

Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

*

Ali Ünal* - Murat Önal**

Öz

Son ortaya çıkan yönetim kuramları, örgütlerin başarılı olması için örgütte hem rasyonel hem de sosyal ve duygusal öğelerin ön plana çıkartılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu gelişmenin sonucu olarak çalışanların örgütsel davranışına etki eden hususlar daha fazla araştırılmaya başlanmıştır. Araştırılan hususlardan birisi de çalışanların tükenmişliğidir. Çalışanların tükenmişliğine etki edecek pek çok faktörden birisi de çalışanların duygusal zekâsıdır. Bu çalışmada, eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye genelinden seçilen 1049 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim işgörenlerinin stres yönetimi yetenekleri ile tükenmişlikleri arasında negatif, kişiler arası yetenekleri ile tükenmişlikleri arasında pozitif ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilebilir olması da dikkate alınarak eğitim çalışanlarının özellikle stres yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesi ve eğitim çalışanlarının kişiler arası ilişki yeteneğine sahip olanların daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olan etkenlerin başka araştırmalarla ortaya konulması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, tükenmişlik, öğretmen, eğitim işgöreni

¹ Bu çalışma Murat Önal tarafından aynı adla hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,

E-Posta: aliunal@konya.edu.tr

** Öğretmen, Ereğli/Konya, E-Posta: muratonal27@hotmail.com

The Relationship Between Educational Workers' Emotional Intelligence And Levels Of Burnout

*

Abstract

The latest management theories indicate that rational as well as social and emotional elements should be brought to the fore in an organization for said organization to be successful. As a result of this development, studies analysing factors influencing workers' organizational behaviour have increased. One of the studied aspects is the burnout experienced by workers. One of the many factors affecting workers' burnout is their emotional intelligence. This study aims at exploring the possibility of a relationship between educational workers' emotional intelligence and their levels of burnout. The study's sample consists of 1049 teachers and managers selected from all over Turkey. As a result of the correlation analysis, it has been found that there was a relationship between educational workers' emotional intelligence and their levels of burnout. Moreover, it has been determined that there was a negative relationship between educational workers stress management abilities and burnout, and a positive relationship between their interpersonal skills and burnout. In light of these findings and considering the fact that skills pertaining to emotional intelligence can be improved, it has been proposed that stress management abilities of educational workers should be improved and further studies should be conducted to explore factors leading to educational workers' with interpersonal skills to experience more burnout.

Key words: Emotional Intelligence, burnout, teacher, educational workers.

Giriş

Yönetim kuramları, ilk evrede örgütte duygulara yer vermemiş, örgütlerin rasyonel olarak yapılandırılmaları gerektiğini, insanlarda var olan duyguların örgüt yönetimi ile ilişkilendirilmesinin örgüte zarar vereceğini, işgörenlerin sadece kendilerinden beklenenleri, belirlenen kurallar çerçevesinde yapmaları gerektiğini öne sürmüşlerdir. İnsan ilişkileri ya da doğal sistemler yaklaşımı adı verilen ikinci evrede, çalışanların rasyonel özelliklerinden ziyade sosyal ve duygusal özelliklerinin öne çıkarıldığını, örgütün başarılı olabilmesi için işgörenlerin duygularına hitap edilmesi, onlara liderlik edilmesi, morallerinin yükseltilmesi gibi çalışmaların yapılmasının öngörüldüğünü görüyoruz. Üçüncü ve son aşamada ortaya çıkan yönetim kuramları ise birinci ve ikinci aşamada ortaya konulan bakış açılarının birleştirilerek örgütün başarılı olması için; örgütte hem rasyonel hem de sosyal - duygusal öğelerin ön plana çıkartılması gerektiğine işaret etmektedir (Bkz. Hoy ve Miskel, 2010).

Temel öznesi insan olan eğitim örgütlerinin işlevi, yapısı ve insan ilişkilerinin özellikleri, yönetim kuramlarındaki değişime paralel olarak değişmektedir. İnsan ilişkileri değiştikçe toplumların eğitim anlayışlarında yeni düzenlemelere, değişikliklere ve dönüşümlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni yüzyılda nasıl bir okul örgütü, hangi program, nasıl öğretmen, nasıl eğitim yöneticisi ile nitelikli, başarılı bir eğitim sistemi oluşturulabilir sorularına yanıt aranmaktadır. Toplumlar, yeni eğitim politikaları ile geleceğine yön vermeye çalışmaktadırlar. Bu toplumsal dönüşüm ve politika değişiklikleri ile birlikte eğitim örgütlerindeki işgörenlerden de beklentiler değişmekte ve karmaşıklaşmaktadır.

İşinde başarılı olmak için yoğun bir emek ve çaba harcayan birey zamanla bu yoğun temponun getirdiği yıpratıcı etki sonucunda baskı hissetmektedir. Bu baskı, beraberinde çeşitli psikolojik uyum sorunlarını getirmekte, tükenmişlik sendromunu ortaya çıkarmaktadır. Farklı bir ifade ile bireyin içinde bulunduğu olumsuz koşullarla baş etmekte zorlanması sonucunda ortaya olumsuz bir duygu durumu ortaya çıkmaktadır. Bu olumsuz duygu durumunun, zamanla bireyi daha da kötü bir duruma doğru sürükleyecek yeni duygusal süreçler yaşamasına neden olması söz konusudur. Duygu, kelime anlamı itibarıyla hareket bildiricidir ve buradan çıkarımla duyguların harekete yönelttiği kabul

edilmektedir. (Goleman,2004). Duygusal zekâ ise, kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir. Yani, duygusal zekâ başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için gerekli bir yetkinliktir (Baltaş,2006). Duygusal zekâ, duyguların yönetimini içerdiği için yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin olumlu düşüncelerini yüksek performansla çevirmesi ve olumsuz düşüncelerin etkisinden kendisini kurtararak performansını arttırması beklenmektedir (Wong ve Law, 2002). Bireyin duygularını yöneterek hedeflerine uygun davranış göstermesi beklendiği düşüncesinden hareketle, araştırmanın konusu, eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ve mesleki tükenmişlikleri olarak belirlenmiştir.

Duygusal Zekâ

Zekâ, en basit şekliyle, kişinin çevresine uyumlu bir şekilde tepki verme yeteneğidir. Ancak uyumlu tepki vermenin; öğrenme ve bu öğrenilenleri yeni durumlara aktarabilmek ve mantıklı, soyut bir şekilde düşünebilme gibi birçok yönü olabilir (Baymur,1994). Sternberg, zekânın ölçütü olarak problemin farkında olmanın ve problemi çözme için strateji geliştirmenin gerekliliğini; Piaget ve Vygotsky ise, zekâ gelişiminde toplumsal etkiyi vurgulamışlar; Piaget, bu etkiye dayalı olarak zekâyı, çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt.Aslan,2009). Zekâ, Gardner'e göre ise, geliştirilebilen bir yetenek olup, en az sekiz boyutludur. (Saban, 2010). Zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyâ ilişkin kuramların neredeyse tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşmektedir.

Kişinin belirli bir anda algıladıkları ve hissettikleri, onun fenomenal alanını oluşturur; bu alan içindeki istekler ve heyecan uyandıran iç yaşantılar, duygu olarak adlandırılır. Duygular ve düşünceler, aslında ayrılmaz bir bütündür. Buna rağmen, sözel ifadelerimizde ikisinden biri ön plana çıkar. Örneğin bir toplantıda kişi, "uzun Süre oturmak insanı sıkır" dediğinde, daha çok düşüncesini; eğer "ben oturmaktan sıkıldım" derse,

duygusunu ifade etmiş olur (Dökmen, 2005). Duygular, yaşamla baş edebilmemiz için acil planlar yapmamızı sağlayarak bizi beklenmedik durumlara karşı korumaktadırlar (Goleman, 2004). Bu yönüyle dikkati belli bir noktaya yönlendirmesi ve insanı harekete geçirmesinden dolayı kalk borusuna benzetilebilir. Duyguların, soru soran, açıklığa kavuştur-
ran, kapasite artıran, öğrenmeyi sağlayan, pratiğe geçiren veya tavrı al-
dıran özellikleri vardır (Cooper ve Sawaf, 2000). Salovey ve Mayer (1990)
ve Goleman (2004) yaptıkları çalışmalar sonrasında duyguların akıllı
kararlar için vazgeçilmez olduğu yönünde yaptıkları açıklamalar sonra-
sı, zekânın yalnızca bilişsel zekâdan ibaret olmadığı, duygusal zekânın
da iş ve eğitim hayatında yetkinliklerin etkin bir bölümünü oluşturduğu
fikri etkin olmaya başlamıştır (Baltaş, 2006).

Peki, duygusal zekâ nedir? Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâ kavramını ilk olarak tanımladıklarında, bir bireyin kendisinin ve başka-
larının duygularını gözlemleme, ayırt edebilme ve bu bilgiyi birisinin
düşüncelerini ve hareketlerini yönlendirmede kullanma yeteneğini içe-
ren sosyal zekânın alt boyutu olarak ifade etmişlerdir. Duygusal zekâ,
Goleman (2004) tarafından, kişinin kendi duygularını anlaması, başkala-
rının duygularına empatik yaklaşımı ve duygularını yaşamı zenginleştirecek
biçimde düzenleyebilme yeteneği; Bar-On (1997) tarafından, bireyin
çevresel talep ve baskıların üstesinden gelebilme yeteneğini etkileyen,
bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlilikler ve beceriler olarak tanımlanmıştır.
Duygusal zekâ Baltaş'a (2006) göre ise, kendimizle ve başkalarıyla başa
çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma
yeteneğidir. Bunu tanıma göre, duygusal zekâ, başkalarının neyi istediklerini,
neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını, duygularını değerlendirerek
anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek
istedikleri gibi biri olmak için gerekli bir yetenektir. Görüldüğü gibi,
duygusal zekâyı tanımlayan yazarlar, duygusal zekânın yeti, yetenek ya da
beceri olduğu konusunda hemfikirlerdir.

Biri duygusal, biri akılcı olan bilişsel ve duygusal zekâ, çoğunlukla bir
uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak yol
almamıza yardımcı olur. Duygu, akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur,
akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Ancak,
çoğu kez bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içerisinde; duygu, dü-

şünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir. Tutkular bu iki zihin arasındaki dengeyi sarstığında duygusal zihin üstünlük sağlar ve akılcı zihni etkisiz bırakır (Goleman,2004). Bu açıklamalardan çıkarılacak sonuç, bilişsel ve duygusal zekânın birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcısı olduğudur. Bunu akıl-gönül birliği olarak da tanımlamak mümkündür. Akıl gücü, duygusal zekânın hayata yansıttığı olgunluk olmadan verimli olamaz. Akıldan geçenle gönlünden geçenin kesişmesi bireyin potansiyelini ortaya koyma gücünü artırır. Hayatın anlamı ve yaşanabilirliği, aklın ve duyguların etkin kullanımından doğan sinerjide gizlidir. Yani asıl olan duygusal zekâ ile bilişsel zekânın işbirliğidir (Dökmen,2005).

Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin avantaj ve dezavantajları nedir? Mayer, Salovey ve Caruso (2004) bu soruya; duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin, sigara içmek, aşırı alkol kullanımı, uyuşturucu bağımlılığı, başkalarına şiddet uygulama gibi kendileri için zararlı olan negatif davranışlardan uzak durdukları, duygusal ilişki kurmaya daha yatkın oldukları ve yaşadıkları çevrede olumlu sosyal ilişkiler kurmakta yetenekli oldukları şeklinde yanıt vermektedir. Goleman (2000) ise, bu insanların daha kolay motive olabildiklerine yani; başarıya dürtüsü, kendini adamak, inisiyatif alma ve iyimserlik yeteneklerine vurgu yapmaktadır. Goleman (2005) ayrıca, bu kişilerin farklı özelliklere sahip kişilerle rahatça çalışabilmelerine farklı kişilerle olan ilişkilerindeki bir takım fırsatları değerlendirerek, farklılıkları örgütün lehine çevirebildiklerine, çeşitlilikten yararlanabilmek, farklı insanlarla iyi geçinmek, başkalarının kendine özgü çalışma tarzını takdir etmek ve bu kendine özgü yaklaşımların sunabileceği her tür iş fırsatı becerilerine de dikkat çekmektedir. Goleman'a (2000) göre, duygusal zekâ, kendini tanıma, duyguları yönetebilme, motivasyon başkalarının duygularını anlayabilme ve sosyal becerilerde yetenekli olmak anlamına gelmektedir. dir.

Yapılan çalışmalar duygusal zekâsı yüksek olanların daha fazla sayıda sorun çözdüğü ve görevleri daha başarılı tamamladıklarını (Schutte, Schuettpezel & Malouff, 2001), duygusal zekânın doğrudan iş performansı ile ilgili olduğunu (Abraham, 1999), çalışanların duygusal zekâsı ile iş performansı ve iş tatmini arasında olumlu yönde ilişkiler olduğunu (Wong ve Law, 2002), duygusal zekâsı yüksek olan çalışanların, örgütsel norm ve kuralları kavrayabilme ve iş yerindeki resmi olmayan davranış

beklentilerine karşı da daha yüksek düzeyde duyarlılık gösterdiklerini (Carmeli ve Josman, 2006) ve duygusal zekâsı yüksek çalışanların çoğunlukla yüksek seviyelerde görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilediklerini (Coté ve Miners, 2006) göstermektedir. Meyer vd.'ne göre (2002) ise, başarı için olumlu kişilik bağlılığı gerekliyse, duygusal zekâ iş performansını olumlu etkilemektedir.

Mesleki Tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik kavramı ilk defa 1974 yılında psikiyatrist Freudenberg tarafından genelde mesleki stres ile birlikte meslek stresinin bir türü ya da bir sendrom olarak ele alınarak, başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu olarak tanımlanmıştır (Akt. Yılmaz, 2007). Günümüzde kabul gören en yaygın tükenmişlik tanımı ise, Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach, 1980 Akt. Izgar, 2001:2) tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak algılayan tanımdır. Tükenmişlik, Maslach ve arkadaşları tarafından yapılan tanımda işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak adlandırılmıştır.

Hock (1988) birçok mesleki tükenmişlik tanımını inceleyerek yaptığı analizde, tükenmişliğin insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan, idealist olan ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip meslek elamanlarında görüldüğü tespitini yapmıştır.

Araştırmalara göre, mesleki tükenmişlik demografik olarak gençlerde, yaşlılara göre; bekârlarda evlilere göre; çocuksuzlarda çocuk sahibi olanlara göre; iş deneyimi birkaç yıl olanlarda hizmet süresi beş yıl ve daha çok olanlara göre daha yüksek tükenme görülmektedir (Izgar, 2001). Bireyin aldığı eğitime uygun olmayan bir işte çalışıyor olması da tükenmişliğin artmasına katkıda bulunmaktadır (Çokluk,1999). Kişisel özellikler açısından A tipi kişiliğe sahip olmak (Aydın Pehlivan, 2002), kendisinden gerçekçi olmayan yüksek beklenti ve düşük yeterlik duygu-

su (Sürgevil,2006), işe yönelik olumsuz bakış açısı/değerler (Burnak,2007) yüksek tükenmişlik yaşanması için risk teşkil etmektedir. Örgütsel açıdan ise, aşırı ve yetersiz iş yükü (Izgar, 2001), hizmet verilen kişi sayısının artması (Çimen, 2000:7), yıldırımaya maruz kalmak (Baltaş,2010), çalışma ortamının elverişsizliği (Eren,1989), uzun çalışma süreleri (Çimen,2000:11), yetersiz ya da olumsuz geri bildirim (Örmen,19933), iş hayatında kontrolün üst yöneticilerde olması, karara katılmama (Burnak,2007:98), örgütteki adaletsiz uygulamalar (Maslach ve Leiter, 1997; Akt. Sürgevil,2006:77-78) ve etkin bir ödüllendirme sisteminin olmayışı (Sürgevil,2006) mesleki tükenmişliği artırmaktadır.

Öğretmenler için bakıldığında öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, motivasyonları, problem davranışlarının tipi, sıklığı ve yoğunluğu, engelli olup olmasının mesleki tükenmişliği etkilediğini görüyoruz. Örneğin normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ek olarak, özel eğitim alanında çalışan veya normal okullarda kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenler farklı problemler yaşamakta ve mesleki tükenmişlik yaşamaktadırlar (Lau, Yuen ve Chan, 2005; Akt. Yüksel, 2009). Warnath ve Shelton'a göre öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe neden olan faktörlerden biri, yetersiz mesleki eğitim ve kendi alanının dışında bir alanda çalışmasıdır (Akt., Yüksel, 2009). Bunun dışında, işgörenlerin işlerinden elde ettikleri doyum ile tükenmişlik arasında da ilişki vardır. İşgörenin iş doyumunu ne kadar yüksek ise, tükenmişlik yaşama olasılığı o kadar azalmaktadır (Çokluk, 1999; Izgar, 2000). Brill, Caldwell ve Gmelch'e göre; tükenmişlik ile stres arasındaki farklılığı ortaya koymak önemlidir: rol karmaşası / belirsizliği ve fazla uyarılma gibi özel stres kaynakları kısa vadede strese yol açabilirken; uzun vadede bu stres kaynaklarının etkisini artırması tükenmişliğe neden olabilmektedir (Akt. Sürgevil,2006:12).

Tükenmişliğin Deckard ve arkadaşları'na (1994) göre, psikolojik-duygusal, davranışsal, fiziksel ve ruhsal Psikolojik-duygusal olmak üzere dört tür belirtisi vardır (Akt. Izgar,2000). Buna göre tükenmişlik yaşayan insanlarda şu özellikler görülebilir: Diğer insanları eleştirme, duygusuz davranış, insanlarla ilgilenmeme, düşük kişisel başarı hissi, hayal kırıklığı, sıkılma, depresyon, endişe, umutsuzluk, zayıf yoğunlaşma, alınganlık, yabancılaşma ve tek başına kalma, yavaşlık ve göreve devamsızlık, herkese şüpheyle bakma, evde ve işte konuşmaktan kaçınma,

sık sık gözyaşı ve duygusal patlama belirtileri gösterme, hızlı kalp atması, uykusuzluk, yorgunluk, enfeksiyona karşı direncin azalması, zayıflık ve sersemlik, hafıza problemleri, kilo değişimleri, mide şikâyetleri, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, hiper tansiyon, baş ve kas ağrıları, değer yargıları ve inancından şüphe etme, büyük bir değişiklik gerektiğine inanma, örneğin, boşanma, yeni bir meslek deneme, yeni bir yere yerleşme isteği, toplumdan çekilme, üstesinden gelinmeyen stres, alkol bağımlılığı, ilaç müptelası olma, acıma duygusunun kaybı, depresyon, intihar, iş veriminde düşme vb. durumlar. Tükenmişliğin işle ilgili en önemli göstergesi, iş performansındaki düşüştür. Yapılan işini niteliği düşer, sinirlilik artar, itici davranışlar ortaya çıkar, karar isabeti düşer ancak kişi etkilenmez, kişi kendisini yenileme ihtiyacı duymaz, yenilikçi değil tutucu ve statükocudurlar (Maslach, 1982; Gopelt, 1978; Akt.Izgar, 2000).

Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ

Öğretmenlik mesleğinin duygusal zekâ kullanmayı gerektirmesinin yanında, öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve yöneticiler ile yoğun iletişim kurmayı, ekip çalışmasını da gerektirmesi, tükenmişliğe neden olabilirken, duygusal zekâyâ sahip olan öğretmenlerin tükenmişliği daha az yaşamaları beklenmektedir. Ilgın (2010) yaptığı incelemede; Wong ve Law'ın (2002) duygusal zekâsı ile iş performansı ve iş tatmini arasında olumlu yönde ilişki bulmasını, Prati ve arkadaşları'nın (2003) duygusal zekânın etkili grup etkileşimi ve üretkenliğe teşvikte önemli bir rol oynamasını, McBain'in, (2004) grup içindeki duygusal zekâ seviyesi güven, işbirliği, birbirini tutma, yaratıcılık ve karar verme seviyeleri üzerinde olumlu, sosyal kaytarma üzerinde ise olumsuz etkiye sahip olmasını bir araya getirerek duygusal zekânın örgüt için önemli olduğunu göstermiştir. Bar-On, (2003) ve Ciarrochi vd'de (2001) duygusal zekânın psikolojik sağlık üzerinde özellikle mesleki tükenmişlik üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır (Akt.Güllüce & İşcan, 2010). Ancak öğretmenlerin duygusal zekâsı ve mesleki tükenmişlikleri üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu konuda sadece Chan (2006) ve Saiari, Moslehi ve Valizadeh'in. (2011) çalışmaları vardır. Bu çalışmalarda beklenildiği gibi yüksek duy-

gusal zekâ ile tükenmişlik arasında tüm boyutlarda ilişki bulunmuştur. Bu çalışma ile de, öğretmen seçimi ve yetiştirilmesi konusunda yapılacak olan çalışmalara ve tükenmişliği önlemeye yönelik olarak yapılacak eğitim ve belirlenecek politikalara veri sağlanması beklenmektedir.

Araştırmanın amacı, eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evreni, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren resmi statülü ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu okullarda 320.459 kadın, 344.449 erkek olmak üzere toplam 664.908 öğretmen ve yönetici çalışmaktadır (MEB, 2010).

Örneklemin belirlenmesinde tabakalı ve küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Türkiye genelinde yedi coğrafi bölge esas alınarak tabakalara ayrılmıştır. İllerin en az bir tanesinin Büyükşehir statüsünde olmasına dikkat edilerek İstanbul, Kocaeli, İzmir, Aydın, Antalya, Adana, Konya, Niğde, Samsun, Zonguldak, Van, Malatya, Gaziantep ve Adıyaman illeri olmak üzere 14 ilde faaliyet sürdüren ilk ve orta dereceli okullar örnekleme seçilmiştir. Seçilen 14 ildeki okullar ilk ve orta dereceli olmalarına dikkat edilerek basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle örnekleme alınmıştır. Seçilen okul sayısı toplam 84'tür. Gönderilen anketlerden 1450 adedi geriye dönmüş, 1049'u değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme yer alan kişilerin özellikleri Tablo 1'de ayrıntılı şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme yer alan kişilerin demografik özellikleri

Coğrafi Bölge	Cinsiyet		Görev		Branşı		Okul Türü	
	Kadın	Erkek	Yöne-tici	Öğ-ret-men	Sınıf	Alan	İlköğ.	Orta Öğr.
Marmara	119	111	28	202	84	146	135	95
Ege	65	61	13	113	74	52	111	15
Akdeniz	63	65	21	107	55	73	78	50
İç Anadolu	87	108	31	164	59	136	132	63
Karadeniz	84	96	17	163	59	121	99	81
D. Anadolu	40	65	16	89	56	49	87	18
G.D.Anadolu	35	50	12	73	58	27	72	13
Toplam	493	556	138	911	445	604	714	335
% Oranı	47	53	8	92	42	58	68	32

Araştırmanın Bilgi Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, demografik özelliklerin tespit edildiği sorular, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI), Çam (1991) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Envanter, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, 9 maddeden oluşan duygusal tükenme; ikincisi 5 maddeden oluşan duyarsızlaşma ve üçüncüsü ise, 8 maddeden oluşan kişisel başarı alt boyutlarıdır. Her boyutun ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılır. Tükenmişlik bir süreç olduğu ve değişik fonksiyonları içerdiği için tek bir puanla ifade edilmez. Bir bireyde var ya da yok denilemez. Her üç alt ölçeğin birlikte değerlendirilmesi ile mevcut durum anlaşılır.

Duygusal tükenme alt boyutu, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. Duyarsızlaşma alt boyutu kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın ve duygudan yoksun şekildeki davranışlarını tanımlar. Kişisel başarı alt boyutu insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar. Tüm alt boyutlarla ilgili olarak yaşanan duyguların yaşanma sıklığı, Likert tipi (5 dereceli) ölçekleme yöntemi ile belirtilerek, sıklıkla artan puanlama ile 1' den 5'e değişen puanlamaların sonuçla-

rına dayanılarak değerlendirilir. Tükenmişliğin yüksekliğini; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki yüksek puan, kişisel başarı alt ölçeğindeki düşük puan yansıtır. Tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt boyutta da orta düzeyi yansıtır (Çam, 1991).

Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği, Bar-On tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Acar (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali 133 maddeden oluşurken, Acar uyarlama çalışmaları sırasında madde sayısını 87'ye indirmiştir. Ölçekteki değerler, 5'li Likert ölçeğinde 1- Tamamen katılıyorum ile 5- Kesinlikle katılmıyorum arasında değişmektedir. Ölçek duygusal zekânın temelde beş boyutunu ölçmektedir. Bu beş boyutun adları ve soru sayıları şu şekildedir: Kişisel farkındalık (29 soru); kişisel arası ilişkiler (18 soru); şartlar ve çevreye uyum (15 soru); stres yönetimi (12 soru) ve genel ruh hali (12 soru).

Ölçekte yer alan boyutların anlamı şu şekildedir (Bar-on, 1997): Kişisel farkındalık boyutu, kişinin kendisini tanımasını, değerlerini ve duygularını anlama ve ifade etme becerisidir. Kişiler arası beceriler boyutu, diğer insanları doğru şekilde algılayıp, uygun tepkiyi vermeyi; ilişkiyi kurma ve devam ettirme yeteneğini içerir. Bu boyutta güçlü olan kişinin diğer insanlarla empati kurması, işbirliği yapması ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olması beklenir. Çevreye uyum boyutu, kişinin hissettiklerini onaylaması, dış gerçekliği fark etmesi, yaşamında karşılaştığı her türlü sorunla baş edebilme, duygu ve düşüncelerini duruma uydurabilme yeteneğidir. Stres yönetimi boyutunda güçlü olan kişi duygularını en iyi şekilde yönetebilip onlarla baş edebilme yeteneğine sahiptir. Genel ruh durumu boyutunda güçlü olan kişi hayatla var olanla yetinme, yaşamdan zevk alma, hayata karşı olumlu tutum sergileyebilme yeteneğine sahiptir. Boyut genel olarak yaşama genel bakış açısını, yaşamla ilgili duyguları gösterir.

Bulgular

Tükenmişlik ölçeğinin “Duygusal Tükenme”, “Duyarsızlaşma”, ve “Kişisel Başarı” boyutları ile Duygusal zekâ ölçeğinin “Genel Ruh Durumu”, “Stres Yönetimi”, “Uyum”, “Kişilerarası Yetenekler” ve “Kişisel Yetenekler” boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Duygusal zekâ ve tükenmişlik ile ilgili korelasyon analizi.

Duygusal Zekâ / Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Genel Ruh Hali	,133**	,110**	,047
Stres Yönetimi	-,163**	-,218**	,278**
Çevreye Uyum	,036	-,061*	,102**
Kişisel Arası Beceriler	,192**	,191**	-,198**
Kişisel Farkındalık	,082**	,029	,058

* p< .05; **p< .01

Tablo 2’ye göre tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin genel ruh durumu, kişilerarası yetenekler ve kişisel farkındalık boyutları arasında $p<0.01$ önem düzeyinde düşük düzeyde pozitif bir ilişki, stres yönetimi boyutuyla ise negatif bir ilişki vardır. Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâlarındaki genel ruh durumu, kişilerarası yetenekler ve kişisel farkındalık puanlarındaki artma tükenmişlik ölçeğinin “duygusal tükenme” puanlarının artmasına düşük düzeyde etki etmektedir. Stres yönetimi puanlarındaki artış ise duygusal tükenme puanlarında azalmaya neden olmaktadır.

Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin genel ruh durumu ve kişilerarası yetenekler boyutları arasında $p<0.01$ önem düzeyinde düşük düzeyde pozitif bir ilişki; stres yönetimi ($p< .01$) ve uyum boyutları ($p< .05$) ile ters yönlü negatif bir ilişki vardır. Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâlarının genel ruh durumu ve kişilerarası yetenekler puanlarının yüksekliği tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutunda artmaya; stres yönetimi ve uyum” puanlarındaki yükseklik ise azalmaya neden olmaktadır.

Tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin uyum ve stres yönetimi boyutu arasında $p < 0.05$ önem düzeyinde pozitif bir ilişki ve kişilerarası yetenekler boyutu ile ters yönlü negatif bir ilişki vardır. Duygusal zekâ ölçeğinin stres yönetimi ve uyum boyutlarında alınan yüksek puanlar tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı boyutunda artmaya neden olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan bu çalışmada eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Güllüce ve İşcan'ın (2010) yaptıkları çalışmada elde ettikleri yöneticilerin duygusal zekâ seviyelerindeki artışın yaşadıkları tükenmişliği azalttığı bulgusu ile uyumludur.

Korelasyon katsayıları incelendiğinde, eğitim çalışanlarının tükenmişliğe ilişkin puanlarının, duygusal zekâ boyutlarından stres yönetimi boyutundaki puanlar ile anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmektedir. Stres yönetimi ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları negatif, kişisel başarı boyutu pozitif yönde ilişkilidir. Bu bulgu Güllüce'nin (2006) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları için elde ettiği bulgularla uyumlu, kişisel başarı için elde ettiği bulgularla uyumsuzdur. Güllüce'nin bulguları stres yönetimi ile kişisel başarı arasında da pozitif bir ilişki olduğu yönündedir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007), öğretmenlik mesleğinin, bireylerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde önemli oranda risk taşıyan bir meslek olmasına dikkat çekmişlerdir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu'nun yaptıkları literatür incelemesine göre öğretmenler; eğitim-öğretim hizmetlerindeki öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları, disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlerin çokluğu, toplumun eleştirileri, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, ödüllendirme, karara katılımın yetersizliği; öğretmenlerden bireyleri, sürekli ve hızlı bir şekilde değişim gösteren teknolojik bir topluma hazırlamaları ve toplumun çeşitli problemleri ile uğraşmalarının beklenmesi nedeniyle stres yaşamaktadırlar. Bu stres kaynaklarıyla baş etme becerisi olan, stresi yönetebilen eğitim işgörenle-

rinin daha başarılı olması ve başarı duygusu hissetmesi beklenir. Stres kaynaklarıyla baş edemeyen eğitim işgörenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi yaşamaları da beklenen bir durumdur. Bu nedenden dolayı bizim çalışmamızda elde edilen bulguların beklentilerle uyumlu olduğu ve eğitim çalışanlarının tükenmişliğinde, çalışanların stres yönetimine ilişkin yeteneklerinin önemli düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile stres yönetiminde başarılı eğitim işgörenlerinin, daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma, daha fazla kişisel başarı hissi yaşamalarına yönelik bulgu beklentilerle uyumludur.

Korelasyon katsayıları incelendiğinde, göze çarpan ikinci husus, eğitim çalışanlarının tükenmişliğine ilişkin puanların, duygusal zekâ boyutlarından kişiler arası beceriler boyutundaki puanlar ile tüm boyutlarda anlamlı derecede ilişkili olduğudur. Duygusal zekânın kişiler arası beceriler boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasındaki ilişki pozitif, kişisel başarı boyutu ile negatiftir. Farklı bir ifade ile eğitim işgörenlerinin kişiler arasındaki beceriler boyutunda yetenekli olması ile tükenmişlik düzeyleri ilişkili olup, kişiler arası beceriler konusundaki yetenek arttıkça tükenmişlik de her üç boyutta da artmaktadır. Elde edilen bulgu, kişiler arası beceriler boyutu ile kişisel başarı boyutundaki ters yönlü ilişki olması yönüyle Güllüce (2006) benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte asıl beklenti; kişiler arası beceriler boyutu puanları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında ters yönlü, kişisel başarı puanları arasında pozitif bir ilişki çıkmasıdır. Bu beklentinin nedeni, kişisel ve sosyal yetenekleri gelişmiş kişilerin, iş arkadaşları ve çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurmaları (Bass,1998, Akt.Güllüce 2006) enerjilerini doğru şekilde kullanarak ilişkilerini sağlıklı yürütmeleri ve stresle daha iyi müdahaleye olanak sağlayan sosyal destek yönünden zengin olacakları için (Konakay, 2013) tükenmişlik sendromuna yakalanma risklerinin de azalacağı düşüncesi-
dir.

Eğitim işgörenleri için beklentinin aksine sonuçların çıkmasının nedeni ne olabilir? Bu konuda Hock'un (1988), tükenmişliğin insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan, idealist olan ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip meslek elamanlarında görüldüğü tespitini yaptığı analiz bizim için kullanışlı olabilir. Yani, başta öğrenciler olmak

üzere, veliler, meslektaşlar, üstlerle sürekli olarak başarılı insan ilişkileri kurmak durumunda olan, kişiler arası ilişki konusunda yetenekli eğitim işgörenleri, kişiler arası beceriler konusunda yetenekli olmayan eğitim işgörenlerine göre diğerleriyle daha fazla iletişim içinde oldukları için daha fazla tükenmişlik yaşıyor olabilirler.

Bir taraftan da eğitim işgörenleri okuldan, çevreden, aileden, öğrenciden vs. kaynaklanan nedenlerle çok çaba harcamasına rağmen kimi zaman başarısız olabilir. Ayrıca eğitim işgörenlerinin başarıları her zaman değerlendirilmemekte, dönüt verilmemektedir. Kimi zaman da değerlendirmenin objektif yapılmaması veya eğitim işgörenlerinden sadece kurallara uymasının beklenmesi sonucu kişinin yaptıklarıyla işyerinde bir değişikli yapamayacağı sonucuna ulaşması gibi nedenler de kişiler arası yetenekleri yüksek olan eğitim işgörenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir (Jackson ve Schuler, 1983; Akt. Yılmaz, Yazıcı, & Yazıcı, 2014). Örgütsel adalet duygusu da bu duruma etki edebilir. Örneğin, Karaman'ın (2009) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, adaletin tüm alt boyutları ile tükenmişlik boyutları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitim işgörenlerinin kişiler arası beceriler boyutunda yetenekli olması ile tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olmasının nedeni, duygusal zekâsı, özellikle de kişiler arası beceriler yeteneği yüksek olan kişilerin iş hayatının beklentileri ile davranışlarını uyumlu hale getirmeye çalışma çabası ve duygusal emek harcamaları da olabilir. bireyler, özel ilişkilerinde kimi kez gerçek duygularını olduğu gibi yansıtmak yerine duygularını denetim altında tutarak norm ve beklentilere uygun düşecek tepkiler vermeyi tercih ederler. Duygusal tepkileri ile ilgili yaptıkları bu denetimi işlerinin bir parçası olarak yapmaları gerektiğinde ise duygu denetimini, belirli bir ücret karşılığında yapmış olurlar. Bu durumda, duyguları artık işinin bir parçası olmuştur ki; bu durum duygusal emek (duygusal çalışma) olarak adlandırılmaktadır (Oral & Köse, 2011). Oral ve Köse, duygusal emek kavramını, "iş gereği müşterilerle birebir iletişim halinde olan işgörenlerin duygusal tepkilerini örgüt için kabul edilebilir şekle sokmak veya örgüt amaçlarıyla uyumlu duygu gösterimleri yaratmak amacıyla harcadıkları çaba" olarak tanımlamaktadır. Duygusal emek terimi ilk olarak ise Hochschild (1983), duygusal çalışanın önceden belirlenmiş kurallara uyumunu ifade etmek için

kullanmış, kavramı tanıttıktan sonra da belirlenen gereklilikleri yerine getirirken sarf edilen duygusal çabanın, çalışanlar açısından zararlı sonuçlar doğurabileceği konusunda da uyarılmıştır (Akt. Güllüce, 2006). Hochschild'in uyardığı zarar, çalışanlarda tükenmişliktir. Grandey (1999) yaptığı çalışmada duygusal emekle tükenmişlik arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Akt. Oral & Köse, 2011). Oral ve Köse'de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Eğitim işgörenlerinin öğrencilerine, velilerine, okul yöneticilerine ve meslektaşlarına insan ilişkileri konusunda yetenekli olduğunu gösterecek şekilde davranmaları beklenir. Eğitim işgörenlerinden özellikle öğrencilerine neredeyse her zaman sevecen, gülyüzlü, anlayışlı, yardımsever şekilde yaklaşmaları beklenir. Eğitim işgörenleri, beklentileri karşılamak için duygusal emek harcayacak, farklı bir ifade ile kimi durumlarda ne hissettiğini gizleyecek ya da hissetmediği bir şeyi hissetmiş gibi gösterecektir. Duygusal zekânın kişiler arası beceriler boyutunda yetenekli olan eğitim işgörenleri, duygusal emek davranışını daha kolay sergileyip, beklentileri karşılayabilirler. Bu eğitim işgörenlerinin duygusal emek davranışları, deyim yerindeyse sürekli olarak rol yapıyor konumunda olmaları, doğal olarak kendilerinin yıpranmalarına, tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Duygusal zekânın genel ruh hali boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasındaki pozitif ilişki de beklenilir bir durum değildir. Beklenti genel ruh hali iyileştikçe, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki puanların azalmasıdır. Aynı şekilde, kişisel farkındalık boyutu ile duygusal tükenme arasında pozitif bir ilişki olması da beklenen bir durum değildir. Eğitim işgörenlerinin kişisel farkındalıkları arttıkça, duygusal tükenme yaşama olasılığının azalması beklenir. Beklenenin aksine bir sonuç çıkması, eğitim işgörenlerinin gerçekte yapmak istemedikleri bir mesleği yapıyor olmaları, hizmet öncesi ve hizmet içinde yetersiz mesleki eğitim, düşük özyeterlik algısı gibi nedenlerle beklentileri karşılayamadıkları düşüncesi duygusal tükenmenin gerekçesi olabilir.

Duygusal zekânın çevreye uyum boyutu ile tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu arasındaki negatif yönlü ve kişisel başarı boyutu arasındaki pozitif ilişki tam da beklenen bir durumdur. Diğer bir ifade ile eğitim işgörenleri çevreye uyum konusunda yetenekli olduklarında çevrelerine

daha duyarlı olmakta ve daha fazla kişisel başarı duygusu yaşamaktadırlar.

Sonuç olarak eğitim işgörenlerinin stres yönetimi yetenekleri ile tükenmişlikleri arasında negatif, kişiler arası yetenekleri ile tükenmişlikleri arasında pozitif ilişki olduğu söylenilebilir. Eğitim çalışanlarının kişiler arası becerilere ilişkin yeteneklerinin tükenmişlikleri ile pozitif ilişkili olması beklenmedik bir durum olmasına rağmen, eğitim çalışanlarının sürekli olarak insan ilişkileri içinde olma zorunluluğunun kişiler arası becerilerde yetenekli olanları daha fazla yorduğu, tükenmişliklerine neden olduğu söylenebilir. Toplamda elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilebilir olması dikkate alınarak eğitim çalışanlarının özellikle stres yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesi ve eğitim çalışanlarının kişiler arası ilişki yeteneğine sahip olanların daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olan etkenlerin başka araştırmalarla ortaya konulması önerilir.

Kaynakça

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125, 209-224.
- Acar, F. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi*(Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü etkileşimci liderlik*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Aydın Pehlivan, İ.(2002). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ* (3.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (2010). *Adı yeni konmuş bir olgu: işyerinde yıldırma*. Erişim: <http://www.balta.com/makaleler.asp>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory (EQi): Technical Manual*. Toronto, CN: Multi-Health Systems.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: Inkılap Kitabevi

- Burnak, Ö. (2007). *Örgütsel tükenmişlik kamu ve özel işletmelerdeki çalışanlara yönelik bir uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Carmeli, A., & Josman, Z. E. (2006). The relationship among emotional intelligence, task performance, and organizational citizenship behaviors. *Human Performance*, 19(4), 403-419.
- Cemaloğlu, N. & Erdemoğlu, D. Ş. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1999). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Çev. B. Sancar, ve Z. B. Ayman). İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1-28.
- Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayınlanmamış, doktora tezi)*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çimen, M.(2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumunu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması(Yayınlanmamış doktora tezi)*. Gn. Kur. Bşk.lığı GATA, Ankara.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2005). *Küçük şeyler* (5.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Ersoy Yılmaz, S., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014) Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 135-157. Doi: <http://dx.doi.org/10.11611/JMER>,
- Goleman D. (2005). *İş başında duygusal zekâ*. (Çeviren: Handan Balkara) İstanbul: Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (2000). Leadership That gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Goleman, D. (2004). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güllüce, A. Ç., & İşcan, Ö. F. (2010), Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2), 7-29.
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17 (2), 12- 16.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- İlgin, B. (2010). Örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşumunda ve sosyal kaytarma ile ilişkisinde, duygusal zekâ ve lider üye etkileşiminin rolü (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karaman, P. (2009), Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Konakay, G. (2013). Akademisyenlerde duygusal zekâ faktörlerinin tükenmişlik faktörleri ile ilişkisine yönelik bir araştırma: kocaeli üniversitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (1), 121-144.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *Millî eğitim İstatistikleri Örgün eğitim 2009–2010*. Erişim: <http://sgb.meb.gov.tr/>

- Oral, L. ve Köse S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve türk eğitim sistemine yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Saiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1786–1791. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.003
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N. S., Schuettpelez, E., & Malouff, J. M. (2001). Emotional intelligence and task performance. *Imagination, Cognition, and Personality*, 20, 347-354.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wong, C.S., & Law, K.S. (2002). The Effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study, *Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi (bir uygulama)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ünal, A. & Önal, M. (2015). Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8) s.133-154