zekâsını sosyal ilişkilerinde iyi kullanan 103 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence testi (MSCEIT) uygulanan öğrencilerde yüksek puanlar alanların çevresi ile pozitif ilişkileri olduğu, aile bağlarının güçlü olduğu, yakın ve iyi arkadaşlıklar kurabildikleri sonuçları elde edilmiştir.

Gohm ve diğerleri (2004)'nin 158 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada duygusal zekâ düzeyinin stres altında pek işe yaramadığı bulgusuna varılmıştır.

Yapılan araştırma duygusal zekânın stresi azaltmada etkili olmadığını gösterse de yüksek duygusal zekâ düzeyinin bazı öğrencilerde stres kaynağını ortadan kaldırdığı da görülmüştür.

Bastian ve diğerleri (2005)'nin yaptığı çalışmada akademik başarıları göz önüne alınmadan 246 birinci sınıf psikoloji öğrencisi ile çalışılmış ve sonuç olarak duygusal zekânın insanların yaşam hedeflerini yükselttiği bulgusu elde edilmiştir. Örneğin duygusal zekâsı yüksek olan insanların yaşam tatminlerinin yüksek olduğunu, problem çözmede ve ortaya çıkan sonuçlarla baş etmede daha iyi olduklarını, ortaya çıkan sorunlarda daha az endişeye kapıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre duygusal zekânın insanların kişiliğinde algı yeteneğinden ziyade insanların yaşam becerileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırma tarama modelindedir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Şanlıurfa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde bulunan 76 ilköğretim okulunda 76 müdür ve 152 müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Tüm ilköğretim okulu yöneticileri için posta yoluyla ölçek gönderilmiş ve 216 adet ölçek geri dönmüştür ve tümü değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma, evrenin tümü üzerinde yapıldığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile geçerlilik ve güvenilirlikleri kanıtlanmış “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu araştırmanın veri toplama yöntemi posta yoluyla gerçekleşmiştir. Araştırma grubuna yollanan postanın içeriğinde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve 87 maddeden oluşan Duygusal Zekâ Ölçeğine ek olarak bir de yönerge bulunmaktadır. Bu yönergede

araştırmanın ne amaçla yapıldığı, ölçek formlarının nasıl işaretlenmesi gerektiği, işaretlerken cevaplayıcının nelere dikkat etmesi gerektiği gibi bilgiler belirtilmiştir.

3.3.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin algıladıkları tükenmişliği belirleyebilmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek tükenmişliği, duygusal tükenme (Emotional Exhaustion), duyarsızlaşma (Depersonalization) ve kişisel başarısızlık (Diminished Personal Accomplishment) olmak üzere üç alt boyutta değerlendirmektedir (Çam, 1992: 156):

Duygusal tükenme alt boyutu, kişinin mesleği tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlamaktadır. Bu alt boyutta yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalması ile ilgili 9 madde yer almaktadır. Bunlar 1., 2., 3., 6., 8., 13., 14., 16., ve 20. maddelerdir.

Duyarsızlaşma alt boyutu, bireyin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun bir biçimde, bireylerin kendine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın davranmalarını tanımlar. Beş maddeden oluşan duyarsızlaşma alt boyutunda 5., 10., 11., 15., ve 22. maddeler yer almaktadır.

Kişisel başarısızlık alt boyutu, insanlarla çalışan bir kimsede yetersizlik ve başarıyla üstesinden gelememe duygularını tanımlar. Sekiz maddeden oluşan kişisel başarısızlık alt boyutunda 4., 7., 9., 12., 17., 18., 19. ve 21. maddeler bulunmaktadır.

Maslach ve Jackson (1981: 105) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin güvenirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayıları, duygusal tükenme alt boyutunda 0.89, duyarsızlaşma alt boyutunda 0.77, kişisel başarısızlık alt boyutunda 0.74 olarak tespit edilmiştir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin test-tekrar - test güvenirliği analizi, sosyal yardım kuruluşunda çalışan yeni mezun öğrenciler ve bir sağlık kurumunda çalışan yöneticilerden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Test-tekrar-test güvenirliği katsayıları duygusal tükenme alt boyutunda 0.80, duyarsızlaşma alt boyutunda 0.60, kişisel başarısızlık alt boyutunda 0.80 olarak tespit edilmiştir.

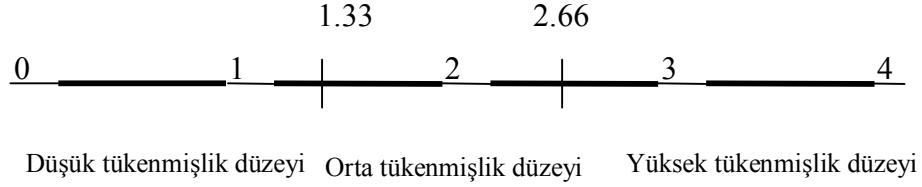
Ergin (1992), geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından önce ölçeği Türkçe'ye çevirmiş ve yaptığı değişiklik ile ölçeğin özgün formunda bulunan 7 basamaklı cevap seçeneklerini 5 basamaklı cevap seçeneğine indirmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise 14 hastaneden 297 hemşire ve 255 doktordan oluşan denek grubuyla çalışılmış, ölçeğin iç tutarlılığı elde edilen verilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları tespit edilerek yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre Cronbach Alfa katsayıları duygusal tükenme alt boyutunda 0.83, duyarsızlaşma alt boyutunda 0.65, kişisel başarısızlık alt boyutunda 0.72 olarak tespit edilmiştir. İkinci olarak ölçeğin güvenilirliği test-tekrar-test yöntemiyle incelenmiştir. Bu inceleme için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 deneye ulaşılmıştır. Ölçeğin test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları duygusal tükenme alt boyutunda 0.83, duyarsızlaşma alt boyutunda 0.72, kişisel başarısızlık alt boyutunda 0.67 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin güvenilirliği ile ilgili analizler, mevcut ilköğretim okulu yönetici sayısının sınırlılığı sebebi ile aynı örneklem üzerinde yapılmıştır. Her bir alt boyutun Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Duygusal tükenme alt boyutunun Cronbach Alpha Katsayısı 0.82, duyarsızlaşma alt boyutunun Cronbach Alpha Katsayısı 0.68 ve kişisel başarısızlık alt boyutunun Cronbach Alpha Katsayısı 0.77 bulunmuştur. Bu örneklem için hesaplanan tükenmişlik ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayısı 0.87 olup, kabul edilebilir düzeydedir.

Alt boyutların puanlanmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının maddeleri, 'Her Zaman=4', 'Çoğu Zaman=3', 'Bazen=2', 'Çok Nadir=1' ve 'Hiçbir Zaman=0' ile puanlanırken kişisel başarısızlık alt boyutunun maddeleri, tam tersine 'Hiçbir Zaman=4', 'Çok Nadir=3', 'Bazen=2', 'Çoğu Zaman=1', 'Her Zaman=0' olarak puanlanmıştır. Böylece, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında alınan puanlar arttıkça duygusal tükenmenin, duyarsızlaşmanın ve kişisel başarısızlığın da arttığı kabul edilmektedir (Izgar, 2001: 89).

Turnipseed'e göre (1991: 477), tükenmişlik düzeyini belirlerken, dağılımın ilk üçte birinde yer alan puanlar düşük düzeyde, sonraki üçte birinde yer alan puanlar

orta düzeyde, son üçte bir bölümde yer alan puanlar ise yüksek düzeyde tükenmişliği ifade eder. Puanlamanın grafiksel anlatımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Tükenmişlik Düzeyi Değerlendirme Ölçeği

3.3.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği

Duygusal Zekâ Ölçeği Haifan Üniversitesi’nden Dr. Reuven Bar-On tarafından geliştirilmiş ve şimdiye kadar birçok akademik çalışmada kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Acar (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçekte yer alan 133 ifadenin 15 tanesi hiçbir boyutta yer almayan, ancak ölçeğe cevap veren kişinin ölçeği doldurma eğilimini ölçen ifadeler olduğundan bu 15 ifade ve birbirlerine benzer olduğuna kanaat getirilen diğer ifadeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplam 5 alt boyut ve onlarında altında yer alan 15 boyutu ölçen 87 ifadeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur (Acar, 2001: 115).

Çalışmada kullanılan Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin, alt boyutları ile ilgili maddelerinin hangileri oldukları Tablo 4’de gösterilmiştir (Yüksel, 2006: 90).

Acar (2001: 116-123)’ın, Bar-On (1997: 38-43)’dan aktardığına göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarının yorumu şu şekildedir:

Kişisel Beceriler Alt Boyutu; bireyin kendisiyle olan ilişkisini ve kendi içindeki değerlerini ifade etmektedir. Bu boyutun alt boyutları, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kendine güven, kendine saygı ve duygusal benlik bilinci boyutlarıdır. Bu alt boyuttan yüksek puan alan bireyler, duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen kişilerdir. Bu kişiler, duygularını, düşüncelerini ve inançlarını güçlü bir şekilde ifade edebilen

bağımsız ve kendine güvenen bireylerdir. Bu alt boyutta yüksek puan alan bireyler satış, müşteri hizmetleri ve pazarlama gibi alanlarda yeteneklidirler.

Tablo 4. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Boyutları ve Alt Boyutlarının Maddeleri

Kişisel Beceriler Alt Boyutu	Bağımsızlık	73,64,47,22,24
	Kendini Gerçekleme	35,28,15,17,19,21
	Kendine Güven	7,9,20,27,39,86,54
	Kendine Saygı	69,55,44,26,10
	Duygusal Benlik Bilinci	2,8,38,53,84
Kişiler Arası Beceriler Alt Boyutu	Sosyal Sorumluluklar	34,79,43,45,48,59
	Kişiler Arası İlişkiler	67,62,57,46,42,32,16,13
	Empati	77,81,49,30,25
Uyumluluk Alt Boyutu	Esneklik	71,61,58,50,18
	Gerçeklik Ölçüsü	82,56,52,12,4,3
	Problem Çözme	51,33,23,1,87
Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu	Stres Yönetimi	63,75,80,68,6,60
	Dürtü Kontrolü	70,66,41,36,29,11
Genel Ruh Durumu Alt Boyutu	Mutluluk	83,72,74,65,40,37
	İyimserlik	78,85,76,31,14,5

Kişiler Arası Beceriler Alt Boyutu; kişiler arası yetenek ve faaliyetleri ifade etmektedir. Bu boyutun alt boyutları; sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler ve empatidir. Bu alt boyuttan yüksek puan alan bireyler, sosyal yetenekleri iyi olan ve sorumluluk sahibi olan kişilerdir. Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler. Bu yetenekler, takım çalışmasında ve insan ilişkilerinde gerekliliktir. İyi geliştirilmiş kişiler arası yetenekler, insanı odak alan müşteri hizmetleri, yönetim ve liderlik faaliyetleri gibi alanlarda çok önemlidir.

Uyumluluk Alt Boyutu; bireyin çevresindeki taleplerle uygun şekilde baş edebilmesi ve problemleri durumlarla ilgili olmasında ne kadar başarılı olacağını ortaya çıkartır. Esneklik, gerçeklik ölçüsü ve problem çözme alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyuttan yüksek puan alan bireyler, problemleri durumları anlamada ve uygun çözümlere ulaşmakta, genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler. Bu kişiler, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan güçlüklerle ilgili olarak genellikle uygun çözümler üretebilirler. Bu uyumluluk sadece özel yaşamlarında değil iş

yaşamlarında da geçerlidir. Bu kişiler örgütlerde daha çok, araştırma geliştirme ve teknik destek departmanlarında başarılı olurlar.

Stresle Başa Çıkma Alt Boyutu; umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilmeyi ifade etmektedir. Stres yönetimi ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyuttan yüksek puan alan bireyler, soğukkanlı, nadiren fevri ve baskı altında çalışabilen kişilerdir. Bu yetenek, polisler, itfaiyeciler, acil servis çalışanları, örgütlerde ise özellikle yöneticiler için önemlidir.

Genel Ruh Durumu Alt Boyutu; yaşama bakış açısını, yaşamdan aldığı zevki, yaşamla ilgili duyguları ifade etmektedir. Mutluluk ve iyimserlik boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyuttan yüksek puan alan bireyler, yaşamdan nasıl zevk alınacağını bilen, neşeli, olumlu, umutlu ve iyimser kişilerdir. Bu alt boyut, insan ilişkilerinde birleştirici bir element olmasının yanı sıra, problem çözümü ve stres toleransında etkili, motivasyonel bir boyuttur.

Dawda ve Hart (1999: 797-805)'ın "Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi: Üniversite Öğrencilerinde Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin (EQ-i) Geçerlik ve Güvenirliği" isimli çalışmasında yaşları 17 ile 43 arasında değişen, ana dili İngilizce olan ve Kuzey Amerika'da yetişmiş 243 üniversite öğrencisi ile çalışılmış ve duygusal zekâ ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar göstermiştir ki (1) Duygusal zekâ ölçeğinin ana ve bileşen ölçekleri iyi seviyede parça bütünlüğüne ve içsel tutarlılığa sahiptir, (2) elde edilen ölçümler yanıt verme biçimleri ve önyargılardan olumsuz bir şekilde etkilenmemiştir, (3) kadın ve erkekler için gerçekleştirilen güvenilirlik ve geçerlik sonuçları birbirine çok benzemektedir. Çalışmanın toplam Cronbach Alpha katsayısı hem erkekler hem de kadınlar için 0.96 olarak ölçülmüştür. Dawda elde ettiği bulgular sonucunda Duygusal Zekâ Ölçeğinin umut verici bir duygusal zekâ ölçüsü olduğunu belirtmiştir.

Acar'ın (2001: 116) güvenilirlik analizi ile ilgili olarak elde ettiği sonuçlar şöyledir. Duygusal zekâ, çok boyutlu bir değişkendir. Duygusal zekâyı oluşturan 5 temel ve onların altında yer alan 15 alt boyut vardır. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla kullanılan ölçeğin güvenilirlik testi için her bir boyutun ve

ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. 87 ifadenin yer aldığı ölçeğin toplam boyutları Cronbach Alpha katsayısı 0.9212 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Alt boyutlardan, kişisel beceriler boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.8373 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Kişiler arası beceriler boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.7787 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Uyumluluk boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.6542 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Stresle başa çıkma boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.7314 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Genel ruh durumu boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.7506 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Bu ifadelere dayanarak ölçeğin bu çalışma açısından oldukça güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Bu araştırmada da Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği'nin güvenilirliği ile ilgili analizler, mevcut ilköğretim okulu yönetici sayısının sınırlılığı sebebi ile aynı örneklem üzerinde tekrarlanmıştır. Her bir alt boyutun Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Kişisel beceriler alt boyutunda Cronbach Alpha Katsayısı 0.87, kişilerarası beceriler alt boyutunda Cronbach Alpha Katsayısı 0.78, uyumluluk alt boyutunda Cronbach Alpha Katsayısı 0.60, stresle başa çıkma alt boyutunda Cronbach Alpha Katsayısı 0.74 ve genel ruh durumu alt boyutunda Cronbach Alpha Katsayısı 0.80 bulunmuştur. Bu örneklem için hesaplanan duygusal zekâ ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayısı 0.94 olup, kabul edilebilir düzeydedir.

Duygusal Zekâ Ölçeğini oluşturan kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutlarında bulunan sorulara verilen cevaplar 1–5 arasında değişen puanlarla hesaplanıp, her alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilecektir. Bu ifadeler, 5'li Likert ölçeğinde en olumlu seçenek, “Tamamen katılıyorum” 5 ile en olumsuz seçenek, “Kesinlikle katılmıyorum” 1 ile puanlanmıştır (Bar-on, 2007).

Duygusal zekâ ölçeğinin 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. maddeleri, ters maddedir. Bu maddelerin değerleri ters girilmiştir. Ölçeğin 88. maddesindeki “yukarıdaki ifadeler samimi ve doğru şekilde cevap verdim.” ifadesine “tamamen katılıyorum” seçeneğinin dışında cevap verenlerin ölçekleri değerlendirmeye alınmamaktadır (Yüksel, 2006: 89-90).

3.3. Verilerin Çözümlemesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik ve duygusal zekâ düzeylerine ilişkin görüşlerinde, her bir alt boyutta yer alan maddeler bazında, yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik ve duygusal zekâ düzeylerine ilişkin görüşlerinin, ilköğretim okulu yöneticilerinin en son mezun oldukları eğitim kurumu, yaş, şu an görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma ve eğitim yönetimi alanında katıldıkları seminer veya kurs sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Anova testi; çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği de t-testi ile incelenmiştir. Anlamlı farklılık gösteren gruplarda farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için “Scheffe” testi kullanılmıştır. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Ayrıca tükenmişlik düzeyi ile duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olmak üzere üç alt boyutta biçimlendirilmiştir. Her bir alt boyut için de Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Tablo 5’de davranışı kullanma sıklığı ve tükenmişlik derecesi puanlarının yorumlanması ile bilgiler yer almaktadır

Tablo 5. Her Bir Davranışın Kullanılma Sıklığı, Tükenmişlik Derecesi ve Puanları

Kullanma Sıklığı		Tükenmişlik Düzeyi
0	Hiçbir zaman	0.00 – 0.80
1	Çok nadir	0.81 – 1.60
2	Bazen	1.61 – 2.40
3	Çoğu zaman	2.41 – 3.10
4	Her zaman	3.11 – 4.00

Duygusal Zekâ Ölçeği; kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu olmak üzere beş alt boyutta biçimlendirilmiştir. Her bir alt boyut için de Likert tipi derecelendirme ölçeği

kullanılmıştır. Tablo 6’da davranışı kullanma sıklığı ve tükenmişlik derecesi puanlarının yorumlanması ile bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6. Her Bir Tutuma Katılma Derecesi, Duygusal Zekâ Düzeyi ve Puanları

Katılma Derecesi		Duygusal Zekâ Düzeyi
1	Kesinlikle katılmıyorum	1.00 – 1.80
2	Katılmıyorum	1.81 – 2.60
3	Orta derecede katılıyorum	2.61 – 3.40
4	Katılıyorum	3.41 – 4.20
5	Tamamen katılıyorum	4.21 – 5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümleri sonucu ulaşılan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Kişisel bilgi formuyla elde edilen bilgiler dikkate alınarak ilköğretim okulu yöneticilerinin en son mezun oldukları eğitim kurumu düzeyi, yaş, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi, okul içi veya dışında sosyal etkinliklere katılma, eğitim yönetimi alanıyla ilgili olarak katıldıkları seminer veya kurs sayısı ve çalıştıkları okul türüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin en son mezun oldukları eğitim düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında, en büyük yüzdeye sahip grubu % 64.4 ile lisans mezunlarının ve en az yüzdeye sahip grubu % 2.3 ile yüksek lisans mezunlarının oluşturduğu Tablo 7’de görülmektedir. Ayrıca öğretmen okulu mezunu olmadığı aynı tabloda belirtilmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin büyük çoğunluğunun lisans eğitimi almış olması eğitim yönetimi açısından olumlu değerlendirilebilir. Öğretmen yetiştiren kurumların fakülte düzeyine gelmesiyle ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek lisans eğitimi almaları önem kazanmıştır. Mevcut durum itibarıyla ilköğretim okulu yöneticilerinin % 2.3’lük oranla çok az sayıda yüksek lisans mezunu olduğu söylenebilir. Bu nedenle ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek lisans eğitimi almaları teşvik edilmelidir.

Tablo 7’deki verilere göre, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin yaşlarına göre en yüksek yüzdeye sahip grubunu % 44.4 ile 31 – 40 yaş arası ve en az yüzdeye sahip grubunu % 13 ile 30 yaş ve daha altında olan ilköğretim okulu

yöneticileri oluşturmaktadır. Veriler, Şanlıurfa il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin yarısından fazlasının orta yaşın altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Temel Değişkenlere İlişkin Dağılımı

Değişken	Düzy	N	%
En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Düzeyi	Öğretmen okulu	-	-
	Eğitim enstitüsü	55	25.5
	Ön lisans	17	7.9
	Lisans	139	64.4
	Yüksek lisans	5	2.3
	Bunların dışında	-	-
Yaş	30 yaş ve daha altı	28	13
	31 – 40 yaş	96	44.4
	41 – 50 yaş	45	20.8
	51 yaş ve üstü	47	21.8
Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresi	5 yıl ve daha altı	129	59.7
	6 – 10 yıl	43	19.9
	11 – 15 yıl	19	8.8
	16 – 20 yıl	14	6.5
	21 yıl ve üstü	11	5.1
Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma	Evet	99	45.8
	Hayır	25	11.6
	Bazen	92	42.6
Eğitim Yönetimi Alanıyla İlgili Olarak Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı	Hiç	8	3.7
	1 seminer veya kurs	4	1.9
	2 seminer veya kurs	27	12.5
	3 seminer veya kurs	26	12
	4 seminer veya kurs	14	6.5
	5 ve daha çok seminer veya kurs	137	63.4
Çalıştıkları Okul Türü	Resmi ilköğretim okulu	209	96.8
	Özel ilköğretim okulu	7	3.2

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin şu an görev yaptıkları okullarındaki çalışma sürelerine göre dağılımlarına bakıldığında, en çok yüzdeye sahip grubu % 59.7 ile 5 yıl ve daha altı ve en az yüzdeye sahip grubu % 5.1 ile 21 yıl ve üstü şu an görev yaptıkları okullarda çalışma süresine sahip ilköğretim okulu yöneticilerinin oluşturduğu Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin okul içi veya okul dışı etkinliklere katılma durumları bakımından en çok yüzdeye sahip grubu % 45.8 ile okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılanlar ve en az yüzdeye sahip grubu % 11.6 ile okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılmayanlar oluşturmaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin büyük oranda okul içi veya dışı sosyal etkinliklere katıldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim yönetimi alanıyla ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı dağılımına bakıldığında, en çok yüzdeye sahip grubu % 63.4 ile 5 ve daha çok seminer veya kursa katılan ilköğretim okulu yöneticileri ve en düşük yüzdeye sahip grubu % 3.7 ile eğitim yönetimi ile ilgili hiçbir seminer veya kursa katılmayan ilköğretim okulu yöneticilerinin oluşturduğu Tablo 7’de görülmektedir. Eğitim yönetimi alanıyla ilgili 5 ve daha çok seminer veya kursa katılma oranının yüksek olması, ilköğretim okullarında yönetimin önemsendiği, eğitim yöneticilerinin seminer ya da kurs yoluyla da olsa belli bir eğitim almaları gerekliliğine inanıldığını göstermektedir. Bu durum eğitimin kalitesini olumlu yönde etkileyeceği için sevindirici bir durumdur.

Tablo 7’de, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre dağılımına bakıldığında grubun % 96.8’nin resmi ilköğretim okulunda, % 3.2’nin ise özel ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin oluşturduğu görülmektedir.

4.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1.1. İlköğretim okulu yöneticilerinin genel tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Genel Tükenmişlik Düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{X}	S
Duygusal Tükenme	216	1.32	0.69
Duyarsızlaşma	216	0.75	0.61
Kişisel Başarısızlık	216	0.93	0.56
Genel Toplam	216	1.00	0.50

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik puan ortalaması $\bar{X} = 1.32$ ’dir. Buna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin düşük düzeyde bir duygusal tükenme yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik puan ortalamasının $\bar{X} = 0.75$ olduğu Tablo 8’de görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin düşük düzeyde bir duyarsızlaşma yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlik puan ortalaması $\bar{X} = 0.93$ ’dir. Buna göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin düşük düzeyde bir kişisel başarısızlık yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan 216 ilköğretim okulu yöneticisinin toplam tükenmişlik puan ortalamasının $\bar{X} = 1.00$ olduğu Tablo 8’de görülmektedir. Buna göre, Şanlıurfa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin düşük tükenmişlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

4.2.1.2. İlköğretim okulu yöneticilerinin ilgili değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum

Bu bölümde ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında en son mezun oldukları eğitim kurumu, yaş, şu an görev yaptıkları okullarda ki çalışma süresi, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma durumu, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre ele alınmıştır.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin en son mezun oldukları eğitim kurumuna ilişkin bulgular ve yorum

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlik düzeylerini, en son mezun oldukları eğitim kurumuna göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Düzeyine Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzyey	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Duygusal Tükenme	1.Eğitim enstitüsü	55	1.17	0.75	GA:3 Gİ: 212 T: 215	1.304	0.274	-
	2.Ön lisans	17	1.27	0.60				
	3.Lisans	139	1.38	0.68				
	4.Yüksek lisans	5	1.40	0.40				
	Toplam	216	1.32	0.69				
Duyarsızlaşma	1.Eğitim enstitüsü	55	0.70	0.68		0.182	0.909	-
	2.Ön lisans	17	0.79	0.66				
	3.Lisans	139	0.76	0.58				
	4.Yüksek lisans	5	0.68	0.41				
	Toplam	216	0.75	0.61				
Kişisel Başarısızlık	1.Eğitim enstitüsü	55	0.81	0.62		1.680	0.172	-
	2.Ön lisans	17	0.79	0.49				
	3.Lisans	139	0.98	0.54				
	4.Yüksek lisans	5	1.07	0.14				
	Toplam	216	0.92	0.56				

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, en son mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre duygusal tükenme [$F_{(3, 212)} = 1.304, p>0.05$], duyarsızlaşma [$F_{(3, 212)} = 0.182, p>0.05$] ve kişisel

başarısızlık [$F_{(3, 212)} = 1.680, p > 0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin en son mezun oldukları eğitim kurumu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerini etkilememektedir. Aksine aritmetik ortalamalara bakıldığında hem duygusal tükenme hem de kişisel başarısızlık boyutlarında en son mezun olunan eğitim kurumu düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin arttığı görülmektedir.

Bunun nedeni olarak, bilindiği gibi 1980'den sonra öğretmen yetiştirme görevi, öğretmen okulu ve eğitim enstitüleri kapatılarak üniversiteler bünyesindeki eğitim fakültelerine verilmiştir. Şu anda okullarda görev yapan eğitim enstitüsü mezunu ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişliklerinin daha az çıkmasında çalışma yıllarının fazla olmasına bağlı deneyimin etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca mezun olunan eğitim kurumu düzeyinin artmasının getirdiği bilimsel eğitim seviyesi, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim yöneticiliği görevleri ile ilgili farkındalıklarını da arttırmıştır. Artan bu farkındalık ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitimin sorunlarına daha duyarlı olmaya, sorunların çözümü için daha fazla araştırma yapmaya yöneltmiş olabilir. Bu durumun onların tükenmişlik düzeylerini arttıran bir etken olduğu söylenebilir.

Literatürdeki bazı araştırmalara göre eğitim düzeyi ile tükenmişliğin paralel olarak arttığı ortaya konmuştur (Maslach ve Jackson, 1981; Izgar, 2001).

Gündüz (2006)'e göre Eğitim Fakültesi mezunu okul yöneticilerinin, aldıkları eğitimden dolayı mesleğe ilişkin beklentileri, diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla olmaktadır. Bu beklentileri ile okul ortamında karşılaştıkları problemler arasındaki uçurum onların kendilerini kişisel başarısızlık boyutunda yetersiz ve tükenmiş hissetmelerine neden olabilir. Ayrıca Gündüz, öğretmenler üzerinde yaptığı tükenmişlik araştırmasında eğitim düzeyinin tükenmişlik alt boyutlarını etkileyen bir değişken olmadığını saptamıştır. Gündüz tarafından yapılan araştırma bulguları ile bu araştırmada elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlik düzeylerini, yaşa göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzyey	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Duygusal Tükenme	1. 30 yaş ve daha altı	28	1.37	0.82	GA: 3 Gİ: 212 T: 215	2.405	0.068	-
	2. 31–40 yaş	96	1.44	0.62				
	3. 41–50 yaş	45	1.23	0.73				
	4. 51 yaş ve üstü	47	1.13	0.68				
	Toplam	216	1.32	0.69				
Duyarsızlaşma	1. 30 yaş ve daha altı	28	0.72	0.75				
	2. 31–40 yaş	96	0.81	0.54				
	3. 41–50 yaş	45	0.79	0.75				
	4. 51 yaş ve üstü	47	0.59	0.46				
	Toplam	216	0.75	0.61				
Kişisel Başarısızlık	1. 30 yaş ve daha altı	28	1.10	0.51		3.657	0.013*	1–3 1–4 2–4
	2. 31–40 yaş	96	1.01	0.54				
	3. 41–50 yaş	45	0.82	0.64				
	4. 51 yaş ve üstü	47	0.76	0.48				
	Toplam	216	0.92	0.56				

***p<0.05**

Tablo 10’da görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, yaş değişkenine göre duygusal tükenme [$F_{(3, 212)} = 2.405, p>0.05$] ve duyarsızlaşma [$F_{(3, 212)} = 1.499, p>0.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, okul yöneticilerinin farklı yaşlarda olması, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilememektedir. Anlamlı fark bulunmamış olmakla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında hem duygusal hem de duyarsızlaşma boyutlarında 31 – 40 yaş aralığında tükenmişlik düzeyinin arttığı, diğer aralıklarda yaş ilerledikçe tükenmişlik düzeyinin azaldığı görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin yaşlarına göre bakıldığında, kişisel başarısızlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3, 212)} = 3.657, p<0.05$]. Bu farklılaşmaya göre 30 yaş ve altında olan ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1.10$) hem 41 – 50 yaş arasında olan ilköğretim okulu yöneticilerinden ($\bar{X} = 0.82$) hem de 51 yaş ve üstü olan

yöneticilerden ($\bar{X} = 0.76$) daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 31 – 40 yaşları arasında bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1.01$), 51 yaş ve üstü yaşlarda bulunan yöneticilere göre ($\bar{X} = 0.76$) daha yüksek bulunmuştur.

Yaş değişkenine göre kişisel başarısızlık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, yaşın ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarısızlık düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlik ortalamaları genç grupta en yüksek iken, yaş ilerledikçe tükenmişlik ortalamalarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Oruç (2007), özel eğitim alanında çalışan öğretmenler hakkında yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve genç yaş gruplarının daha yaşlı gruplara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını saptamıştır.

Bu bulgular ışığında yaş ile tükenmişlik arasında ters bir ilişki olduğu düşünülebilir. Yaş ilerledikçe tükenmişlik azalmaktadır. Görevin ilk yıllarında daha idealist olarak göreve başlayarak birçok başarılar elde edeceğini, herkesin kendisiyle işbirliğine gideceğini düşünen ilköğretim okulu yöneticilerinde, tecrübe eksikliğinin, önerilerinin yeterli dikkate alınmamasının ve beklentilerinin tam olarak karşılanmamasının tükenmişlik düzeylerini arttıran etkenler olduğu söylenebilir.

Ülkemizde, literatürde yaşın, tükenmişliği etkilemediğini gösteren bulgular yanında (Kırılmaz ve diğerleri, 2003; Topaloğlu ve diğerleri, 2007), etkileyen bir faktör olduğunu gösteren bazı araştırmalar ortaya konmuştur (Şahin, 2007). Yurt dışında ise Maslach ve Jackson' (1981)'ın yaptıkları araştırmada, yaş yükseldikçe tükenmişliğin azaldığını saptanmıştır.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin şu an görev yaptıkları okullarındaki çalışma süresine ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlik düzeylerini, şu an görev yaptıkları okullardaki

çalışma süresine göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzy	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Duygusal Tükenme	1. 5 yıl ve daha altı	129	1.40	0.73	GA: 4 Gİ: 211 T: 215	1.338	0.257	-
	2. 6–10 yıl	43	1.20	0.58				
	3. 11–15 yıl	19	1.16	0.59				
	4. 16–20 yıl	14	1.40	0.59				
	5. 21 yıl ve üstü	11	1.08	0.86				
	Toplam	216	1.32	0.69				
Duyarsızlaşma	1. 5 yıl ve daha altı	129	0.77	0.66		0.423	0.792	-
	2. 6–10 yıl	43	0.65	0.48				
	3. 11–15 yıl	19	0.75	0.58				
	4. 16–20 yıl	14	0.84	0.65				
	5. 21 yıl ve üstü	11	0.71	0.48				
	Toplam	216	0.75	0.61				
Kişisel Başarısızlık	1. 5 yıl ve daha altı	129	0.99	0.60		1.516	0.199	-
	2. 6–10 yıl	43	0.85	0.46				
	3. 11–15 yıl	19	0.70	0.36				
	4. 16–20 yıl	14	0.97	0.57				
	5. 21 yıl ve üstü	11	0.82	0.61				
	Toplam	216	0.92	0.56				

Tablo 11’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, şu an görev yaptıkları okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre duygusal tükenme [$F_{(4, 211)} = 1.338, p>0.05$], duyarsızlaşma [$F_{(4, 211)} = 0.423, p>0.05$] ve kişisel başarısızlık [$F_{(4, 211)} = 1.516, p>0.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin şu an görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerinin farklı olması, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerini etkilememektedir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında her üç boyutta da çalışma yılı 5 yıl ve altında olanlar ile 16 – 20 yıl olanlarda tükenmişliğin diğer çalışma süresi aralıklarına oranla yüksek olduğu, 21 yıl ve üstü çalışma süresi olan yöneticilerde tükenmişlik düzeyinin düştüğü görülmektedir.

Güllüce (2006)’nin yöneticilerde mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmada, yöneticilerin şu anda çalıştıkları

işyerlerindeki çalışma sürelerine göre tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları açısından anlamlı farklar bulunmamıştır.

Çimen (2007)'in ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları üzerine yaptığı çalışmada, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre duygusal tükenme boyutu, duyarsızlaşma boyutu ve kişisel başarısızlık boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çimen ve Güllüce tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular ile bu araştırmada elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma durumuna ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlik düzeylerini, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılımlarına göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzyey	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Duygusal Tükenme	1. Evet	99	1.19	0.68	GA: 2 Gİ: 213 T: 215	4.581	0.011*	1 – 2
	2. Hayır	25	1.63	0.92				
	3. Bazen	92	1.38	0.59				
	Toplam	216	1.32	0.69				
Duyarsızlaşma	1. Evet	99	0.68	0.50		1.926	0.148	-
	2. Hayır	25	0.94	0.91				
	3. Bazen	92	0.77	0.60				
	Toplam	216	0.75	0.61				
Kişisel Başarısızlık	1. Evet	99	0.81	0.50		7.931	0.000*	1 – 2
	2. Hayır	25	1.29	0.90				
	3. Bazen	92	0.95	0.45				
	Toplam	216	0.92	0.56				

* $p < 0.05$

Tablo 12'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma değişkenine göre duyarsızlaşma [$F_{(2, 213)} = 1.926, p > 0.05$] boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal

etkinliklere katılma durumu duyarsızlaşma düzeylerini etkilememektedir. Anlamlı fark bulunmamış olmakla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında duyarsızlaşma boyutunda okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin ($\bar{X} = 0.68$), hem sosyal etkinliklere katılmayan ($\bar{X} = 0.94$) hem de bazen sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerinden ($\bar{X} = 0.77$) daha düşük tükenmişlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılımlarına göre bakıldığında duygusal tükenme [$F_{(2, 213)} = 4.581, p < 0.05$] düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılaşmaya göre okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1.19$), sosyal etkinliklere katılmayan ilköğretim okulu yöneticilerinden ($\bar{X} = 1.63$) daha düşük bulunmuştur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılım durumlarına göre bakıldığında kişisel başarısızlık [$F_{(2, 213)} = 7.931, p < 0.05$] düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılaşmaya göre okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 0.81$), sosyal etkinliklere katılmayan ilköğretim okulu yöneticilerinden ($\bar{X} = 1.29$) daha düşük bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma ile tükenmişlik arasında ters bir ilişki vardır. Okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılım arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Sosyal etkinliklerin bireyin üzerindeki rahatlatıcı, motive edici, dinlendirici, sosyal ilişkileri arttırıcı ve iletişimi kuvvetlendirici etkileri ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini düşüren etkenler olduğu söylenebilir.

Topaloğlu ve diğerleri (2007)'nin öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalarında, sosyal faaliyetlere zaman ayırıp, ayırmadıkları değişkeninin tükenmişlik üzerinde etkisi olduğunu saptanmıştır. Sosyal faaliyetlere zaman ayıran öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri, zaman ayırmayan öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısına ilişkin bulgular ve yorum

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlik düzeylerini, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısına göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısına Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzye	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Duygusal Tükenme	1. Hiç	8	1.40	0.58	GA: 5 Gİ: 210 T: 215	2.390	0.039*	3 – 6
	2. 1 seminer veya kurs	4	1.36	0.38				
	3. 2 seminer veya kurs	27	1.71	0.68				
	4. 3 seminer veya kurs	26	1.35	0.67				
	5. 4 seminer veya kurs	14	1.40	0.60				
	6. 5 ve daha çok seminer veya kurs	137	1.22	0.70				
	Toplam	216	1.32	0.69				
Duyarsızlaşma	1. Hiç	8	0.90	0.56		1.258	0.284	-
	2. 1 seminer veya kurs	4	0.60	0.28				
	3. 2 seminer veya kurs	27	1.00	0.64				
	4. 3 seminer veya kurs	26	0.70	0.55				
	5. 4 seminer veya kurs	14	0.73	0.62				
	6. 5 ve daha çok seminer veya kurs	137	0.71	0.61				
	Toplam	216	0.75	0.61				
Kişisel Başarısızlık	1. Hiç	8	1.10	0.35		1.011	0.412	-
	2. 1 seminer veya kurs	4	0.81	0.58				
	3. 2 seminer veya kurs	27	1.11	0.56				
	4. 3 seminer veya kurs	26	0.97	0.58				
	5. 4 seminer veya kurs	14	0.88	0.32				
	6. 5 ve daha çok seminer veya kurs	137	0.88	0.58				
	Toplam	216	0.92	0.56				

*p<0.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı değişkenine göre duyarsızlaşma [$F_{(5, 210)} = 1.258, p>0.05$] ve kişisel başarısızlık [$F_{(5, 210)} = 1.011, p>0.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları

seminer veya kurs sayısı, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerini etkilememektedir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında hem duyarsızlaşma hem de kişisel başarısızlık boyutlarında eğitim yönetimi alanı ile ilgili seminer veya kursa hiç katılmayanlar ile 2 seminer veya kursa katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin, diğerlerine oranla tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim yönetimi alanı ile ilgili seminer veya kursa katılma durumlarına göre duygusal tükenme düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(5, 210)} = 2.390, p < 0.05$]. Bu farklılaşmaya göre, 2 seminer veya kursa katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1.71$), 5 ve daha çok seminer veya kursa katılan ilköğretim okulu yöneticilerinden ($\bar{X} = 1.22$) daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında eğitim yönetimi alanı ile ilgili alınan seminer veya kursların ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi ve tecrübe eksikliklerine ışık tutarak eğitim yönetimi alanı ile ilgili belirsizlikleri en aza indirgediği bu nedenle de artan seminer veya kurs sayısının tükenmişlik düzeyini azalttığı söylenebilir.

Altay (2007), okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmasında, hizmet içi eğitim hizmetlerinden yararlananların yararlanmayanlara kıyasla daha az tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2006) ise eğitim yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri ile evlilik doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında seminer veya kurs sayısına göre mesleki tükenmişlik alt boyut düzeylerinde anlamlı farklılık saptamamıştır.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okul türüne ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlik düzeylerini, çalıştıkları okul türüne göre belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Boyutlar	Okul türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Duygusal Tükenme	1. Resmi ilköğretim okulu	209	1.33	0.70	214	0.817	0.415
	2. Özel ilköğretim okulu	7	1.11	0.40			
Duyarsızlaşma	1. Resmi ilköğretim okulu	209	0.76	0.61	214	2.838	0.017*
	2. Özel ilköğretim okulu	7	0.51	0,20			
Kişisel Başarısızlık	1. Resmi ilköğretim okulu	209	0.93	0.57	214	0.242	0.809
	2. Özel ilköğretim okulu	7	0.87	0.35			

***p<0.05**

Tablo 14’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, çalıştıkları okul türü değişkenine göre duygusal tükenme [$t_{(214)} = 0.817$, $p>0.05$] ve kişisel başarısızlık [$t_{(214)} = 0.242$, $p>0.05$] boyutlarında bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin farklı okul türlerinde çalışıyor olmaları, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık düzeylerini etkilememektedir. Anlamlı fark bulunmamış olmakla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında hem duygusal tükenme hem de kişisel başarısızlık boyutlarında resmi ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim okulu yöneticilerinin, özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre bakıldığında duyarsızlaşma düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(214)} = 2.838$, $p<0.05$]. Bu farklılaşmaya göre resmi ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 0.76$), özel ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim okulu yöneticilerinden ($\bar{X} = 0.51$) daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini çalıştıkları okul türü ile ilgili etkileyen bir takım şartların özel ilköğretim okullarında daha iyi olması nedeniyle özel ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin, resmi ilköğretim okulu yöneticilerinden daha düşük seviyede tükenmişlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada tükenmişliğin, çalışılan kurumun niteliği ile ilişkili olduğuna yönelik olarak elde edilen bulgular literatürle uyumludur. Maslach ve Jackson (1981), iş ortamının tükenmişlikle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Tuğrul ve Çelik (2002)'in normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine yaptıkları çalışmada, okul türünün tükenmişlik alt boyutları üzerinde anlamlı fark yarattığı saptanmıştır. Otacıoğlu (2008) ise müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler üzerine yaptığı araştırmasında özel kurumlarda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin duygusal tükenme alt boyutunda, devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlere oranla daha çok tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir.

4.2.2. Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.2.1. İlköğretim okulu yöneticilerinin genel duygusal zekâ düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 15'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel beceriler boyutunda duygusal zekâ puan ortalaması $\bar{X} = 3.94$ 'tür. Buna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek düzeyde kişisel becerilere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 15. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{X}	S
Kişisel Beceriler	216	3.94	0.46
Kişiler Arası Beceriler	216	4.09	0.44
Uyumluluk	216	3.80	0.38
Stresle Başa Çıkma	216	3.58	0.55
Genel Ruh Durumu	216	4.08	0.49
Genel Toplam	216	3.92	0.39

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası beceriler boyutunda duygusal zekâ puan ortalamasının $\bar{X} = 4.09$ olduğu Tablo 15'de görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek düzeyde kişiler arası becerilere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 15’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin uyumluluk boyutunda duygusal zekâ puan ortalaması $\bar{X} = 3.80$ ’dir. Buna göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek düzeyde uyumluluğa sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin stresle başa çıkma boyutunda duygusal zekâ puan ortalamasının $\bar{X} = 3.58$ olduğu Tablo 15’de görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek düzeyde stresle başa çıkma yeteneğine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 15’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin genel ruh durumu boyutunda duygusal zekâ puan ortalaması $\bar{X} = 4.08$ ’dir. Buna göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek düzeyde olumlu genel ruh durumuna sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan 216 ilköğretim okulu yöneticisinin toplam duygusal zekâ puan ortalamasının $\bar{X} = 3.92$ olduğu Tablo 15’de görülmektedir. Buna göre, Şanlıurfa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

4.2.2.2. İlköğretim okulu yöneticilerinin ilgili değişkenlere göre duygusal zekâ düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum

Bu bölümde ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında en son mezun oldukları eğitim kurumu, yaş, şu an görev yaptıkları okullarda ki çalışma süresi, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma durumu, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre ele alınmıştır.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin en son mezun oldukları eğitim kurumuna ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında genel zekâ

düzeylerini, en son mezun oldukları eğitim kurumuna göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Düzeyine Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzy	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Gruplar Arası Fark
Kişisel Beceriler	1. Eğitim enstitüsü	55	3.82	0.47	GA: 3 Gİ: 212 T: 215	1.935	0.125	-
	2. Ön lisans	17	3.96	0.42				
	3. Lisans	139	3.99	0.46				
	4. Yüksek lisans	5	3.78	0.44				
	Toplam	216	3.94	0.46				
Kişiler Arası Beceriler	1. Eğitim enstitüsü	55	4.08	0.43		0.180	0.910	-
	2. Ön lisans	17	4.03	0.36				
	3. Lisans	139	4.10	0.46				
	4. Yüksek lisans	5	4.16	0.32				
	Toplam	216	4.09	0.44				
Uyumluluk	1. Eğitim enstitüsü	55	3.76	0.40		0.420	0.739	-
	2. Ön lisans	17	3.83	0.28				
	3. Lisans	139	3.82	0.38				
	4. Yüksek lisans	5	3.77	0.14				
	Toplam	216	3.80	0.37				
Stresle Başa Çıkma	1. Eğitim enstitüsü	55	3.57	0.63		0.283	0.837	-
	2. Ön lisans	17	3.56	0.53				
	3. Lisans	139	3.59	0.52				
	4. Yüksek lisans	5	3.80	0.28				
	Toplam	216	3.58	0.55				
Genel Ruh Durumu	1. Eğitim enstitüsü	55	4.09	0.51	0.193	0.901	-	
	2. Ön lisans	17	4.02	0.54				
	3. Lisans	139	4.08	0.48				
	4. Yüksek lisans	5	3.95	0.19				
	Toplam	216	4.08	0.49				

Tablo 16’da görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi, en son mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre kişisel beceriler [$F_{(3, 212)} = 1.935, p > 0.05$], kişiler arası beceriler [$F_{(3, 212)} = 0.180, p > 0.05$], uyumluluk [$F_{(3, 212)} = 0.420, p > 0.05$], stresle başa çıkma [$F_{(3, 212)} = 0.283, p > 0.05$] ve genel ruh durumu [$F_{(3, 212)} = 0.193, p > 0.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin en son mezun oldukları eğitim kurumu, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu düzeylerini etkilememektedir. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında en son mezun olunan eğitim kurumuna göre tüm

alt boyutlarda ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Ersanlı (2003), üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada üniversite öğretim elemanlarının öğrenim düzeylerinin, duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığına ulaşmıştır. Ersanlı tarafından yapılan araştırma bulguları ile bu araştırma da elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yaşa ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında duygusal zekâ düzeylerini, yaşa göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzyey	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Kişisel Beceriler	1. 30 yaş ve daha altı	28	3.90	0.44	GA: 3 Gİ: 212 T: 215	0.744	0.527	-
	2. 31–40 yaş	96	3.99	0.47				
	3. 41–50 yaş	45	3.94	0.42				
	4. 51 yaş ve üstü	47	3.87	0.49				
	Toplam	216	3.94	0.46				
Kişiler Arası Beceriler	1. 30 yaş ve daha altı	28	4.15	0.38		0.679	0.566	-
	2. 31–40 yaş	96	4.12	0.47				
	3. 41–50 yaş	45	4.07	0.40				
	4. 51 yaş ve üstü	47	4.02	0.44				
	Toplam	216	4.09	0.44				
Uyumluluk	1. 30 yaş ve daha altı	28	3.79	0.36		0.425	0.735	-
	2. 31–40 yaş	96	3.83	0.39				
	3. 41–50 yaş	45	3.76	0.34				
	4. 51 yaş ve üstü	47	3.80	0.40				
	Toplam	216	3.80	0.38				
Stresle Başa Çıkma	1. 30 yaş ve daha altı	28	3.66	0.44		0.302	0.824	-
	2. 31–40 yaş	96	3.57	0.56				
	3. 41–50 yaş	45	3.54	0.52				
	4. 51 yaş ve üstü	47	3.61	0.60				
	Toplam	216	3.58	0.55				
Genel Ruh Durumu	1. 30 yaş ve daha altı	28	4.07	0.48	0.059	0.981	-	
	2. 31–40 yaş	96	4.07	0.50				
	3. 41–50 yaş	45	4.10	0.45				
	4. 51 yaş ve üstü	47	4.07	0.52				
	Toplam	216	4.08	0.49				

Tablo 17’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi, yaş değişkenine göre kişisel beceriler [$F_{(3, 212)} = 0.744, p>0.05$], kişiler arası beceriler [$F_{(3, 212)} = 0.679, p>0.05$], uyumluluk [$F_{(3, 212)} = 0.425, p>0.05$], stresle başa çıkma [$F_{(3, 212)} = 0.302, p>0.05$] ve genel ruh durumu [$F_{(3, 212)} = 0.059, p>0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, okul yöneticilerinin farklı yaşlarda olması, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu düzeylerini etkilememektedir. Anlamlı fark bulunmamış olmakla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında, yaşa göre tüm alt boyutlarda ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Akbaş (2006) İstanbul İli Fatih İlçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi üzerine yaptığı çalışmada yaş gruplarının, duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığına ulaşmıştır. Akbaş tarafından yapılan araştırma bulguları ile bu araştırma da elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir.

Güler (2006) ise ilköğretim okullarında göre yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, duygusal zekânın yaşa bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşmıştır.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin şu an görev yaptıkları okullarındaki çalışma süresine ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında duygusal zekâ düzeylerini, şu an görev yaptıkları okullarındaki çalışma süresine göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi şu an görev yaptıkları okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre kişisel beceriler [$F_{(4, 211)} = 2.116, p>0.05$], kişiler arası beceriler [$F_{(4, 211)} = 0.348, p>0.05$], uyumluluk [$F_{(4, 211)} = 1.645, p>0.05$] ve stresle başa çıkma [$F_{(4, 211)} = 1.865, p>0.05$]

boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin şu an görev yaptıkları okullarındaki çalışma sürelerinin farklı olması, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk ve stresle başa çıkma düzeylerini etkilememektedir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında şu an çalıştıkları okullarındaki çalışma sürelerine göre kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarında ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzyey	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Kişisel Beceriler	1. 5 yıl ve daha altı	129	3.95	0.46	GA: 4 Gi: 211 T: 215	2.116	0.080	-
	2. 6–10 yıl	43	4.03	0.45				
	3. 11–15 yıl	19	3.98	0.40				
	4. 16–20 yıl	14	3.67	0.40				
	5. 21 yıl ve üstü	11	3.76	0.58				
	Toplam	216	3.94	0.46				
Kişiler Arası Beceriler	1. 5 yıl ve daha altı	129	4.08	0.47		0.348	0.845	-
	2. 6–10 yıl	43	4.13	0.42				
	3. 11–15 yıl	19	4.15	0.37				
	4. 16–20 yıl	14	4.00	0.34				
	5. 21 yıl ve üstü	11	4.09	0.46				
	Toplam	216	4.09	0.44				
Uyumluluk	1. 5 yıl ve daha altı	129	3.79	0.39		1.645	0.164	-
	2. 6–10 yıl	43	3.85	0.35				
	3. 11–15 yıl	19	3.88	0.30				
	4. 16–20 yıl	14	3.59	0.35				
	5. 21 yıl ve üstü	11	3.88	0.47				
	Toplam	216	3.80	0.38				
Stresle Başa Çıkma	1. 5 yıl ve daha altı	129	3.57	0.53		1.865	0.118	-
	2. 6–10 yıl	43	3.64	0.53				
	3. 11–15 yıl	19	3.79	0.51				
	4. 16–20 yıl	14	3.29	0.60				
	5. 21 yıl ve üstü	11	3.54	0.72				
	Toplam	216	3.58	0.55				
Genel Ruh Durumu	1. 5 yıl ve daha altı	129	4.02	0.51	2.640	0.035*	1 – 2 1 – 3 2 – 4	
	2. 6–10 yıl	43	4.22	0.40				
	3. 11–15 yıl	19	4.27	0.46				
	4. 16–20 yıl	14	3.92	0.39				
	5. 21 yıl ve üstü	11	4.04	0.52				
	Toplam	216	4.08	0.49				

* $p < 0.05$

İlköğretim okulu yöneticilerinin şu an çalıştıkları okullarındaki çalışma sürelerine göre bakıldığında, genel ruh durumu düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(4, 211)} = 2.640, p < 0.05$]. Bu farklılaşmaya göre 5 yıl ve daha altı çalışma süresi olan ilköğretim okulu yöneticilerinin genel ruh durumu boyutunda

duygusal zekâ düzeyleri ($\bar{X} = 4.02$) hem 6 – 10 yıl çalışma süresi olan ilköğretim okulu yöneticilerinden ($\bar{X} = 4.22$) hem de 11 – 15 yıl çalışma süresi olan yöneticilerden ($\bar{X} = 4.27$) daha düşük bulunmuştur. Ayrıca 6 – 10 yıl arasında çalışma süresi bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin bu boyuttaki duygusal zekâ düzeyleri ($\bar{X} = 4.22$), 16 – 20 yıl arası çalışma süresi olan yöneticilere göre ($\bar{X} = 3.92$) daha yüksek bulunmuştur.

Güllüce (2006), mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmasında, şu an çalıştıkları işyerlerindeki çalışma süresine göre duygusal zekâ ölçeğinin kişisel beceriler boyutu, kişiler arası beceriler boyutu ve uyumluluk boyutu düzeylerinin mevcut işyerlerinde çalışma sürelerinden etkilendiğini ve artan çalışma süresi ile duygusal zekânın da arttığını saptamıştır.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma durumuna ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında duygusal zekâ düzeylerini, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılımlarına göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19’da görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere göre bakıldığında kişisel beceriler [$F_{(2, 213)} = 11.530$, $p < 0.05$], kişiler arası beceriler [$F_{(2, 213)} = 16.402$, $p < 0.05$], uyumluluk [$F_{(2, 213)} = 7.663$, $p < 0.05$], stresle başa çıkma [$F_{(2, 213)} = 4.213$, $p < 0.05$] ve genel ruh durumu [$F_{(2, 213)} = 14.803$, $p < 0.05$] düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılaşmaya göre okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin tüm alt boyutlarda duygusal zekâ düzeyleri, sosyal etkinliklere katılmayan ilköğretim okulu yöneticilerinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutlarındaki duygusal zekâ düzeyleri

okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere bazen katılan ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 19. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzyey	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Kişisel Beceriler	1. Evet	99	4.08	0.45	GA: 2 Gİ: 213 T: 215	11.530	0.000*	1-2 1-3
	2. Hayır	25	3.66	0.48				
	3. Bazen	92	3.86	0.42				
	Toplam	216	3.94	0.46				
Kişiler Arası Beceriler	1. Evet	99	4.26	0.39		16.402	0.000*	1-2 1-3
	2. Hayır	25	3.81	0.49				
	3. Bazen	92	4.00	0.42				
	Toplam	216	4.09	0.44				
Uyumluluk	1. Evet	99	3.90	0.35		7.663	0.001*	1-2 1-3
	2. Hayır	25	3.60	0.46				
	3. Bazen	92	3.76	0.35				
	Toplam	216	3.80	0.38				
Stresle Başa Çıkma	1. Evet	99	3.68	0.55		4.213	0.016*	1-2
	2. Hayır	25	3.35	0.55				
	3. Bazen	92	3.54	0.53				
	Toplam	216	3.58	0.55				
Genel Ruh Durumu	1. Evet	99	4.23	0.45	14.803	0.000*	1-2 1-3	
	2. Hayır	25	3.70	0.49				
	3. Bazen	92	4.01	0.46				
	Toplam	216	4.08	0.49				

* $p < 0.05$

Bu bulgular ışığında da kişisel becerilerin ve kişiler arası ilişkilerin gelişmesinde etkili olan sosyal etkinlikler, bireylerin toplum içindeki uyumluluklarını, genel ruh durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Toplum içinde uyumlu hareket eden, kişiler arası ilişkilerde başarılı olan bireyler, karşılaştıkları problemleri çözme konusunda sorun yaşamayacakları gibi, bu sorunların yol açtığı stresle de daha başarılı bir şekilde başa çıkabilirler. Sosyal etkinliklere katılan bireyler, günlük hayatın ve iş hayatının getirdiği negatif duygulardan, stresten ve sıkıntılardan uzaklaşarak genel ruh durumlarını olumlu hale getirebilirler. Bu durum, hem günlük özel hayatlarında hem de günlük iş hayatlarında daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında okul içi veya dışı sosyal etkinliklere katılmamanın

duygusal zekâyı anlamlı düzeyde etkilediğini saptamıştır. Öztürk tarafından yapılan araştırma bulguları ile bu araştırma da elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir.

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin eğitim yönetimi alanıyla ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısına ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında duygusal zekâ düzeylerini, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısına göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi, eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı değişkenine göre kişisel beceriler [$F_{(5, 210)} = 0.241, p>0.05$], kişiler arası beceriler [$F_{(5, 210)} = 0.268, p>0.05$], uyumluluk [$F_{(5, 210)} = 0.826, p>0.05$], stresle başa çıkma [$F_{(5, 210)} = 0.339, p>0.05$] ve genel ruh durumu [$F_{(5, 210)} = 0.741, p>0.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim yönetimi alanı ile ilgili aldıkları seminer veya kurs sayısı, tüm alt boyutların düzeylerini etkilememektedir. Anlamlı fark bulunmamış olmakla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısına göre kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutlarında ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında hizmet içi eğitimlere katılımın duygusal zekâyı anlamlı düzeyde etkilemediğini saptamıştır. Öztürk tarafından yapılan araştırma bulguları ile bu araştırma da elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir.

Tablo 20. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısına Göre Dağılımı

Boyutlar	Düzyey	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Gruplar Arası Fark
Kişisel Beceriler	1. Hiç	8	3.83	0.59	GA: 5 Gİ: 210 T: 215	0,241	0,944	-
	2. 1 seminer veya kurs	4	3.93	0.29				
	3. 2 seminer veya kurs	27	3.94	0.45				
	4. 3 seminer veya kurs	26	3.91	0.39				
	5. 4 seminer veya kurs	14	3.87	0.33				
	6. 5 ve daha çok seminer veya kurs	137	3.96	0.49				
	Toplam	216	3.94	0.46				
Kişiler Arası Beceriler	1. Hiç	8	4.10	0.51		0,268	0,930	-
	2. 1 seminer veya kurs	4	4.03	0.14				
	3. 2 seminer veya kurs	27	4.04	0.49				
	4. 3 seminer veya kurs	26	4.09	0.43				
	5. 4 seminer veya kurs	14	4.01	0.29				
	6. 5 ve daha çok seminer veya kurs	137	4.12	0.45				
	Toplam	216	4.09	0.44				
Uyumluluk	1. Hiç	8	3.65	0.47		0,826	0,532	-
	2. 1 seminer veya kurs	4	3.89	0.34				
	3. 2 seminer veya kurs	27	3.73	0.43				
	4. 3 seminer veya kurs	26	3.76	0.31				
	5. 4 seminer veya kurs	14	3.79	0.25				
	6. 5 ve daha çok seminer veya kurs	137	3.84	0.38				
	Toplam	216	3.80	0.38				
Stresle Başa Çıkma	1. Hiç	8	3.55	0.70		0,339	0,889	-
	2. 1 seminer veya kurs	4	3.71	0.32				
	3. 2 seminer veya kurs	27	3.47	0.55				
	4. 3 seminer veya kurs	26	3.58	0.52				
	5. 4 seminer veya kurs	14	3.62	0.43				
	6. 5 ve daha çok seminer veya kurs	137	3.60	0.56				
	Toplam	216	3.58	0.55				
Genel Ruh Durumu	1. Hiç	8	3.99	0.51	0,741	0,593	-	
	2. 1 seminer veya kurs	4	4.06	0.26				
	3. 2 seminer veya kurs	27	3.93	0.52				
	4. 3 seminer veya kurs	26	4.06	0.50				
	5. 4 seminer veya kurs	14	4.02	0.44				
	6. 5 ve daha çok seminer veya kurs	137	4.12	0.49				
	Toplam	216	4.08	0.49				

- **İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin çalıştıkları okul türüne ilişkin bulgular ve yorum**

İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında duygusal zekâ düzeylerini, çalıştıkları okul türüne göre belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kişisel Beceriler	1. Resmi ilköğretim okulu	209	3.94	0.47	214	0.197	0.844
	2. Özel ilköğretim okulu	7	3.91	0.36			
Kişiler Arası Beceriler	1. Resmi ilköğretim okulu	209	4.09	0.44	214	0.343	0.732
	2. Özel ilköğretim okulu	7	4.04	0.36			
Uyumluluk	1. Resmi ilköğretim okulu	209	3.80	0.38	214	0.012	0.991
	2. Özel ilköğretim okulu	7	3.80	0.17			
Stresle Başa Çıkma	1. Resmi ilköğretim okulu	209	3.58	0.55	214	-0.463	0.644
	2. Özel ilköğretim okulu	7	2.76	0.41			
Genel Ruh Durumu	1. Resmi ilköğretim okulu	209	4.08	0.49	214	0.486	0.628
	2. Özel ilköğretim okulu	7	3.99	0.30			

Tablo 21’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka düzeyi, çalıştıkları okul türü değişkenine göre kişisel beceriler [$t_{(214)} = 0.197$, $p > 0.05$], kişiler arası beceriler [$t_{(214)} = 0.343$, $p > 0.05$], uyumluluk [$t_{(214)} = 0.012$, $p > 0.05$], stresle başa çıkma [$t_{(214)} = -0.463$, $p > 0.05$] ve genel ruh durumu [$t_{(214)} = 0.486$, $p > 0.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim okulu yöneticilerinin farklı okul türlerinde çalışıyor olmaları, tüm alt boyutların düzeylerini etkilememektedir. Anlamlı fark bulunmamış olmakla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm alt boyutlarda resmi ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, özel ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerden daha yüksektir.

Literatürde ilköğretim okulu yöneticilerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

4.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Bar-On duygusal zeka ölçeğinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutları ile Maslach tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, ve kişisel başarısızlık alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 22’de verilmiştir

Korelasyon katsayısı -1.00 ile 1.00 arasında değerler alır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70 – 1.00 arasında olması yüksek; 0.30 – 0.70 arasında olması orta; 0.00 – 0.30 arasında olması ise iki değişken arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu ifade eder.

Buna göre, Tablo 22 incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında -0.301 ile -0,516 arasında değişen bir ilişki olduğu görülmektedir. Bulunan bu ilişkiler zıt yönlü fakat $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde önemlidir. İlişkinin kuvveti orta düzeydedir. İlköğretim okulu yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri artarken duygusal zekâ düzeylerinin azaldığını ya da tükenmişlik düzeyleri azalırken duygusal zekâ düzeylerinin arttığı bulunan zıt yönlü ilişkiye istinaden söylenebilir.

Tablo 22. İlköğretim Okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi ile duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişki

Duygusal Zekâ	Tükenmişlik		
	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık
Kişisel Beceriler	-0.316	-0.325	-0.473
Kişiler Arası Beceriler	-0.372	-0.391	-0.437
Uyumluluk	-0.425	-0.427	-0.516
Stresle Başa Çıkma	-0.301	-0.400	-0.340
Genel Ruh Durumu	-0.408	-0.368	-0.501

*** $p<0.05$**

Tablo 22 incelendiğinde, tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutları arasındaki ilişkiler ters yönde ve $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, ilköğretim okulu

yöneticilerinin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyi arttığında, duygusal zekâ düzeyinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutlarının azaldığını göstermektedir.

Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutları arasındaki ilişkiler ters yönde ve $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, ilköğretim okulu yöneticilerinin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyi arttığında, duygusal zekâ düzeyinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutlarının azaldığını göstermektedir.

Tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarısızlık alt boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutları arasındaki ilişkiler ters yönde ve $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlik düzeyi arttığında, duygusal zekâ düzeyinin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutlarının azaldığını göstermektedir.

Güllüce (2006), mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, duygusal zekâ düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki saptamıştır. Buna göre, tükenmişlik düzeyinin artması, duygusal zekâyı azaltmakta ve tükenmişliğin artması duygusal zekâyı arttırmaktadır. Güllüce tarafından yapılan araştırma bulguları ile bu araştırma da elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına göre ulaşılan sonuçlara yer verilerek öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin, tükenmişlik düzeylerine ve duygusal zekâ düzeylerine ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

5.1.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1. Duygusal tükenme boyutuna ilişkin sonuçlar

a. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, duygusal tükenme boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

b. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, duygusal tükenme boyutunda “En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu”, “Yaş”, “Şu An Görev Yaptıkları Okullardaki Çalışma Süresi” ve “Çalıştıkları Okul Türü” değişkenlerine göre farklılaşmamakta; buna karşın, “Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma”, ve “Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı” değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

Buna göre okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılmayan ilköğretim okulu yöneticileri, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Diğer yandan, eğitim yönetimi alanı ile ilgili 2 seminer veya kursa katılan ilköğretim okulu yöneticileri, eğitim yönetimi alanı ile ilgili 5 ve daha çok seminer veya kursa katılan ilköğretim okulu yöneticilerinden duygusal tükenme boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

5.1.1.2. Duyarsızlaşma boyutuna ilişkin sonuçlar

a. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

b. Buna göre, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, duyarsızlaşma alt boyutunda “En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu”, “Yaş”, “Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresi”, “Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma” ve “Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı” değişkenlerine göre farklılaşmamakta; buna karşın “Çalıştıkları Okul Türü” değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Buna göre resmi ilköğretim okulu yöneticileri, özel ilköğretim okulu yöneticilerine göre duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

5.1.1.3. Kişisel başarısızlık boyutuna ilişkin sonuçlar

a. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, kişisel başarısızlık boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

b. Buna göre, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, kişisel başarısızlık alt boyutunda "En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu", “Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresi”, “Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı” ve “Çalıştıkları Okul Türü” değişkenlerine göre farklılaşmamakta; buna karşın “Yaş” ve “Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma” değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

Buna göre, 30 yaş ve altı yaş grubundan olan ilköğretim okulu yöneticileri hem 41 – 50 yaş arasında olan hem de 51 yaş ve üstünde olan ilköğretim okulu yöneticilerinden kişisel başarısızlık boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar. Ayrıca, 31 – 40 yaş arasında olan ilköğretim okulu yöneticileri, 51 yaş ve üstünde olan ilköğretim okulu yöneticilerinden kişisel başarısızlık boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bununla beraber okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılmayan ilköğretim okulu yöneticileri, okul içi veya okul dışı

sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerine göre kişisel başarısızlık boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

5.1.2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Kişisel beceriler boyutuna ilişkin sonuçlar

a. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, kişisel beceriler boyutunda yüksek duygusal zekaya sahiptirler.

b. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, kişisel beceriler alt boyutunda "En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu", "Yaş", "Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresi", "Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı" ve "Çalıştıkları Okul Türü" değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri kişisel beceriler alt boyutunda "Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma" değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ve bazen katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri kişisel beceriler alt boyutunda, katılmayanlara göre daha yüksektir.

5.1.2.2. Kişiler arası beceriler boyutuna ilişkin sonuçlar

a. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, kişiler arası beceriler boyutunda yüksek duygusal zekaya sahiptirler.

b. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, kişiler arası beceriler alt boyutunda "En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu", "Yaş", "Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresi", "Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı" ve "Çalıştıkları Okul Türü" değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, kişiler arası beceriler alt boyutunda, "Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma" değişkenine

göre farklılık göstermektedir. Buna göre, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ve bazen katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, kişiler arası beceriler alt boyutunda katılmayanlara göre daha yüksektir.

5.1.2.3. Uyumluluk boyutuna ilişkin sonuçlar

a. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, uyumluluk boyutunda yüksek duygusal zekaya sahiptirler.

b. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, uyumluluk alt boyutunda "En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu", "Yaş", "Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresi", "Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı" ve "Çalıştıkları Okul Türü" değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, uyumluluk alt boyutunda "Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma" değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ve bazen katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, uyumluluk alt boyutunda katılmayanlara göre daha yüksektir.

5.1.2.4. Stresle başa çıkma boyutuna ilişkin sonuçlar

a. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, stresle başa çıkma boyutunda yüksek duygusal zekaya sahiptirler.

b. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, stresle başa çıkma alt boyutunda "En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu", "Yaş", "Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresi", "Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı" ve "Çalıştıkları Okul Türü" değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, stresle başa çıkma alt boyutunda "Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma" değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan

ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, uyumluluk alt boyutunda katılmayanlara göre daha yüksektir.

5.1.2.5. Genel ruh durumu boyutuna ilişkin sonuçlar

a. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, genel ruh durumu boyutunda yüksek duygusal zekaya sahiptirler.

b. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, genel ruh durumu alt boyutunda "En Son Mezun Oldukları Eğitim Kurumu", "Yaş", "Eğitim Yönetimi Alanı ile İlgili Katıldıkları Seminer veya Kurs Sayısı" ve "Çalıştıkları Okul Türü" değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, genel ruh durumu alt boyutunda "Şu An Görev Yaptıkları Okullarındaki Çalışma Süresi" ve "Okul İçi veya Okul Dışı Sosyal Etkinliklere Katılma" değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre, şu an çalıştığı okulda 5 yıl ve daha az çalışma süresi olan ilköğretim okulu yöneticilerinin genel ruh durumu alt boyutunda duygusal zekâ düzeyi, hem çalışma süresi 6 – 10 yıl arasında olan yöneticilerden hem de çalışma süresi 11 – 15 yıl olan yöneticilerden daha düşüktür. Ayrıca 6 – 10 yıl çalışma süresi olan ilköğretim okulu yöneticilerinin genel ruh durumu alt boyutunda duygusal zekâ seviyesi, şu an çalıştığı okulda çalışma süresi 16 – 20 yıl olan yöneticilerden daha yüksektir. Diğer yandan, okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ve bazen katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri, genel ruh durumu alt boyutunda katılmayanlara göre daha yüksektir.

5.1.3 Tükenmişlik ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında zıt yönlü fakat anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri artarken duygusal zekâ düzeyleri azalmakta veya tükenmişlik düzeyleri azalırken duygusal zekâ düzeyleri artmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul içinde ve dışında sosyal alanlarını geliştirmesi tüm yönetim kademelerince teşvik edilmelidir. Hobileri olan, sosyal ilişkileri zengin yöneticiler tükenmeye karşı daha donanımlıdırlar. Bunun için yöneticilere örneğin, spor, satranç, tiyatro, folklor gibi etkinlikler sunulmalıdır.

2. İlköğretim okulu yöneticisinin tükenmenin ne olduğunu ve belirtilerini bilmesi kendindeki durumu erkenden tanınmasını ve çözüm aramaya yönelmesini sağlayacaktır. Bu durumda yöneticiler duygularını ve zorluklarını paylaşmaları gerektiğinde yardım istemeleri konusunda teşvik edilmelidirler. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlikle baş edebilmeleri için, hizmet içi eğitim ya da konferanslar yoluyla eğitim yönetimi, tükenmişlik ve tükenmişliğin kendi performansları üzerine etkisi konusunda bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır. Birlikte çalışmadan doğan sorunların zamanında, sorun kronikleşmeden çözümleni, işte karşılaşılan sorunların ve duygusal zorlukların paylaşılabilmesi destekleyici gruplar oluşturulmalı, daha kıdemli yöneticiler, işe yeni başlayan yöneticilere gerçekçi rol modelleri olabilmelidirler.

3. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini olumsuz yönde etkileyen etkenler başka çalışmalarda araştırılarak bunlar en aza indirgenmelidir.

4. Yaşa bağlı olarak görevin ilk yıllarında tükenmişlik düzeyleri yüksek tespit edilmiştir. Bunun önlenmesi için ilköğretim okulu yöneticilerinin iş ile arasında uyum sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Bu problemin aşılması, yöneticiliğin ilk yıllarında yaşanan tükenmişliği azaltabilir.

5. Eğitim düzeyi yükseldikçe ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Yüksek öğretim kurumlarında kurum şartları standartlara en uygun şekilde düşünülerek eğitim verilmektedir. Oysa gittiği okulun farklı koşullarıyla karşılaşan yönetici bu durum karşısında umutsuzluğa düşebilir. Aynı zamanda mükemmeliyetçi olma ve başkalarını memnun etmek için girilen çaba da ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik yaşamasına neden olacaktır. Bu nedenle yüksek öğrenim kurumlarında her fiziksel şarta göre uygulanabilecek etkinlikler öğrencilere öğretilmeli, olumsuz şartlarla da yüz yüze gelinebileceği fikri

o dönemde düşündürülmelidir. Kişinin insan olarak sınırlılıkları olan bir birey olduğunu ve sorumluluklarının sınırlarını bilmesi, gereksiz ve kaldıramayacağı yüklerin altına girmesini önleyebilir. Kişi hizmet sunduğu kişilere ancak kendi sorumluluk sınırları içinde yardım edebileceğini, kurumun sınırlılıklarını kendisinin aşamayacağını, aşmanın da gerekmediğini, tüm sistemin sorunlarından değil ancak kendi yaptıklarından sorumlu olduğunu bilmelidir.

6. Tükenmenin önlenmesinde ve giderilmesinde hoşgörölü, esnek, adaletli, katılımcı bir yönetim anlayışı ve dinleyen, değer veren bir yönetici önemlidir. Bu nedenle yapılacak toplantılarda öneri ve eleştiriler alınmalı, öğretmen, öğrenci ve velilerin işbirlikçi desteği sorunların çözümünde sağlanmalıdır.

7. İlköğretim okulu yöneticilerinin insan ilişkilerinin esnek yapısını anlamalarını ve kendi farkındalıklarına varmalarını sağlayacak tiyatro ve psikodrama gibi etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır.

8. İlköğretim okulu yöneticilerinin kontrolü kaybetmeden sıkıntılarla mücadele edebilmesi, baskı altında da iyi çalışabilmesi ve serinkanlı olabilmesi için konusunda uzman kişilerden stresle başa çıkma eğitimleri almalıdırlar.

9. İlköğretim okulu yöneticilerinin yüksek duygusal zekâ düzeyinin muhafazası için aynı okuldaki çalışma süreleri arttırılmalıdır. Yöneticilerin aynı okulda uzun süre çalışmaları yönetim kademelerince teşvik edilmelidir.

10. Mezunlarında düşük tükenmişlik düzeyi ve yüksek duygusal zekâ düzeyini hedef edinen eğitim öğretim programına sahip ilköğretim okulu yöneticiliği bölümü, eğitim fakültelerinde açılmalıdır.

11. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini geliştirici kurs, seminer veya hizmet içi eğitimlerin verilmesinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olacaktır. Mesleki gelişimin yanında kişisel gelişime yönelik seminerler ilköğretim okulu yöneticilerinin kendileri, yaşamları, iş ve iş arkadaşlarına ve tüm yaşantısına karşı yeni bakış açıları kazandıracaktır.

12. Öğretmenlerde tükenmişlik ve duygusal zekâ konusunda yurt içi ve yurt dışında pek çok araştırma yapılsa da ilköğretim okulu yöneticileriyle ilgili yapılan araştırmalar sınırlıdır. Tükenmişlik ve duygusal zekânın ilköğretim okulu yöneticilerindeki etkisinin incelenmesi konusunda araştırmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.

EKLER

1.	Ölçek Yönergesi.....	92
2.	Kişisel Bilgi Formu	93
3.	Maslach Tükenmişlik Ölçeği	94
4.	Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği	95
5.	Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Anket Uygulaması İzin Yazısı	98

EK 1

Değerli yönetici,

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin “duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” yönetici görüşlerine başvurularak araştırılacaktır.

Araştırma bilimsel bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması, açıklamaların ve anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına bağlıdır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar, yüksek lisans tez çalışması için değerlendirilecek başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle isim belirtmenize gerek yoktur.

Kararınızı ilgili madde karşısındaki derecelendirme ölçeği seçeneklerinden uygun olanının içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

Ayıracağınız değerli zaman için teşekkür eder saygılar sunarım.

Eray DEMİRDİŞ
HRÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki soruları size en uygun seçenekleri işaretleyerek ya da açıklamalar yazarak cevaplayınız.

1. En son mezun olduğunuz eğitim kurumu düzeyi:

- Öğretmen Okulu Eğitim Enstitüsü Önlisans
 Lisans Yüksek Lisans
 Bunların dışında (Lütfen belirtiniz.).....

2. Yaşınız:

- 30 yaş ve daha altı 31–40yaş
 41–50 yaş 51 yaş ve üstü

3. Şu an görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz:

- 5 yıl ve daha altı 6–10 yıl
 11–15 yıl 16–20 yıl 21yıl ve üstü

4. Okul içi veya dışında sosyal etkinliklere (Sinema, tiyatro vb.) katılır mısınız?

- Evet Hayır
 Bazen

5. Eğitim yönetimi alanıyla ilgili olarak katıldığınız seminer veya kurs sayısı:

- Hiç 1 seminer veya kursa
 2 seminer veya kursa 3 seminer veya kursa
 4 seminer veya kursa 5 ve daha çok seminer veya kursa

6. Çalıştığınız okul türü:

- Resmi İlköğretim Okulu Özel İlköğretim Okulu

EK3

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3.Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4.İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5.İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8.Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11.Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12.Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13.İşimin beni kısıtladığımı biliyorum.					
14.İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15.İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16.Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17.İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.					
18.İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19.Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.					
20.Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21.İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22.İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum.					

EK 4

BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

	Tamamen Kathıyorum	Kathıyorum	Orta Derecede Kathıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektedir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanmam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadıgımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden emimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşmam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20. Başkalarına kızdığımında bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacakları bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26. Fiziksel görüntümden memnunum.					
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır.					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37. Hayattan zevk almıyorum.					
38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır.					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi başıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fanteziler yada hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırım.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınına güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım.					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur.					
72. Hayatımdan memnumum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.					
74. Hafta sonlarımı ve tatilleri severim.					
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77. Acı çeken insanların farkına varamam.					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82. Abartmayı severim.					
83. Gülümsemek benim için zordur.					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85. Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86. İstedğim zaman “hayır” demek benim için zordur.					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

EK 5

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.63.00.05-379/

8084

09 MAR 2009

Konu: Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA
ŞANLIURFA

- İlgi : a) M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11.04.2007 tarih ve 573/1950 sayılı Yönerge
b) Harran Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 27.02.2009 tarih ve 1278 sayılı yazısı

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Eray DEMİRDİŞ' in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekaları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Şanlıurfa İli Örneği" konulu Anket' in Eray DEMİRDİŞ tarafından Anket uygulaması ilgi (b) yazıdan anlaşılmaktadır.

Söz konusu Anket' in İlimiz Merkez İlköğretim okulları Yöneticilerine Anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur' larınıza arz ederim.


OLUR
...../03/2009
Salih GELGEÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı


Hanifi ŞAHİN
Millî Eğitim Müdürü

EĞİTİMİZ KURUMUMUZ Bizim geleceğimiz gelecek	Yenişehir 63300	Tel : 0 414 - 3142004	E-Posta : surfamem@meb.gov.tr
	ŞANLIURFA	Fax : 0 414 - 3123083	Web : http://sanliurfa.meb.gov.tr
	Bilgi İçin	Öncel BAĞMANCI	

KAYNAKLAR

- Acar, F. T., **Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması**, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2001.
- Acar, F. T., **Duygusal Zekâ ve Liderlik**, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (12), s. 53–68, 2002.
- Akbaş, E., **İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006.
- Akeren, N., **Ortaöğretimde Görevli Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2006.
- Altay, M., **Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2007.
- Arıciöğlü, M. A., **Yönetimsel Başarının Değerlemede Duygusal Zekânın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma**, Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, (4), s. 26–42, 2002.
- Aslan, Ş., Özata, M., **Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Sağlık Çalışanları Örneği**, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (30), s. 77–97, 2008.
- Aşan, Ö., Özyer, K., **Duygusal Zekâyâ Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma**, Harran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21, (1), s. 151-167, 2003.
- Aysel, L., **Liderlik ve Duygusal Zekâ**, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, 2006.
- Babaoğlan, E., **İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik (Düzce İli Örneği)**, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2006.
- Babaoğlan, E., **İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 55 – 67, 2006.

- Balay, R, **Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37, (2), s. 61 – 82, 2005.
- Balay, R, Engin, A, **A Research to Determine The Burnout Level of Elementary School Supervisors Working in GAP Region**, Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 40, (2), s. 205 – 232, 2007.
- Balcı, A, **Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü**, Tek Ağaç, Ankara, 2005.
- Bar- On, R., Brown, J., M. Kirkcaldy, B. D., Thome, E. P., **Emotional Expression and Implications for Occupational Stress; an Application of the Emotional Quotient Inventory**, Personality and Individual Differences, (28), s. 1107-1181, 2000.
- Bar-On, R, **The 5 Meta-Factors and 15 Sub-factors of the Bar-On Model**, <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/>, 18.04.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Basım, H. N., Şeşen, H, **Mesleki Tükenmişlikte Bazı Demografik Değişkenlerin Etkisi: Kamu’ da Bir Araştırma**, 2003.
- Bastian, V. A., Burns, N.R., Nettelbeck, T, **Emotional Intelligence Predicts Life Skills, But Not As Well As Personality and Cognitive abilities**, Elsevier, Personality and Individual Differences, s. 1135 – 1145, 2005.
- Brocket, S, Braun, G, **Duygusal Zekâ Test Kitabı: Duygusal Zekanızı Değerlendirin**, (Çev. N. Süleymengil), İstanbul, MNS Yayıncılık, s.26-43, 2000. Akt. Köroğlu, G. S., **Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algularına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Börekçi, G, **Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2002.
- Cemaloğlu, N, Kayabaşı, Y, **Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki**, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, (2), s. 123–155, 2007.
- Cherniss, C, **Emotional Intelligence And The Good Community**, American Journal And The Community Psychology, 30, (1), 2002.
- Cordes, C. L., Dougherty, T.W., **A Review and Integration of Research on Job Burnout**, Academy of Management Review, 18, (4), s. 621 – 656, 1993.

- Çakar, U, Arbak, Y, **Dönüşümlü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma**, D. E. Ü. İ. İ. B. F. Dergisi, 18, (2), s. 83–98, 2003.
- Çakar, U, Arbak, Y, **Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekâ**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6, (3), 2004.
- Çam, O, **“Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliliğinin Araştırılması”**, VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları(22-25 Eylül) Ankara: Hacettepe Üniversitesi VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, s. 155-158, 1992.
- Çelik, C. K., **Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlikleri İle Evlilik Doyumları Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2006.
- Çetinkanat, C, **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**, Anı Yayıncılık, 2000.
- Çimen, S, **İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları**, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, 2007.
- Dağlı, A, **Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri**, Eurasian Journal of Educational Research, 25, 2006.
- Dawda, D, Hart, S. D., **“Assesing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students”**, Personel and Individual Differences, 28, s. 777-779, 1999.
- Dibekoğlu, Z, **Okul Yöneticilerinin Denetim Odaklarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri (Sakarya İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2006.
- Doğan, S, Demiral, Ö, **Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü Ve Önemi**, Yönetim Ve Ekonomi, 14, (1), Celal Bayar Üniversitesi Manisa, 2007.
- Dolunay, A. B., **Keçiören İlçesi “Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu” Araştırması**, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 55, (1), s. 51–62, 2002.
- Dönmez, B, Güneş, H, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik**, Eurasian Journal of Educational Research, (5), 2001.
- Engin, A, **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa, 2006.

- Ergin, C, **Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik Ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması**, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. 22-25 Eylül 1992, Hacettepe Üniversitesi, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara, 1992.
- Ersanlı, E, **Üniversite Öğretim Elemanlarının Duygusal Zekâ Düzeyleri**, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 2003.
- Farber, B, **Teacher Burnout: Assumptions, Myths and Issues**, Teachers College Record, 86, (2), s. 321 – 338, 1984.
- Garcia, F. J. C., Munoz, E. M. P., Ortiz, M. A. C., **Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout**, Personality and Individual Differences, (38), 929 – 940, 2005.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., Dalsky D. J., **Emotional Intelligence Under Stress: Useful, Unnecessary, or Irrelevant?**, Personality and Individual Differences, (39), s. 1017–1028, 2005.
- Goleman, D, **İş Başında Duygusal Zekâ**, Varlık Yayınları, İstanbul, 2000.
- Goleman, D, **Duygusal Zekâ**, Varlık Yayınları, İstanbul, 2002.
- Gökalp, N, **Akıl-Duygu İtçiliğine İki Farklı Bakış**, Felsefe Dünyası, (30), 1999.
- Güler, A, **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006.
- Güllüce, A. Ç., **Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine bir Uygulama)**, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.
- Gündüz, H, **Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri**, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, 2006.
- Gürbüz, H, Tutar, H, Başpınar, N. Ö., **Burnout Levels of Executive Lecturers: A Comperative Approach in Three Universities**, Sosyal Bilimler Dergisi, (18), s. 65 – 85, 2007.
- Gürsoy, A, **Liderlikte Duygusal Zekâ (Liderlik Özellikleri İle Duygusal Zekâlı Liderlere Ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetlerinde Örnek Bir Uygulama**, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, 2005.

- Horn, V, Schaufeli, J. W., Enzmann, D, **Teacher Burnout and Lack of Reciprocity**, Journal of Applied Social Psychology, 29, (1), s. 91 – 108, 1999.
- Izgar, H, **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
- İşbilir, H, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Yeterlilikleri ile Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynakları Arasında İlişkinin Öğretmen Algılarına Dayalı Olarak İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, 2005.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., Schuler, R. S., **Toward and Understanding of the Burnout Phenomenon**, Journal of Applied Psychology, 71, (4,) s. 630 – 640, 1986.
- Janssen, P. P. M., Schaufeli, W. M., Houkes, I., **Work – Related and Individual Determinants of the Three Burnout Dimensions**, WORK&STRES, 13, (1), s. 74 – 86, 1999.
- Jordan, J. P., Ashkanasy, Charmine, E. J., Hartel, Gregory, S, Hooper, **Workgroup Emotional Intelligence Scale on Development Relationship to Team Process Effectiveness and Qualifications**, Human Resource Management Review, (12), s.195- 214 , 2002.
- Kan, Ü. D., **Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi**, Kastamonu Eğitim Dergisi, 16, (2), s. 431 – 438, 2008.
- Karlı, M. D., Gündüz, H.B., Titrek, O, Yaman, E, **Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Programlarında Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kullanılabilirliği**, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16 – 17 Mayıs), Bildiriler, Ankara Üniversitesi Eğt. Bil. Fak. Yayınları, Ankara, 2002.
- Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü, Sarp, N, **İlköğretimde Çalışan bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması**, İlköğretim – Online, 2, (1), s. 2–9, 2003.
- Köroğlu, G. S., **Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Kösterelioğlu, M. A., **Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2007.
- Küçükakça, L. S., **Kamu Kurumlarında Ast ve Üstlerin Duygusal Zekâ Durumları ile Manisa ve Ankara İllerinde Yapılan Bir Araştırma**, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, 2004.

- Leiter, M. P., **The Dreams Denied: Professional Burnout and the Constraints of Human Service Organizations**, Canadian Psychology, 32, (4), s. 547 – 558, 1991.
- Leiter, M. P., Maslach, C., **The Impact of Interpersonal Environment on Burnout and Organizational Commitment**, Journal Organizational Behavior, (9), s. 297 – 308, 1988.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Straus, R., **Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships**, Pergamon, Personality and Individual Differences, 34, s. 1 – 17, 2002.
- Maboçoğlu, F., **Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Maslach, C , Jackson, S. E., **The Measurement of Experienced Burnout**, Journal of Occupational Behaviour, 2, s. 99 – 113, 1981.
- Maslach, C, Jackson, S. E., **The Role of Sex and Family Variables in Burnout**, Sex Roles, 12, (7/8), s. 837 – 851, 1985.
- Maslach, C, Michael P. Leiter, **The Truth About Burnout**, San Francisco Jossey-Bass Publishers, 1997.
- Maslach, C, Leiter, M. P., **Reversing Burnout: How to Rekindle Your Passion for Your Work**, Stanford Social Innovation Review, s. 43 – 49, 2005.
- Maslach, C, Schaufeli, W. B., **Historical and Conceptual Development of Burnout**, s. 1 – 16, 1993.
- Maslach, C, Schaufeli, W. B., Leiter, W. B., **Job Burnout**, Annu. Rev. Psychol., (52), s. 397 – 422, 2001.
- Mayer, J, Salovey, P, **The Intelligence of Emotional Intelligence**, Intelligence 17, s. 433-442, 1993.
- Milli Eğitim Temel Kanunu**, 14.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete, Ankara, (1973).
- Morris, A. J., Feldman, D. C., **The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor**, Academy of Management Review, October, 1996.
- Oruç, S, **Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.

- Otacıoğlu, S. G., **Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (9), s. 103–116, 2008.
- Öztekin, A, **Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)** Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, 2006.
- Öztürk, A, **Okul Öncesi Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2006.
- Patra, S, **Role of Emotional Intelligence in Educational Management**, Journal of Indian Education, May, 2004.
- Pines, A, Aronson, E, **Combatting Burnout**, Children and Youth Services Review, 5, s. 263 – 275, 1983.
- Sağlam, A. Ç., **Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.
- Schaufeli, W. B., Buunk, B. P., **Burnout: An Over of 25 Years of Research and Theorizing**, The Handbook of Work and Psychology, s. 383 – 425, 2003.
- Schaufeli W. B., Maslach C, Marek T, Outlook. **In Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research** (Schaufeli W.B., Maslach C. & Marek T., eds), Taylor & Francis, Washington, DC, s. 253-259, 1993.
- Schutte, N, Malouff, J. M., Bobic, C, Coston, T. D., Greeson, C, Jedlicka, C, Rhodes, E, Wendorf, G, **Emotional Intelligence And Interpersonal Relations**, The Journal Of Social Psychology, 1414, s. 523- 536, 2001.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L, **Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence**, Personality and Individual Differences, (25), 167-177, 1998.
- Schlechty, P. C., **Shaking Up the School House (Okulu Yeniden Kurmak Çeviren: Özden Y)**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- Serin, N. B., Özbek, B, **Okul İdarecilerinin Duygusal Zekâ Beceri Düzeyleri ve Yaşam Doyumunun, Yöneticilik Deneyimleri ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi**, International Emotional Intelligence and Communication Symposium, May 7 – 9, İzmir – TURKEY, s. 23 – 29, 2007.

- Seligman, M, **Learned Optimism**, New York: Simon L. E. Schuster, 1990. Akt. Güllüce, A. Ç., **Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine bir Uygulama)**, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.
- Şahin, E. D., **Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, (Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Titrek, O, **Iq'dan Eq'ya**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Topaloğlu, M, Koç, H, Yavuz, E, **Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Belirlenmesine İlişkin Bir Araştırma**, Kamu-İş Dergisi, 9, (3), s. 42-43, 2007.
- Töremen, F., Kolay, Y., **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler**, 2003.
- Turnipseed, D. L., Turnipseed, P. H., **Personal Coping Resources and Burnout Syndrome**, Journal of Social Behavior and Personality, (6), 3, s. 473 – 488, 1991.
- Tuğrul, C, Çelik, E, **Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (12), 2002.
- Tuyan, S, Beceren, E, **Sınıf Yönetiminde Duygusal Zekâ Becerilerinin Kullanılması**, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, (28), 2004.
- Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara, 1998.
- Ural, A, **Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, (2), 2001.
- Yeşilyaprak, B, **Duygusal Zekâ: Duygu Mu, Zekâ Mı? Duygu+ Zekâ Mı?**, <http://www.anaserve.com/dersaadet/ykmz0096.htm>, 01.02.2001 tarihinde indirilmiştir.
- Yeşilyaprak, B, **Duygusal Zekâ Ve Eğitim Açısından Doğurguları**, Eğitim Yönetimi Dergisi, (25), s. 135–146, 2001.
- Yüksel, M, **Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi (Bir Uygulama)**, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin sahip oldukları tükenmişlik duygusunun “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında ve duygusal zekâlarının “kişisel beceriler”, “kişiler arası beceriler”, “uyumluluk”, “stresle başa çıkma” ve “genel ruh durumu” boyutlarında hangi düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma ile ayrıca, tükenmişlik ve duygusal zekâ seviyesinin “en son mezun oldukları eğitim kurumu”, “yaş”, “şu an çalıştıkları okullarındaki çalışma süresi”, “okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılma durumu”, “eğitim yönetimi alanı ile ilgili katıldıkları seminer veya kurs sayısı”, “çalıştıkları okul türü” değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel niteliklerine ilişkin bilgiler için araştırmacı tarafından hazırlanan ve 6 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu”, tükenmişlik düzeyleri hakkında veri toplamak amacıyla “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” (Maslach Burnout Inventory) ve duygusal zekâ düzeyleri hakkında veri toplamak amacıyla “Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği” (Bar-On Emotional Intelligence Inventory) kullanılmıştır. Veri toplama araçları birleştirilerek tek form haline getirilmiş ve beraber uygulanmıştır. Maslach ve Jackson (1981), tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği, toplam 22 maddeden oluşan ve tükenmişliği 3 boyutta değerlendiren bir ölçektir. Çam (1992)’ın ve Ergin (1992)’in ayrı ayrı Türkçe’ye çevirerek geçerlik ve güvenirlik sınavasını yaptıkları ölçeğin boyutları olan “Duygusal Tükenme” 9 maddeden, “Duyarsızlaşma” 5 maddeden, “Kişisel Başarısızlık” ise 8 maddeden oluşmaktadır. Bar-on (1997), tarafından geliştirilen Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği, toplam 87 maddeden oluşan ve duygusal zekâyı 5 boyutta değerlendiren bir ölçektir. Acar (2001)’in Türkçe’ye çevirerek geçerlik ve güvenirlik sınavasını yaptığı ölçeğin boyutları “Kişisel Beceriler” 28 maddeden, “Kişiler Arası Beceriler” 19 maddeden, “Uyumluluk” 16 maddeden, “Stresle Başa Çıkma” 12 maddeden ve “Genel Ruh Durumu” 12 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili merkezinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmuştur. Araştırma, evrenin tümü üzerinde yapıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma için gönderilen anketlerin %95'i geri dönmüş, 216 anket üzerinde işlem yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma, t testi, tek yönlü varyans (Anova) testi, korelasyon ve Scheffe testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin genel olarak tükenmişlik duygusunu düşük düzeyde yaşadıkları bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik duygusunu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında düşük düzeyde yaşadıklarını göstermektedir. Yaşça daha ileride olan ilköğretim okulu yöneticileri, yaşça daha genç meslektaşlarına göre kişisel başarısızlık boyutunda daha düşük tükenmişlik yaşamaktadırlar. Okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticileri, katılmayan meslektaşlarına göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında daha düşük tükenmişlik yaşamaktadırlar. Eğitim yönetimi alanı ile ilgili seminer veya kursa katılım sayısı fazla olan ilköğretim okulu yöneticileri, katılım sayısı daha az olan meslektaşlarına göre duygusal tükenme boyutunda daha düşük tükenmişlik yaşamaktadırlar. Resmi ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler, özel ilköğretim okullarında çalışan meslektaşlarına göre duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin genel olarak duygusal zekâları yüksek düzeyde bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin şu an çalıştıkları okullarındaki çalışma süreleri arttıkça genel ruh durumu boyutunda duygusal zekâ düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Okul içi veya okul dışı sosyal etkinliklere katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri katılmayan meslektaşlarına göre kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutlarında daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, tükenmişlik, ilköğretim okulu yöneticisi, eğitim

SUMMARY

This research's purpose is to determine the level of burnout in the subscales of emotional exhaustion, depersonalization, diminished personal accomplishment and the level of emotional intelligence in the subscales of intrapersonal skills, interpersonal skills, adaptability, stress management and general mood of primary school administrators. It also aims to determine if the burnout and emotional intelligence levels differentiate according to the following variables: the last institution graduated, age, length of service in current school, status of attending social activities within or out of the school, the number of seminars and courses attended about education administration, type of school they work.

This research used a screening model. To collect data regarding personal characteristics of primary school administrators, a "Personal Information Form" consisted of 6 questions, prepared by the researcher, was used. To collect data regarding the level of burnout of primary school administrators, The Maslach Inventory was used and to collect data regarding the level of emotional intelligences of primary school administrators, Bar-On Emotional Intelligence Inventory was used. Data gathering tools were combined into a single form and applied together. The Maslach Burnout Inventory developed by Maslach and Jackson (1981) consists of 22 questions and measures burnout in three categories. Three categories of the inventory which was translated into Turkish by Çam (1992) and Ergin (1992) and was tested for effectiveness and reliability, are emotional exhaustion consisted of 9 questions, depersonalization consisted of 5 questions and diminished personal accomplishment consisted of 8 questions. Bar-on Emotional Intelligence Inventory developed by Bar-on (1997) is an inventory which has 87 questions in total and evaluates emotional intelligence in 5 dimensions. Five categories of the inventory which was translated into Turkish by Acar (2001) and was tested for effectiveness and reliability, are intrapersonal skills consisted of 28 questions, interpersonal skills consisted of 19 questions, adaptability consisted of 16 questions, stress management consisted of 12 questions and general mood consisted of 12 questions.

The field of this research is made up of primary school principals and vice principals serving in city of Şanlıurfa. Since the research was conducted on the entire region, sampling was determined to be redundant. 216 surveys, % 95 of these were replied back and were analyzed.

The statistical analysis of the data gathered by this research was conducted on a computer software environment using SPSS program. The following tests were conducted in the analyze period of the data; frequency and percentage distribution, average and standart deviation, t test, single aspect variance (Anova) test, corelation and Scheffe test.

The findings of the research are summarized as below:

It was discovered in the research that primary school administrators experienced a low level of burnout in general. The results also show that the primary school administrators experience low levels of burnout in subscales of emotional exhaustion, depersonalization and diminished personal accomplishment. Older primary school administrators experience lower burnout compared to younger professional colleagues. Compared to their colleagues, primary school administrators that attend social activities within or out of the school experience lower burnout in emotional exhaustion and diminished personal accomplishment categories. Primary school administrators who has higher numbers of seminars and courses in the field of education administration experience lower levels of burnout in emotional exhaustion category compared to the administrators that have attended less seminars and courses. Compared to the administrators who work in private schools, primary school administrators who work in public schools experience higher levels of burnout in depersonalization category.

It was discovered in the research that primary school administrators experience high levels of emotional intelligence in intrapersonal skills, interpersonal skills, adaptability, stress management and general mood categories.

It was determined that primary school administrators have higher emotional intelligence as length of service in current school increases. It was determined that

primary school administrators who attend social activities within or out of the school have higher emotional intelligence in intrapersonal skills, interpersonal skills, adaptability, stress management and general mood categories

Key words: Emotional intelligence, burnout, primary school administrator, education