

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ YETENEKLERİ İŞ
DOYUMLARI VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Engin DENİZ

HAZIRLAYAN
Ayşe ÖZTÜRK

KONYA 2006

ÖZET

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerini, iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla “BarOn Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde “t-testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerinde, iş doyumu puan ortalamalarında okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerinde, tükenmişlik düzeylerinde ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

ABSTRACT

This study is conducted to determine whether emotional intelligence, job satisfaction and occupational burnout levels of preschool teachers vary according to some variables and to ascertain the relationship between emotional intelligence, job satisfaction and occupational burnout levels. The research is implemented with 378 preschool teachers working in public and private preschool educational institutions in 13 cities in Central Anatolia Region. In the study, a 'Personal Information Form' is used to obtain some information about preschool teachers; 'Bar-on Emotional Intelligence Scale' , 'Hackman and Oldman Job Satisfaction Scale', and 'Maslach Burnout Inventory' are used to determine teachers' emotional intelligence abilities, job satisfaction and burnout levels. 't-test' and 'one way variance analysis' are used for statistical analysis of the obtained data. As a result of the study, it is observed that preschool teachers' emotional intelligence sub-categories and total grade point average vary according to education level and participation to social activities; job satisfaction differs according to type of school, number of in-service trainings participated, school conditions, participation to social activities and administrative attitudes; and level of burnout changes according to age, education level, number of in-service trainings participated, school conditions, participation to social activities, job satisfaction and administrative attitudes ($p < 0,05$). It is confirmed that there is a meaningful relationship between emotional intelligence, job satisfaction and burnout level ($p < 0,01$).

ÖNSÖZ

Okulöncesi eğitimin önemi günümüzde herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu dönem çocuğun bedensel, zihinsel, kişisel, sosyal ve dil gelişimlerinin temellerinin atıldığı ve gelişimin hızlı ve yaşantıların kalıcı olduğu bir dönemdir. Günümüzde okulöncesi eğitim aile ve okulöncesi eğitim kurumlarında verilmektedir. Okulöncesi eğitim kurumları kurum hizmetini okul, aile ve öğretmen işbirliği içinde vermektedir. Okulöncesi öğretmeni bu işbirliğinin sağlanmasında en önemli faktördür.

Günümüzde gelişen ve değişen dünyayla beraber okulöncesi öğretmeninden beklentiler de artmaktadır. Bu beklentileri karşılamak için okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisi ve öğretmenlik bilgi ve becerisi yanında bazı kişisel özelliklere de sahip olması beklenir. Kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişilerle arasında empati kurabilen, kendini motive edebilen bir öğretmen bu beklentileri karşılamakta güçlük çekmeyecektir. Bu beklentileri karşılayamayan öğretmenler ise zamanla işlerinden doyum elde edemeyecekler ve işlerini bırakmaya kadar gidebilecek tükenmişlik duygusu yaşayacaklardır. Bu da verilen eğitimin kalitesini önemli düzeyde etkileyecektir. Bizim çalışmamızda okulöncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenler açısından karşılaştırılmış ve duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmanın okulöncesi eğitimin en önemli parçası olan okulöncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile tükenmişlik ve iş doyumları arasındaki ilişkinin, tükenmişlik ve iş doyumlarıyla ilgili problem kaynaklarının belirlenmesi ve bu problem kaynaklarına çözüm yolları bulunmasında alanımıza fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen, birlikte çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Engin DENİZ'e içten teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında fikir ve önerilerini esirgemeyen, üniversite hayatımın başlangıcından bugüne kadar yaşamıma yön vermemde beni cesaretlendiren ve her zaman destek olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI'ya çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca uyguladığım ölçeklere içtenlikle cevap vererek bana yardımcı olan tüm okulöncesi öğretmeni arkadaşlarıma, anketlerimin ulaştırılmasında emeği geçen Ozan,

Ayşe Avcil ve Ayşe Yılmaz' a, Betül, Güllü, Sabiha' ya, öğrencilerime, Şengül Hanım'a, Hikmet Bey'e teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan sevgi ve desteklerini hep yanımda hissettiğim canım aileme, bugünlere gelmemde emeği geçen ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğretmenlerime teşekkür ederim.

Ayrıca her konudaki desteğinden dolayı sevgili arkadaşım Tuğba Durak' a ve çalışma arkadaşım Neslihan Durmuşoğlu Saltalı' ya teşekkür ederim.

Ayşe ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ÖNSÖZ	III
İÇİNDEKİLER	V
SİMGE DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç	5
1.2. Alt Amaçlar	5
1.3.Sayıtlılar	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	9
1.6. Araştırmanın Önemi	9
BÖLÜM II.....	11
1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ.....	11
2. DUYGUSAL ZEKÂ	16
2. 1.Duygu	16
2. 2.Zekâ.....	20
2.3.Duygusal Zekâ.....	24
2.3.1. Özbilinç	27
2.3.2. Duyguları İdare Edebilmek	28
2.3.3. Kendini Harekete Geçirmek.....	29
2.3.4. Başkalarının Duygularını Anlamak.....	30
2.3.5. İlişkileri Yürütebilmek	32
3. İŞ DOYUMU	36
3.1. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	38
3.1.1.Çevresel Faktörler	38
3.1.2. Bireysel Faktörler	39

4.TÜKENMİŞLİK.....	44
4. 1.Tükenmişlik İle İlgili Görüşler.....	45
4.1.1. Freudenberger’ in Tükenmişlikle İlgili Görüşleri	45
4.1.2. Maslach’ ın Tükenmişlikle İlgili Görüşleri	46
4.1.3. Edelwich ve Broodsky’nin Tükenmişlikle İlgili Görüşleri	46
4.1.3.1. Coşku ve Hayal Kırıklığı Dönemi(Enthusiasm)	46
4.1.3.2. Durgunluk Dönemi (Stagnation)	47
4.1.3.3. Engellenme Dönemi(Frustration).....	47
4.1.3.4. Umursamazlık Dönemi(Apati)	47
4. 2.Tükenmişliği Etkileyen Değişkenler	48
4. 3.Tükenmişliğin Belirtileri	48
4.3.1. Fiziksel Belirtiler.....	48
4.3.2. Davranışsal Belirtiler.....	49
4.3.3. Psikolojik Belirtiler	50
5. KONUSU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	51
5.1. Duygusal Zekâ, İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyi İle İlgili Yapılan	
Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmaları.....	51
5.1.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar	51
5. 2. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurtdışı Araştırmalar.....	52
5.1.3. İş Doyumu İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar.....	55
5.1.4. İş Doyumu İle İlgili Yapılan Yurtdışı Araştırmalar	58
5.1.5. Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar	59
5.1.6. Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Yurtdışı Araştırmalar.....	67
BÖLÜM III	69
1.YÖNTEM.....	69
1.1.Araştırmanın Modeli	69
1.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	69
1.3.Verilerin Toplanması	71
1.4.Verilerin Toplama Araçları	71
1.5.Verilerin Analizi.....	73
BÖLÜM IV	75
1.BULGULAR	75

BÖLÜM V	166
1.TARTIŞMA VE YORUM	166
 BÖLÜM VI	 183
1.SONUÇ VE ÖNERİLER	183
KAYNAKÇA	188
EKLER.....	201

SİMGE DİZİNİ

D: Duyarsızlaşma

DT: Duygusal Tükenme

DZ: Duygusal Zekâ

GRD: Genel Ruh Durumu

GT: Genel Tükenmişlik

KAB: Kişiler Arası Beceri

KB: Kişisel Beceri

KB: Kişisel Başarı

MTE: Maslach Tükenmişlik Envanteri

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

SBC: Stresle Başa Çıkma

TDK: Türk Dil Kurumu Sözlüğü

U: Uyumluluk

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait İstatistikî Değerler	70
Tablo 2: Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	76
Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 4: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri.....	79
Tablo 5: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi sonuçları.....	81
Tablo 6: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Beceri, Stresle Başa Çıkma ve genel Ruh Durumu LSD Testi Sonuçları	82
Tablo 7: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	83
Tablo 8: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamasına Ait Varyans Analizi Sonuçları	85
Tablo 9: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	86
Tablo 10: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 11: Sosyal Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	90
Tablo 12: Sosyal Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo13: Sosyal Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Tukey Testi Sonuçları.....	93
Tablo 14: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	96
Tablo 15: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	98

Tablo 16: Yaş Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	99
Tablo 17: Yaş Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 18: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	100
Tablo 19: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 20: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	101
Tablo 21: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 22: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	102
Tablo 23: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 24: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	103
Tablo 25: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 26: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi Sonuçları.....	105
Tablo 27: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	105
Tablo28: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 29: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	107
Tablo30: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 31: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	108
Tablo 32: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 33: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi Sonuçları.....	109

Tablo 34: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	110
Tablo 35: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 36: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi Sonuçları	111
Tablo 37: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, ve Ss Değerleri	112
Tablo 38: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 39: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi Sonuçları.....	113
Tablo 40: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	113
Tablo 41: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 42: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	115
Tablo 43: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 44: İşinden Elde Ettiği Sosyal Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	116
Tablo 45: İşinden Elde Ettiği Sosyal Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 46: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	117
Tablo 47: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 48: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi sonuçları	118
Tablo 49: Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	119

Tablo 50: Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	120
Tablo 51: Yaş Değişkenine Göre Duyarsızlaşma Tukey Testi Sonuçları	121
Tablo 52: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	122
Tablo 53: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 54: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duyarsızlaşma LSD sonuçları	124
Tablo 55: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	125
Tablo 56: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 57: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duyarsızlaşma Tukey Testi Sonuçları	127
Tablo 58: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	128
Tablo 59: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 60: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	130
Tablo 61: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 62: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	132
Tablo 63: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 64: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutu Duygusal Tükenmeye Ait Tukey Testi Sonuçları	135
Tablo 65: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	136
Tablo 66: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	138

Tablo 67: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi	
Alt Boyutlarına Ait N , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	139
Tablo 68: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi	
Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 69: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi	
Alt Boyutlarına Ait LSD Testi Sonuçları	141
Tablo 70: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	142
Tablo 71: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	143
Tablo 72: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutu Duygusal Tükenmeye Ait Tukey Testi Sonuçları.....	144
Tablo 73: Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt	
Boyutlarına Ait N , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri t Testi Sonuçları.....	145
Tablo 74: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	146
Tablo 75: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	147
Tablo 76: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Tukey Testi Sonuçları	148
Tablo 77: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	149
Tablo 78: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi	150
Tablo 79: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Tukey Testi Sonuçları	151
Tablo 80: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri.....	152
Tablo 81: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi	154
Tablo 82: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik	
Düzeyi Alt Boyutu Duygusal Tükenmeye Ait Tukey Testi Sonuçları.....	155

Tablo 83: İşinden Elde Ettiği Sosyal Statü Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt	
Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	156
Tablo 84: İşinden Elde Ettiği Sosyal Statü Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt	
Boyutlarına Ait Varyans Analizi	157
Tablo 85: İşinden Elde Ettiği Sosyal Statü Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt	
Boyutu Duygusal Tükenmeye Ait Tukey Testi Sonuçları	158
Tablo 86: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine	
Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	159
Tablo 87: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine	
Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 88: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine	
Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Tukey Testi sonuçları	161
Tablo 89: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ, İş Doyumu Ve	
Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Düzeyleri.....	163

BÖLÜM I

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

1.GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyayla beraber çocukların daha donanımlı bir şekilde yetişmeleri gerekmektedir. Onların donanımlı bir şekilde yetişmelerinde etkili olan iki kurum aile ve okuldur. Çevre, kitle iletişim araçları, bilgisayar vb. teknolojik araçları da çocuğu donanımlı bir şekilde hayata hazırlama da etkili faktörler arasında sayabiliriz. Aile çocuğun doğum öncesinden başlayarak doğum sonrasında ve hemen hemen bütün hayatı boyunca onu en çok etkileyen kurum olarak varlığını sürdürürken, okul, ailenin yanı sıra toplumsal değişmelere ve yetişkin hayatına hazırlıklı kılan bir kurum olarak varlığını, yeni boyutlar kazandırarak sürdürmektedir.

Günümüzde okul sadece bilgilendirme ihtiyacının ötesinde bazı görevleri de yerine getirmek zorundadır. Çocukların bilgi, beceri kazanmaları, bunları davranışa dönüştürmelerinin yanında, mesleki yönlendirilmeleri ve bu mesleklere uygun bilgi ve davranış kazandırmaları da okulun görevleri arasındadır. Aynı zamanda okul, ailelerin eğitimini, çocuğun istismarının önlenmesini, ailelerin giderek azalan çevre ilişkilerinin canlandırılmasını sağlayan bir merkez de olmalıdır. Anne babanın çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilmesi, aile problemlerinin çözülmesinde de okul en önce başvurulacak bir merkez olabilmelidir (Oktay,2002, s:25-29).

Öğretmen; öğretmenliğin kuramsal bilgi temelini işe koşarak bireyin davranışlarında, hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katacak değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden kişidir (Şahin, 2005, s:16). Bu davranışlar toplumun istediği insan tipinin özelliklerini de yansıtır. İstenen özellikteki insan yetiştirme işi, öğretmenin en önemli görevidir.

Ülkemizde erken çocukluk eğitimi aile tarafından verilmektedir. Ancak birçok gelişim alanında kalıcı etkileri olan bu dönem bir okul öncesi eğitim kurumu tarafından desteklenmelidir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı

şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmede en büyük görev okul öncesi öğretmenine düşmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatında Okul Öncesi Öğretmenliğinin tanımı şu şekilde yapılmıştır.

“Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere, çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yüksek öğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişiler okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilir (Tebliğler Dergisi, 2004, 2562) .”

Günümüze kadar birçok zekâ tanımı yapılmış fakat ortak bir zekâ tanımlamasına gidilememiştir. Bunda en önemli etken kuramcılarının zekânın farklı boyutları üzerinde durmalarıdır. Zekâ tanımlarında ortak olan bazı özellikler karar verme, problem çözme, uyum gibi yeteneklerdir. Zekâ en kabul gören tanıma göre uyum yeteneğidir. Günümüzün gerekleri açısından ise belki de en uygun zekâ tanımı Wechlser’ in zekâ tanımıdır. Wechleser’e göre zekâ dünyayı anlayabilme, düşünebilme zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir. Damasio zekâyı zihni pek çok etkinliklerden ve bunların birleşerek oluşturduğu birçok sistemin birlikte işleyişinden doğan bir kavram olarak tanımlamaktadır ve bu süreçte duyguların önemini nörolojik verilerle ortaya koymuştur (Çakar ve Arbak, 2004, s: 26).

Salovey ve Mayer duygusal zekâyı ilk olarak, kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce eylemlerinde kullanma becerisini içeren sosyal zekânın bir alt kümesi olarak tanımlarken, Shapiro (1999), duygusal zekâyı, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneği olarak ifade eder (Shapiro, 1999, s:19).

Duygusal zekâ en basit tanımıyla duyguların akıllıca kullanımıdır. Yani davranışlarımızı yönlendirmek için duygularımızdan yararlanarak olumlu sonuçlar elde etmeye çalışmaktır.

Duygusal zekâ yetenekleri beş ana başlık altında toplanmaktadır. İlk üç boyut kendi kendini yönetme ile ilgili, son iki boyut ise kişinin insanlar arası ilişkileri yönetme becerisi ile ilgilidir. Bunlar öz bilinç (kendini tanıma), duyguları idare edebilmek, kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak (empati), ilişkileri yönetebilmektir (Stein ve Book, 2003).

Sergiovanni (1994) dört okulda öğrenciler, öğretmenler ve yardımcı personel ile röportaj yapmış ve 24.000'in üzerinde veri elde etmiştir. Bulgulardan okullardaki problem alanları belirlenmiş ve ilişkiler değerlendirilmiştir. Bu ilişkilerden, röportaj edilenler tarafından en çok bahsedileni öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkidir. İlişkiler pozitif bir öğrenme ortamı yaratılmasının temelini oluştururlar. Öğretmen-öğrenci ilişkisi duygusal zekânın önemli bileşenlerini yansıtır. Öğrencilerin öğretmenlerinin onlara değer verdiğini bilmeleri ve buna inanmaları gerekmektedir. Bu, sadece ilk ve ortaokuldaki küçük öğrenciler için değil her yaştaki öğrenci grubu için geçerlidir. Gazda-Grace (1998) öğrencilerin öğretmenleri ile kişisel ilişkilerinin öğrenmeleri ile bir bağı olup olmadığını bulmayı deneyerek 10 öğretmen ve 10 lise ikinci sınıf öğrencisi ile bir yıl boyunca röportaj yapmışlardır. Gazda-Grace (1998) daha küçük bir sınıfın ve daha anlamlı bir müfredatın arzulanmasına ilave olarak öğrencilerin kendilerine değer verdiğini hissettiren, duygularına daha duyarlı olan ve kendileri ile iletişim kurarken iyi iletişim becerilerine sahip öğretmenler istediklerini bulmuştur (Akt: Boyd, 2005, s:44).

Günümüzde giderek daha önemli hale gelen sosyal ve duygusal beceriler ile ilgili olarak bilgi, beceri, yüksek farkındalık kazandırmak; duygu ve sosyal ilişki temelli sorunlara çözüm getiren bakış açıları kazandırma konusunda öğretmenlere seminerler verilmektedir.

Duyguların, insanların üst düzeydeki yaşama ilişkin deneyimlerinde oynamış olduğu yapıcı rol gittikçe artan bir ilgi konusu olmaktadır. Duyguların sadece zekâyâ değil, aynı zamanda yaşamdan doyum sağlamaya katkısını ifade eden inanış, duygusal zekâ konusunda yapılan çeşitli araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Buna göre, bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları doğru şekilde algılayıp, değerlendirmesi ve ifade etmesi; bu duygular arasında ayırım yapıp, elde ettiği bilgileri düşünce süreçlerinde ve davranışlarında kullanması ile ilgili olan ve üstün yetenekleri tanımlayan duygusal zekâ, bireyin sadece özel yaşamındaki değil, iş yaşamındaki başarısını da belirlemede geleneksel olarak IQ (Intelligence Quotient) ile ölçülen zekâ kadar önemlidir (Acar, 2002, s:54). Yapılan son araştırmalar, insan zekâsının gerçek ölçütü zihinsel zekâ olsa bile, hayat başarısı konusunda

belirleyici olanın, kişilerin duygusal olgunluklarının (EQ) olduğunu düşündürmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar duygusal zekâ türünün yaşamımızda çok etkili olduğunu ve bilinen zihinsel zekâ türü olan akademik zekânın hayattaki başarıya katkısının %10 'dan fazla olmadığını göstermektedir (www.duygusalzeka.com)

İş doyumunu, kişinin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması olarak tanımlanmakta, bir başka deyişle iş doyumunu, iş görenin (çalışanın) işini ya da iş yaşamını değerlendirme sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyum olarak ifade edilmektedir. İş doyumunu; çalışma yaşamının kalitesinin artırılması, çalışma koşullarının ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çalışanların psikolojik, ekonomik ve toplumsal gereksinimlerinin karşılanması ve çalışma yaşamından kaynaklanan sorunların en aza indirgenmesi ile sağlanabilmektedir (Akçamete, 2001). İş doyumunu yüksek olan çalışanın, örgüte katkısının yüksek olduğu, bir diğer ifade ile iş doyumunun çalışanın performansını yükselttiği görüşü hâkimdir. İş doyumunu etkileyen unsurlar sıralandığında; işin niteliği, örgütün yönetim şekli, çalışma ortamı, çalışanın iş arkadaş çevresi gibi etkenler dikkat çekicidir (Keser, 2005, s: 53).

Öğretim stresli bir uğraştır. Öğrencilerle ve birlikte çalışılan kişilerle günlük etkileşimler, ardı arkası kesilmeyen öğretim gerekleri baskılara ve strese yol açmaktadır (Akçamete, 2001, s: 9). İş stresinin yol açtığı fizyolojik, psikolojik ve davranışsal sorunlar arasında tükenmişlik olgusu da yer almaktadır. Birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz koşullara yol açan tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı alt boyutları ile üç boyutlu bir durum olarak açıklanmaktadır. Duygusal tükenme; kişinin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve duygusal olarak aşırı yüklenmeyi ifade eder. Duyarsızlaşma; hissizlik ve katıllıkla ilişkilidir. Düşük kişisel başarı; kişinin yeterlilik hisleri ve işindeki başarının azalması anlamına gelir (Kapıkıran, 2003, s:73)

İnsan ilişkilerinin yoğun yaşandığı, beklentilerin çok yüksek olduğu okul öncesi öğretmenlik mesleğini göz önüne aldığımızda geliştirilebilen zekâ alanı olan duygusal zekânın günlük yaşam ve iş yaşantısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Duygusal zekânın alt boyutları değerlendirildiğinde, kendi kendini yönetme becerisi alt boyutu, bir okul öncesi öğretmenin işinden ve yaşantısından beklentilerinin farkında olmasına ve hayatını buna göre yönlendirmesine katkı sağlarken, duygu ve davranışlarını kontrol ederek kendini doğru bir şekilde ifade etmesine fayda sağlayacak; kişiler arası beceri alt boyutu ise iş yaşantısı ve günlük yaşantısında olumlu insan ilişkileri kurmasına yardımcı

olacaktır. Duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin bilinmesi, iş doyumunun artırılması ve tükenmişlik düzeyinin azaltılmasında etkili olabileceği düşünüldüğünden bu araştırmanın alanımıza katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı “Öğretmenlere ait bazı bağımsız değişkenler (yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı okulun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, eğitim verdiği yaş grubu, sosyal etkinliklere katılımı, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışı) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri, İş Doyumları ve Tükenmişlik düzeylerini etkilemekte midir ve duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” sorularına cevap aramaktır.

1.2. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amaçlarına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır. Araştırmanın alt amaçları dört başlık altında aşağıda verilmiştir:

1.0. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri yaş, eğitim düzeyi, çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, sosyal etkinliklere katılımına ve mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri eğitim seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

2.0. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı okulun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, sosyal etkinliklere katılımı, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri sınıfındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2.6. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2.9. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri çalıştığı kurum koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre farklılaşmakta mıdır?

2.10. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

2.11. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri iş doyumunda aradığı öncelik sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

2.11.1 Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği psikolojik doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

2.11.2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği ekonomik doyum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

2.11.3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği sosyal doyum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

2.12. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3.0. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı okulun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, eğitim verdiği yaş grubu, sosyal etkinliklere katılımı, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

3.2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

3.3. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

3.4. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sınıfındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

3.5. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3.6. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

3.7. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

3.8. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

3.9. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalıştığı kurumun koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre farklılaşmakta mıdır?

3.10. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri eğitim verdiği yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

3.11. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

3.12. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri iş doyumunda aradığı öncelik sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

3.12.1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği psikolojik doyum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

3.12.2 Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği ekonomik doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

3.12.3 Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği sosyal doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

3.13. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4.0. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Sayıtlılar

Bu araştırmada;

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

2.) Örneklem grubunun evreni temsil ettiği,

3.) Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Kişisel Bilgi Formu”, “BarOn Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Maslach Envanteri(Ölçeği)”, “Hackman ve Oldham Ölçeği (Envanteri)” ni gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

1.) Araştırmanın verileri İç Anadolu Bölgesinde bulunan Okul Öncesi Öğretmenleri ile;

- 2.) Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “BarOn Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri (Ölçeği)”, “Hackman ve Oldham Ölçeği (Envanteri)” nin verileri ile;
- 3.)Araştırma bulguları Konya, Ankara, Yozgat, Aksaray, Eskişehir, Kayseri, Kırıkkale, Çankırı, Kırşehir, Nevşehir, Niğde, Karaman, Sivas illerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul öncesi Öğretmeni: Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere, çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yüksek öğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişiler okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilir (Tebliğler Dergisi, 2004, 2562).

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşantımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak uygun tepkiler vermemize yardımcı olan zekâ alanıdır (Cooper ve Sawaf, 2003). Duygusal zekâ duyguların akıllıca kullanımı yani davranışlarımızı yönlendirmek için duygularımızdan yararlanarak olumlu sonuçlar elde etmeye çalışmaktır.

İş Doyumu: Başaran, iş doyumunu bir iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durum olarak ifade etmektedir (Başaran, 2000, s:198).

Tükenmişlik: Freudenberg tarafından tükenmişlik, başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu şeklinde tanımlamıştır (Taştın, 2004)

1.5. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi öğretmeni okul öncesi eğitimin en önemli parçasıdır ve her geçen gün okul öncesi öğretmeninden beklentiler artmaktadır. Bu beklentileri gerçekleştirmede kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişiler arası

ilişkilerinde empati kurabilen, kendini motive edebilen bir öğretmen daha başarılı olacaktır. Bu beklentileri karşılayamayan öğretmenler ise zamanla işlerinden doyum elde edemeyecekler ve işlerini bırakmaya kadar gidebilecek tükenmişlik duygusu yaşayacaklardır. Bu da verilen eğitimin kalitesini önemli düzeyde etkileyecektir. Bizim çalışmamızda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenler açısından karşılaştırılmış ve duygusal zekâ, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmanın okul öncesi eğitimin en önemli parçası olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile tükenmişlik ve iş doyumları arasındaki ilişkinin, tükenmişlik ve iş doyumlarıyla ilgili problem kaynaklarının belirlenmesi ve bu problem kaynaklarına çözüm yolları bulunmasında alanımıza fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan Okul Öncesi Öğretmeni ve Nitelikleri, Duygusal Zekâ, İş Doyumu, Tükenmişlik ile ilgili kuramsal ve kavramsal açıklamalara, bu konularla ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ

Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.

Çocuk tüm gelişimlerine ilişkin temel bilgi beceri, tutum ve alışkanlıkları ailede kazanmaktadır. Bu açıdan aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu başlıca kurum olma özelliği taşımaktadır. Aileden sonra, okul öncesi eğitim kurumları çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada aileyi destekleyen kurumlar olarak sistem içinde yerlerini almaktadır (Kandır, 2001, s:151).

Öğretmen öğretim sürecini yürütme ile ilgili çeşitli kararları alan ve uygulayan kişidir. Öğretme öğrenme sürecine ilişkin kararları yönlendirecek olan öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sürecin etkili olması öğretmenin niteliklerine bağlıdır. İyi bir öğretmen, iyi bir öğretimi gerçekleştirebilen kişidir. Günümüzdeki yeni gelişmeler ve buluşlar, özellikle demokratik düşünceler, insan haklarındaki gelişmeler, eğitimden beklentilerin artmasına yol açmış ve geleneksel eğitime baskı yaparak eğitimi bireyin yararına değişmeye zorlamıştır (Yeşilyaprak, 2002, s:285). Okullarımızdan, öğretim hizmetlerinin yanı sıra öğrencilerin, bireysel farklılıklarına öncelik vererek, kendini tanıyan ve geliştirebilen bireyler olarak yetiştirmeleri de beklenmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında, öğrencileri bilgi yüklenen değil, merkeze alan, öğrenmeyi öğrenen, yeteneklerini kullanan, problem çözen, yapıcı, yaratıcı, ulusal ve evrensel değerlere saygılı vatandaşlar olarak yetiştirmelerinde okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç vardır (Can, 2002, s: 133).

Okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitim kurumlarında, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren ve

ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan eğitim sürecinde görevli öğretmendir.

Stronge (2002) etkili öğretmenliği üç alt boyutta tanımlamaktadır. Etkili öğretmenin karmaşıklığı tanıdığını (yeterli içerik ve pedagoji bilgisine sahiptir ve her öğrencinin bireyselliğini anlar), açık bir şekilde iletişim kurduğunu (beklentileri rahatça ifade edebilir, öğrencilere, teşvik, destek ve şefkat gösterir) ve vicdanlı hizmet ettiğini (öğretmenliğe zaman ve enerji adamaya istekli, öğrencilerle ilgilenen ve öğrencilerin şefkat ve destek gördüklerini hissetmelerini temin eden) iddia eder (Akt: Boyd, 2005).

Yeşilyaprak, iyi bir öğretimi kendini tanıma ve yönlendirme, karar verme, eleştirel düşünme, eğitim araştırmaları ve uygulamaları ile tanımlarken öğretmenden beklenen yeterlilikleri ise öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencilerin gelişimi ve onların öğrenmelerine ilişkin bilgi, öğretim ve iletişim becerileri olarak açıklamıştır (Yeşilyaprak, 2002, s:285).

Öğretmen, öğrencileri birey olarak gören değer veren, sosyal ve kültürel farklılıklarını, ilgi ve isteklerini dikkate alarak en iyi şekilde öğrenme, gelişme ve hedeflerine ulaşmada rehberlik eden kişidir. Öğrencilerinde geliştirmek istediği davranışları önce kendi davranışlarıyla ortaya koyarak model olur. Kendini yenilemesine ve geliştirmesine yardım edecek fikir ve bilgilere açıktır. Bu konuda diğer öğretmen arkadaşları, idareci ve uzmanlardan yardım alarak kendini ve kurumunu sürekli yenilemeye çaba sarf eder.

Bu beklentiler doğrultusunda iyi bir okul öncesi öğretmeni edinmiş olduğu alan bilgisi, öğretmenlik bilgi ve becerisi ve genel kültürün yanında bazı kişisel, fiziksel özelliklere ve becerilere de sahip olmalıdır.

Okul öncesi öğretmenin niteliklerini Üstünoğlu (1987) şu şekilde sıralamaktadır:

- Her şeyden önce çocukları gerçekten sevmeli, onları bir “kişi” olarak kabul etmeli, eğitimi de bu kişinin eğitimini etkileyecek bir yol gösterme olarak düşünmelidir.
- Beden ve ruh sağlığı yerinde, canlı, hareketli, enerjik ve becerikli olmalıdır.
- Pratik, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri kuvvetli, sağduyu sahibi ve duyarlı olmalı, düşüncelerinde bağımsız ve esnek davranmalıdır.
- Çocuklarla yakın ve içten ilişkiler kurabilen, samimi ve sevecan, güler yüzlü ve coşkulu, neşeli ve mutlu olmalıdır. Aynı zamanda sakin, iyimser, hassas, sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olmalı, şakadan anlamalıdır.

- Acil ve beklenmedik durumlarda heyecanlanmadan ve soğukkanlılıkla olayların üstesinden gelebilmeli, gayretli ve cesur olmalıdır.
- Çocuklarla emredici, sert ve korkutucu değil, yumuşak ve güven veren bir ses tonuyla konuşmalıdır.
- Günlük faaliyetlerde uygun ve çekici bir biçimde giyinmeli, düzenli olmalıdır.
- Çocukların ilgisini sürekli olarak canlı tutabilmeli, bir çocukla ilgilenirken, diğerlerinin de ne yaptıklarını izleyebilecek kadar, her an dikkatli ve uyanık olmalıdır.
- Müzik, dans, resim, dramatize vb. konularda yetenekli olmalıdır.
- Çocukların yapmamasını istediği şeyleri, kendisi de yapmamalıdır.
- Kendisini anlamayı ve tanımayı görev edinmeli, iç çatışmalarını ve sorunlarını kuruma aktarmamalı, çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmalıdır.
- Sorumluluk almayı bilmelidir.
- Kendine güvenen, ne istediğini bilen, davranışları tutarlı ve dengeli, olgun bir kişiliğe sahip olmalıdır.
- Çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurmalı, onların başka çocuklarla ve yetişkinlerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak, kendi benliklerini kazanmalarını sağlamalıdır.
- Tüm çocukları önyargılardan arınmış olarak ve oldukları gibi kabul ederek, hepsine eşit, adil, mantıklı ve yansız davranmalı, kendi güdülerini doyurmak için, çocukları bir araç olarak kullanmamalıdır.
- Çocuklara yol gösterirken belli bilgileri aktaran bir “öğretici” değil, çocuğun özelliklerini dengeleyerek her alandaki gelişmelerine yardım eden ve onda öğrenmeye ilgi uyandıran bir eğitici olmalıdır.
- Her çocuğu, bulunduğu yaşın fizyolojik, psikolojik ve kişilik özelliklerine ve yeteneklerine göre tanımayı ve anlamayı hedef almalı, çocuğu bu özelliklerine göre değerlendirip yönlendirmelidir.
- Karşılıklı sevgi saygı ve güvene dayanan demokratik bir ortam yaratmalı, bu ortam içinde çocuğa gücü oranında sorumluluk vererek, kendi kendine yeten, kendini kabul eden, kendini ifade eden ve kendi kendini kontrol edebilen bir kişi olmasını sağlamalıdır.
- Eğitimde çocukları merkez almalı, kendi istek ve düşüncelerini zorla kabul ettirmekten kaçınarak, onların değişen ilgi ve isteklerine uyum göstermelidir.

- Katı ve kesin düşüncelerle pekiştirilmiş bir disiplin uygulamadan, sınıfa hâkim olmalı ve sınıf düzenini sağlamalıdır.
- Çocukların başarılarını överek ödüllendirmeli, eksikliklerini ve başarısızlıklarını vurgulamaktan, arkadaşlarının önünde onu küçük düşürecek ve kıracak davranışlardan ve alaycı bir biçimde konuşmaktan, çocukları birbirleriyle karşılaştırmaktan kaçınmalıdır.
- Uyumsuz ya da sorunlu çocuklara anlayışlı davranmalı, olumlu bir yaklaşım izleyerek sorunları tanımada ve çözümlemede çocuklara ve ailelere yardımcı olmalı, rehberlik etmelidir.
- İfadesi net ve anlaşılır olmalı, akıcı ve tatlı bir dil kullanmalı, dili düzgün ve doğru konuşmalıdır.
- Çocuklarda suçluluk duygusu ve anlamsız korkular uyandırmaktan, ya da pekiştirmekten sakınmalıdır.
- Çocuğa darılıp gücenmemeli, tepkileri şaşırtıcı olmamalı, hiddet ve öfkesini gizlemeyi bilmeli, yersiz tehdit ve cezalardan, özellikle dayaktan kaçınmalıdır.
- Çocukların çeşitli oyunlar kurmalarına imkân vermeli, onların oyun oynayarak öğrenmelerini sağlamalıdır.
- Çocukların eğitiminde, onların hazırlık düzeyine, tüm ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeye ve uyumuna önem vermelidir.
- Çocuğun dinleme, anlama ve anlatma yeteneğini geliştirmelidir.
- Çocuğa insanları sevmeyi ve işbirliği içinde çalışmayı öğretmelidir.
- Çocukların gelişimini ve eğitimini desteklemek için, aileleriyle sürekli bir ilişki kurmalı, her çocuğun aile yaşantısına ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Ailelere okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerini anlatmalı, böylece aralarındaki ilişkiyi pekiştirip, karşılıklı güven sağlayarak, ailelerle işbirliği içinde çalışmalıdır.
- Mesleğinin toplum içindeki öneminin, sınıf dışına kadar uzanan toplumsal etkisinin ve toplumsal sorumluluğunun bilincinde olarak öğretmenliğe karşı büyük bir istek ve heves duymalı, mesleğini severek yapmalıdır.
- Akılcı ve bilimsel düşünme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Alanında bilgi ve beceri sahibi olmalı, mesleki tecrübelerden ve farklı yaklaşımlardan yararlanmalı, farklı görüş açıları kazanmalıdır.

- Alanındaki gelişmelerden ve araştırmaların ortaya koyduğu yeniliklerden haberdar olmalı, kendini sürekli olarak yetiştirmeye ilgi ve istek duymalıdır.
- Toplumsal faaliyetlere katılmalı, okul öncesi eğitim kurumunun dışındaki dünyadan da haberdar olmalıdır.
- Çocukların yaratıcılığını geliştirecek araç gereçlerden ve çevresindeki tüm kaynaklardan yararlanmalıdır (Üstünoğlu, 1987, s:72-75).

İstanbul'da anneler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, annelerin okul öncesi öğretmeninin özellikleri konusundaki görüşleri de uzmanlarınkı ile oldukça tutarlılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre anneler iyi bir okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamışlardır:

- Mesleğini ve çocukları sevmeli.
- Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgili olmalı.
- Ruh sağlığı iyi olmalı.
- Sabırlı olmalı.
- Davranışlarıyla örnek olmalı.

Görüldüğü gibi anneler, okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin mesleğini ve çocukları sevmesi kadar, alanında bilgi ve beceri sahibi ve ruh sağlığı yerinde, örnek davranışları olan yetişkinler olmalarını isteyerek, çocuklar için uygun buldukları öğretmen örneğini açıkça ortaya koymaktadırlar (Oktay, 2002).

Bu da öğretmenden beklentiler konusunda annelerin artık belirli bir bilinç düzeyine ulaştıklarına işaret etmektedir.

İlişkiler öğretmenin ve öğrenmenin kalbinde yer alırlar ve fark yaratırlar. Darling-Hammond (1997) araştırmalarında öğretmenlerle röportaj yapmış ve röportajların sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%84) iyi bir öğretmenin en önemli niteliğinin ilgi kurabilme, motive etme yeteneği ve öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre adapte etme olduğunu ifade etmişlerdir. Duygusal zekâ puanı yüksek bir öğretmen bu ilişkilerin önemini kavrayabilecek, öğrencilerinin öğrenme isteğini besleyecek ve destekleyecek iletişim kapasitesine sahip olacaktır (Akt: Boyd, 2005, s: 44).

Okul öncesi öğretmenin bu beklentileri yerine getirebilmesi ya da getirememesinde rol oynayan etmenlerden bazıları da öğretmenin duygusal zekâ, tükenmişlik düzeyi ve iş

doyumlarıdır. Bu bölümde duygusal zekâ, tükenmişlik ve iş doyumu kavramları açıklanacaktır.

2. DUYGUSAL ZEKÂ

Yoğun ve hızlı değişimin şekillendirdiği çağımızın bireyleri, geçmişe nazaran çok sayıda ve farklı insanlarla değişik alanlarda bir arada yaşamaya başlamıştır. Bu durum, bireylere farklı durum ve senaryolarda kapsamlı roller yüklemiştir. Bu rolleri başarıyla yerine getirebilmesi iş, ev ve özel yaşamının bütününe etkilemektedir. Bu rolleri başarıyla yerine getirmede klasik zekâ (IQ) potansiyelinin yetersiz kaldığı, bunu destekleyici zekânın bireyin duygusal zekâsı olduğu kabul görmüş bir gerçektir (Deniz ve Yılmaz, 2004, s: 1).

Yapılan araştırmalar duygusal zekâ kavramının birbirinden farklı birçok alanda hızla ve geniş çapta yayıldığını göstermiştir. American Dialect Society duygusal zekâ (DZ) kelimesini 1900 lerin sonlarının en faydalı yeni kelimesi olarak seçmiştir. İlk başlarda temel psikoloji alanında DZ kavramı yayılırken zamanla uygulamalı psikoloji alanında da bu kavram yerini almış ve DZ yaklaşımları modern iş ve eğitim alanlarında problemlere bir çare olarak görülmüştür (Matthewsa ve arkadaşları, 2003)

Bu bölümde öncelikle duygusal zekâ kavramını meydana getiren duygu ve zekâ kavramlarının açıklamasına yer verilecektir.

2.1. Duygu

Duygular yani bedenli duyumlar, aklın ve rasyonelliğin antitezi olarak düşünülmüştür. Bu açıdan bakıldığında duygular isabetli yargının ve entelektüel faaliyetin önünde bir engel olarak görülmüştür. Duygusal ifade, aynı zamanda, geleneksel olarak “uygarlaşmamış” davranışla, bayağılıkla ve alt tabakalarla bağdaştırılmıştır. Boscagli’ nin gözlemlediği gibi, 20. yy.’ın büyük bölümünde duygular “kitle kültürünün ve ucuzluğun alanı” olarak görülmüştür. “Duygularına kapılan kişinin cahil, eğitimsiz ve olaylara gerekli bir mesafeden bakmayı beceremeyen koca bir kalabalığın parçası olduğu varsayılmıştır”. Bu ise, fiziksel duyumların, arzuların ve dürtülerin öznelliğiyle kirletilmemiş saf aklın peşindeki bir bilgin’ in ideallerinin çok uzağına düşmektedir. Aynı zamanda duyguların bilimsel veya nesnel

yaklaşımlarla uyuşmayacağı düşüncesiyle duygular üzerinde çok nadir araştırmalar yapılmıştır (Akt: Lupton, 2002, s:13).

Duygu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir. Biri düşünen biri hisseden iki zihnimizin olduğunu söyleyen Goleman duyguların akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunduğunu, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirip ve bazen de reddedebildiğini ifade eder (Goleman, 2000, s:24).

Duyguların kimi kuramcılar doğuştan getirildiğini savunurken kimi kuramcılar da toplumsal etkiyle oluştuğunu savunmaktadır.

Belfrod'un (1986) "geleneksel duygu kuramları" diye adlandırdığı yaklaşımın savunucularına göre duygu, içsel bir hissedıştır veya böyle bir hissedışı içeren bir deneyimdir. Duyguların genel dışa vurumunu toplumsal ve kültürel unsurlar şekillendirse bile, bütün insanların doğuştan sahip olduğu bir dizi temel duygunun bulunduğu inanılır. Toplumsal kurmacılar ise duyguların toplumsal ve kültürel süreçler yoluyla adlandırıldıklarını, anlaşıldıklarını ve deneyimlendiklerini savunmakta ve bu nedenle kalıtsal olmaktan çok şu veya bu düzeyde öğrenilmiş davranış veya tepkiler olarak görme eğilimindedir (Akt: Lupton, 2002, s:31).

Duygusal sürecin çok kompleks bir yapısı olduğu için çoğu zaman tarifini yapmak zorunda kalana kadar anlamını çok iyi bildiğimizi sandığımız duygu kavramını tanımlamakta güçlük çekeriz. Duygu kelimesi Latince 'movere'(Türkçe: hareket etme) kökünden gelmekte ve öteye hareket etme manasına gelmektedir. Lothar Schmidt- Atzert duyguları his, beden ifadesi ve duruşunu etkileyen bir durum olarak tanımlar (Konrad ve Hendl, 2001 s:17,18).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde duygu sözcüğü, duyularla algılama, his; belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; önsezi; nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik şeklinde açıklanmıştır. Oxford İngilizce sözlüğü ise duyguyu, herhangi bir zihin, his, tutku, çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum olarak tanımlamaktadır.

Duygular ve hislerin aynı olduğunu düşünmeye yönelik bir eğilim vardır. Bu bir dereceye kadar doğru iken, aynı zamanda üzerinde daha çok düşünülmesi gereken bir konudur. Webster' in Ninth New Collegiate sözlüğü duygu sözcüğünü birden ortaya çıkan güçlü durumlar ve değişiklikler için, vücudu psikolojik olarak hazırlayan, tamamen bireysel tecrübelerle dayanan ruhsal ve fiziksel bir tepki, güçlü bir his olarak tanımlamaktadır. Bu

tanım duyguların hisleri, düşünceleri ve davranışları içerdiğini doğrulamaktadır (Boyd, 2005, s:18).

Duygu ve düşüncelerimiz, vücudumuzdaki fizyolojik değişimlerin, ruh durumumuzun dış etkilere karşı ortak bir tepkisidir (Weisinger, 1998, s:16). Duygularımızı ortaya koyabildiğimiz, kendimizi ifade edebildiğimiz sürece sorunlarımıza çözüm yolları bulabilir, sağlıklı ilişkiler kurabilir, yeni fikirler üretebiliriz. İçsel yaşantımızı ve sosyal yaşantımızı böylece düzenlemiş oluruz.

Brenner ve Salovey (1997) “duygu” sözcüğünü “ bireyin amaçlarını başarmada yardım ettiği için bireyin davranışlarına ve hizmetlerine rehberlik eden “cevaplar” olarak tanımlamaktadır. Bir kişinin hissettikleri beyin tarafından yorumlanır ve daha sonra o kişiyi davranışa yönelik motive etmek için kullanılır. Brenner ve Salovey araştırmalarında duyguların üç ögesi olduğu sonucuna varmışlardır (Akt: Boyd, 2005, s:19).

- Bireyin düşünceleri ve duygusal durumunun farkındalıkları
- Konuşma, vücut hareketleri, yüz ifadeleri, tavırlar, el ve kol hareketleri (jestler) gibi bireyin duygularının görülebilir işaretleri
- Bireyin aktiviteleri, kalp atış oranı, duyuşsal gücü ve hormon seviyeleri gibi ölçülebilen fiziksel durumu

“ Duygu” sözcüğünün bu tanımını düşündüğümüzde, duygularının öneminin ve bir kişinin hayatı üzerindeki etkilerinin açık olduğunu görebiliriz. Bir kişinin duygularını anlamak ve onları düşünmeye ve davranışa yol gösterecek şekilde kullanmak, duygusal zekâ açısından temel oluşturmaktadır (Boyd, 2005, s:19).

Duygular iki amaca hizmet ederler (Passons, 1975). Bunlardan birincisi, kişinin harekete geçmesi için enerji temin etmeleridir. İkincisi ise, kişinin kendi gereksinimlerini karşılayabilmesi için çevreyi manipüle edebilmesi ya da bu gereksinimleri karşılayacak uygun davranışları yapabilmesi için, yönlendirici ya da değerlendirci bir fonksiyon göstermeleridir. Bu enerji kişiyi gereksinimlerini karşılamak için harekete geçiriyor ya da çevreyi manipüle etmesine fırsat veriyorsa olumlu duygular ortaya çıkar. Eğer enerji, gereksinimlerin karşılanmasında etkisi olmayan ya da zararlı etkisi olan unsurlara yöneltirirse olumsuz duygular ortaya çıkar (Akt: Tuğrul, 1999, s:13).

Duygu ve bilinci birbirinden ayırmak mümkün değildir. Hissettiğimiz şeyler, düşündüklerimiz ve uyarıcılara nasıl cevap vereceğimiz konusunda kesin bir etkiye sahip olacaktır. Duygular, öğrenme ve hafızayı harekete geçiren dikkati uyarır. Duygular olmak üzere veya olmuş olan ve beyni düşünmeye yöneltten tetikleyiciler olan bazı önemli konularda beyin ve vücutla iletişim halindedir. Geçmişte duyguların, mantıklı düşünme ve sağduyuya engel olduğu düşünülürken Cooper ve Staff (1997) çoğu zaman, duyguların yargılama, düşünme ve sağduyuyla çatışmadığını daha çok duyguların iyi muhakeme gücünü ve sağduyuyu güçlendirdiğini ortaya çıkarmışlardır. Bize etki eden ve önemli olan her şeyin duygularımızı uyandırdığını ileri sürmüşlerdir. Öğrenme tamamen bilişsel bir süreç olarak düşünülse de, öğrenme duyguları içerir. Hargreaves duyguların öğrenmenin kalbi olduğunu savunmuştur. Ona göre iyi öğretmenleri öğrencileriyle ilişki kuran ve onları yaratıcı, risk alan bireyler olarak yetiştiren aynı zamanda heyecan verici, cesaretlendirici ve eğlenceli ortamlar yaratan tutkulu bireyler olarak ifade eder. Ayrıca Hargreaves öğrencilerinin duygularını, isteklerini anlayabilen, jestlerini ve beden dillerini okuyabilen öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi donatacağını belirtmiştir. Duygusal zekâyâ sahip olan bir öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarını ve duygusal durumunu anlar, dolayısıyla öğrencilere öğrenmenin gerçekleşmesi için yardım edebilir (Akt: Boyd, 2005, s:48).

Olumlu duygular çocuğun öğrenme kapasitesini arttırırken, olumsuz duygular ise zihinsel enerjiyi azaltır ve öğrenmeyi güçleştirir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin duygusal durumlarından haberdar olmalı ve onların dikkatini çekmek için gerekli ilgi ve alâka ile çalışmalıdır. Genelde dikkatli ve görev başında olan bir öğrenci ilgisiz ve dikkati dağınık ise öğretmen fark etmelidir.

Belli başlı duygularımız öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utançtır.

California üniversitesinden Paul Ekman' ın keşfine göre belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema ya da televizyonla karşılaşmamış oldukları tahmin edilen, okuma yazma bilmeyenlerde dâhil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınması duygularının evrenselliğini göstermektedir (Goleman ve Shapiro, 1998, www.cumhuriyet.com.tr).

Ekman, Yeni Gine' nin en ücra yaylalarında tecrit edilmiş halde yaşayan Taş Devrinden kalma Fore kavmine varıncaya kadar en uzak kültürlerin insanların bile aynı temel duyguları taşıdığını tespit etmiştir. Goleman da duyguları boyutlar ya da kümeler

bağlamında düşünmekte, öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, utanç vb. başlıca kümeleri duygusal hayatımızın sonsuz çeşitliliğinin bir kanıtı olarak görmektedir. Bu kümelerden her birinin özünde, temel bir duygusal çekirdek bulunduğunu ve bu çekirdekten temel duygunun akrabalarının sayısız mutasyonla halkalar halinde yayıldığını vurgulamaktadır. Goleman dış halkalarda ruh halleri olduğunu, teknik açıdan bunların duygudan çok daha sessiz ve kalıcı olduğunu belirtmektedir. (Bütün gün öfkenin hararetine kapılmak ender rastlanan bir durumken hırçın ve sinirli bir ruh hali içinde bulunmak o kadar ender görülen bir hal değildir ve bu ruh hali daha kısa süreli öfke nöbetlerini kolayca başlatabilir.) Ruh halinin ötesinde mizaç, yani insanları melankolik, çekingen, ya da neşeli yapan belli bir duygu ya da ruh halini uyandırma eğilimi vardır. Bu tür duygusal yatkınlıkların ötesinde de, klinik depresyon ya da insanın kendisini zehirleyen bir duruma mahkûm olduğunu hissettiği sürekli kaygı gibi bariz duygu bozuklukları bulunmaktadır (Goleman ve Shapiro, 1998, www.cumhuriyet.com.tr).

2.2. Zekâ

Psikoloji alanında çalışan uzmanlar zekâyı oluşturduğunu düşündükleri yeteneklerden yola çıkarak pek çok farklı zekâ tanımı yapmışlardır. Bu tanımlar, içinde bulundukları dönem ve kültürden etkilendiği gibi beyin ve beynin işleyişi konusundaki bilimsel gelişmelerden de etkilenmektedirler. Zekâ tanımı içinde bulunan dönemden nasıl etkilendiğini akademisyenlerin zekâyı nasıl tanımladıkları üzerine 1921 ve 1986 yıllarında yapılmış olan iki çalışmanın sonuçlarına değinerek görebiliriz. 1921 yılında akademisyenlerle yapılan çalışmanın sonuçları, akademisyenlerin zekâyı oluşturan temel yeteneklerin problem çözme-karar verme gibi üst düzey beceriler, öğrenebilme yeteneği ve çevreye uyum yeteneği olduğunu düşündüğünü göstermektedir. 1986 yılındaki çalışmada ise zekâyı oluşturan yetenekler üst düzey beceriler, kültür tarafından değer verilen yetenekler ve yönetici süreçler olarak sıralanmaktadır. Buradan da görüldüğü gibi temel bir yeteneği içerse de diğer boyutları açısından zaman içinde büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Benzer zekâ kültürel değerlerden etkilenmekte ve farklılaşmaktadır. Batı kültüründe; hızın zekânın temel bir ögesi olduğu düşünülürken, Çin kültüründe ise kişinin kendini tam olarak bilebilmesi zekânın temel bir ögesi olarak ele alınmaktadır. Beyin ve beynin işleyişi konusundaki son dönemdeki araştırmalar ise zekânın bütünleşmiş bir kavram olduğu; fiziksel süreçlerden ve duygulardan bağımsız olmayacağı yönündedir (Çakar ve Arbak, 2004, s: 26).

Zekâ etkinliklerinin meydana geldiği yer olan zihin TDK (1988)' da "canlının duygu ve davranışlar dışındaki ruhsal süreç ve etkinlikler bütünlüğü " olarak tanımlanırken günümüzde yine aynı doğrultuda "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı" şeklinde tanımlanmıştır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda zekâ tanımları teorisyenler tarafından şu şekilde yapılmıştır.

Binet' e göre zekâ, hafıza, görsel hayal gücü, anlama, iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme, öz eleştiri ve kendini aşma kapasitesidir (Topses, 2003).

Stern' e göre zekâ düşüncesini yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceridir; hayatın gerektirdiği yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel olarak genel bir uyum sağlayabilmedir (Akt: Konrad ve Hendl, 2001, s: 41).

Weshler' e göre zekâ, bireyin amaçlı davranma, mantıklı düşünme ve çevresiyle ilişkilerinde etkili olma kapasitesinin tümüdür (Akt: Konrad ve Hendl, 2001, s: 42).

Thurstone zekânın temel yapı bütünlüğünü oluşturan yedi temel etmenden söz etmiştir. Bunlar; sözel yetenek, kelime akıcılığı, sayısal yetenek, genel muhakeme yeteneği, yer mekân ilişkileri, bellek faktörü, algısal faktördür. Bu yetilerin, bireylerde belirli düzeyde ve birbirlerinden ayrı oranlarda nicel ya da nitel olarak bulunabilmesi, insanlarda var olan bireysel ayrımların da temelini oluşturmaktadır. Thurstone göre soyut düşünme yeteneğinin yapısal düzeni, yaş ilerledikçe genel yetenektan başlayarak birbirinden oldukça bağımsız yetenek gruplarına ayrılarak giderek uzmanlaşmaktadır (Topses, 2003, s:61).

Sperman'da tek etmen-genel yetenek kuramını geliştirmiştir. Çift etmen ya da iki faktör adını verdiği kuramında zekâyı tanımlarken bu iki faktöre, 'g '(global) genel yetenek ve 's '(spesifik) özel yetenek faktörü adını vermiştir. Genel yetenek 'g ' faktörü, tüm zihinsel faaliyetlerde rol oynayan, ortak ve genel bir zihinsel enerji, özel yetenek 's ' faktörü ise bir işin yapılmasında gerekli olan genel zihinsel bir güç olarak algılanmıştır. Sperman' a göre bireyler sahip oldukları 'g' ve 's' faktörleri yönünden farklıdır. Bireyin zekâsı ölçülmek istendiği zaman bu 'g' faktörünün ölçülmesi anlamına gelir. Sperman' a göre 'g' faktörü zekâdır (Erginsoy, 2002, s:5). Bu kurama göre zekâ genel yeteneğin yanında, birçok özgül yeteneklerin bileşkesidir. Sperman'a göre yetenekler çok çeşitli olabilir ve bireysel ayrımlara göre, her bireyde, ayrı bilişsel yetenekler bulunabilir. Soyut zekâ ve onun alt bölümleri olan; mekanik, toplumsal vb. özgül yeteneklerden söz edilebilir. Sperman, özgül yetenekleri genel

yetenekten ayrı nitelikte bir bilişsel güç olarak yorumlamıştır. Bilişsel etkinliklerde kimi zaman g, kimi zaman s etmeni baskın olabilir (Topses, 2003, s:61).

Thorndike zekânın, birçok düşünsel yeteneklerin bileşiminden meydana geldiğini savunmuştur. Thorndike zekâyı, mekanik sosyal ve soyut zekâ olmak üzere üçe ayırarak inceler. Soyut zekâ, sayı ve sözcükleri oluşturan sembolleri, sosyal zekâ insanları anlama ve onlarla iyi ilişkiler kurabilmeyi, mekanik zekâ ise çeşitli araç, gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneğini ifade eder (Bacanlı, 1999, s:84).

Sternberg zekâyı çevrelerinde diğerlerinden daha başarılı olan bazı insanlar gerçeğini açıklamak için kültürel bir icat olarak açıklar. Sternberg' in üç aşamalı zekâ teorisinde zekânın kültürel ve evrensel boyutuna dikkat çekerek bu unsurların zeki ve zeki olmayan davranışların neler olduğuna karar verdiklerini açıklamıştır. Orjinallik ve otomatikleşme, davranışları zeki davranışlara dönüştüren iki beceri boyutudur (Boyd, 2005).

Piaget ise zekâyı uyum süreci olarak görür. Uyum, organizma-çevre etkileşiminde denge demektir. Her etkinliğin amacı dengeye ulaşmaktır. Organizma ile çevre arasında hiçbir zaman tam ve sürekli bir denge kurulmazsa da tüm çabalar daima ona dönüktür. Her dengesizlik halinde birey, dengeyi yeniden kurmak için etkinlikte bulunur (Başaran,1969, s:77).

Buna göre Piaget zekâyı şu üç şekilde tanımlamaktadır.

- Zekâ, çevre ile iletişim sonucunda, kişinin çevreye yaptığı uyumun özel bir halidir.
- Zekâ, zihinsel yapı ile çevre arasındaki bir tür devingen (dinamik) denge halidir.
- Zekâ, bir zihinsel eylemler dizgesidir (Binbaşıoğlu, 1978, s: 103).

Zekâyı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog Guilford' dur. Guilford' un geliştirdiği zekâ testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır. Guilford zihin yapısını incelemiş ve zihinsel becerileri; işlemler, ürünler ve içerik olarak üç boyutta ele almıştır. Bilişsel işlemler; eski bilgileri tanıyarak, yenilerini bulabilme ya da eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurabilme yeterliliklerini kapsamaktadır. Ancak düşünmenin karmaşık ve çok soyut olması nedeniyle zihin yapısına ilişkin ayrıntıları açıklamada yeterli olmamıştır (Topses, 2003, s:61).

Gardner ise 80' li yıllardan başlayarak geliştirdiği, günümüz çağdaş psikoloji literatüründe özgün yeri olan, günümüzde de önemini koruyarak gelişmekte olan bir kuram

olan çoklu zekâ kuramı kavramını ortaya koymuştur. Çoklu zekâ kuramı ile zekânın her bireyde doğuştan var olduğunu ama farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıktığını savunmuş ve zekâyı şu şekilde tanımlamıştır. “Zekâ bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir” (Bümen, 2002, s:5) Çoklu zekâ kuramı insanlar arasında varolan zeki olanlar zeki olmayanlar şeklindeki geleneksel sıralamaya ve zekâ düzeyinin değiştirilemeyeceğine ilişkin yaklaşımlara şiddetle karşı çıkar. Zekânın tek etmenle açıklanamayacağını ve insanlarda varolan çeşitli yeteneklerin birer zekâ alanı olduğunu savunur (Topses, 2003, s:62).

Gardner 1983 yılında zekânın yedi alanı olduğunu iddia ederek çoklu zekâ kuramını ortaya koydu. Bu yedi zekâ alanı; dil zekâsı (sözel, dil bilimsel) zekâ, mantıksal (matematiksel) zekâ, görsel (uzamsal) zekâ, bedensel (kinestetik) zekâ, sosyal (bireylerarası) zekâ, öze dönük (bireysel) zekâ, müzikal (ritmik) zekâdır. Bu model hala gelişmekte olan bir modeldir. 1993 yılında bu zekâ alanlarına doğa zekâ alanını dâhil etmiş ve zekânın sekiz alandan daha çok olabileceğine işaret etmiştir. En son olarak ruhsal zekâ ve varoluşsal zekâ adını verdiği iki zekâ boyutunu da aday zekâ olarak modele yerleştirmiştir. Bu zekâ boyutları pek çok zekâ alt boyutunu içermekte ve birbiriyle etkileşim içinde bulunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004, s:29) Mayer ve Salovey, Gardner’ ın çoklu zekâ kuramının duygusal zekâ kuramına benzediğini ifade etmiştir (Boyd, 2005, s:23).

Çoklu zekâ kuramının genel yaklaşımları özetle şu şekilde sıralanabilir.

- Zekâ her zaman sayısal olarak hesaplanamaz, çünkü zekâ belirli bir davranışta, ürün içinde ya da problem çözme etkinliğinde ortaya çıkabilir.
- Zekânın temel özelliği çoğul olması türlü yetenekleri içermesidir.
- Bireylerin gizli özelliklerini keşfetmek, kapasitelerini anlamak, zekâ yeterliliğine ulaşabilmenin temel bir yoludur.
- Bireyin genetik donanımından getirdiği zekâ kapasitesi değişebilir, gelişebilir ve iyileştirilebilir.
- Zekâ çok yönlülük özelliği taşısa bile aslında bir bütündür, çünkü zekâ belirli bir problem durumunda, tüm yönleriyle etkileşimli duruma gelerek işlev görür.
- Her insanın çeşitli düzeylerde de olsa tüm zekâ alanlarında yetenekleri vardır. Bunlardan her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.
- Zekâ alanları belirli bir bütünlük içinde ve uyum içinde çalışırlar.

Çoklu zekâ kuramına göre zekânın gelişimine kalıtsal etmenlerin yanında, ekolojik, kültürel ve ekonomik etkenler de etki eder. Zekânın gelişiminde biyolojik boyutun yanı sıra kişisel yaşantılar ve özgeçmiş, tarihsel ve kültürel deneyler, geliştirici ya da ketleyici olaylar, yaşantılar rol oynar (Topses, 2003).

Bu teoriler dışında birçok bilim adamı zekâ konusunda çalışmış farklı teoriler ortaya koymuş ve günümüzde hala bu çalışmalar devam etmektedir.

2.3. Duygusal Zekâ

Klasik zekâ araştırmaları, bilgiye dayalı becerinin tek başına zeki davranışını açıklamaya gücünün yetmeyeceği noktasında birleşmişlerdir. Sternberg, yaptığı çalışma esnasında katılımcıların zeki insanı tarif etmelerini istediğinde katılımcılar en önemli maddeler arasında insanı tanıma pratiğini saymışlardır. Sistematiik araştırmalar, sosyal zekânın akademik beceriden farklı olduğunu ve güncel yaşamı yönlendirmede oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Önceki IQ varsayımlarının matematik ve dil gücü gibi dar bir alanla sınırlı kaldığı ve yaşamdaki başarıyı göstermekten aciz olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece mevcut zekâ teorileri birleştirilerek araştırma sonuçlarının insan yaşamında başarı sağlaması amacıyla teoriler arasında bağlantı kurulmuştur (Boyd, 2005).

Çelişkili biçimlerde, her çocuk kuşağı bir öncekinden daha zeki gibi görünürken duygusal ve sosyal becerileri adeta zayıflamaktadır.

Örneğin Çocukları Savunma Fonu Amerikan gençliğinin bir gününün kesitini şu şekilde sıralıyor;

- Yirmi beş yaşın altındaki 3 genç AIDS nedeniyle ölüyor ve 25 tanesine HIV virüsü bulaşıyor.
- 6 çocuk intihar ediyor.
- On sekiz yaşın altındaki 342 çocuk şiddet suçlarından tutuklanıyor.
- Ergen annelerden 1407 bebek doğuyor.
- 2833 çocuk okulu terk ediyor.
- 6042 çocuk tutuklanıyor.
- 135.000 çocuk okula silah götürüyor (Shapiro, 1999, s:21).

Psikolog Martin Seligman depresyonun son elli yılda çocuklar ve ergenlik çağındakiler arasında yaklaşık on kat artmış olduğunu ve günümüzde daha erken yaşta ortaya çıktığını ifade etmektedir (Shapiro, 1999, s:22).

Bu bulgular gösteriyor ki akademik zekânın varlığı mutluluğu getirmiyor, fakat bunun yanında akademik zekânın varlığı da hiçe sayılamaz.

Yapılan araştırmalar, insanın duygusal zekâsının doğuştan var olan bir yetenek olmadığını tam tersine doğuştan gelen mevcut kabiliyeti öğrenme ve çevreden edindiği tecrübeler sayesinde beceri ve zekâyâ dönüştürdüğünü göstermiştir. Zekânın gelişiminin insanın büyümesiyle birlikte sadece biyolojik olgunlaşma sürecine bağlı olmadığı, çevredeki uyarı ve heyecan dürtülerine karşı koymanın da bu konuda belirleyici bir faktör olduğu açıklanmıştır. Zekâ sadece öğrenmenin temel şartı değil öğrenme sürecinin bir sonucudur. Bunun haricinde zihinsel başarı, öğrenme hırısı, başarı sevinci ve öğrenme hevesi gibi çeşitli faktörlere de bağlıdır. Bu davranışlar genelde erken çocukluk dönemlerinde geliştiği için gelişim konusunda aileye büyük görevler düşmektedir. Bu tür bir ‘Zekâ Gelişimi’ nin erken çocukluk evresinde olması gerektiği 80’ li yıllarda söz konusu olmuştur. Doğuştan var olan kabiliyetlerin gelişmesi konusunda özellikle etkisi olan çevre tecrübeleri şu şekilde sıralanmıştır: İlgili şahısların sevgi dolu yaklaşımı, soru sormaya teşvik etmek, çevresindeki araç gereçleri kullanabilmesi için izin vermek, yanlış davranışını cezalandırma yerine anlayış göstermek, kendi kendine karar vermesini beklemek, yetişkinlerle düzenli sözlü ilişkilerde bulunmasını sağlamak, maddi açıdan gerekli emniyeti sağlamak ve son olarak az başarı sağladığı olaylarda bile övgüde bulunmak (www.duygusalzekâ.com).

Duygular ve düşünceler arasındaki ilişki Daniel Goleman ve O’nun duygusal zekâ teorisi tarafından desteklenmektedir. Goleman (1995) teorisinde zekâyı (hissedilen) duygusal zekâ ve (düşünülen) mantıksal zekâ şeklinde ifade etmekte ve bu iki ögenin kalbi ve zihni niteleyen unsurlar olduğunu, birbirleriyle genellikle dengeli ve uyum içinde çalıştığını ifade etmektedir (Goleman, 2000, s:44). Zekâ ve duygusal zekâ birbirlerinden tamamen ayrılması mümkün olmayan karmaşık kabiliyetlerdir. Çünkü duygusal zekâ bireyin zekâ potansiyelini tamamıyla ortaya çıkardığından Goleman duygusal zekâyı, zekâ için temel şart olarak kabul etmektedir (Konrad ve Hendl, 2001, s: 54).

Genel anlamda kabul edilen duygusal zekâ tanımı bir kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlaması, kendi duygu ve davranışlarını idare etmesi ve düzenleyebilmesiyle ilişkili yeteneklerini içermektedir.

Gardner 1983’ de yayımladığı *Frames of Mind* kitabında çoklu zekâ teorisiyle duygusal zekâ kavramını temelini oluşturmuştur. Gardner kişisel zekâyı, bir kişinin kendi hislerini ve duygularını bilme, onlar arasında ayırım yapma ve kişi davranışlarını yol göstermede onları kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Gardner kişiler arası zekâ ve kişisel zekâyla ilgili oluşacak bilgilerin birbiriyle karıştırılabileceğini, çünkü insanın kendini tanımasının(kişisel zekânın) kişinin başkalarını gözlemleyerek(kişiler arası zekâ) öğrenme yeteneğine bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Boyd, 2005, s:22).

Robert Cooper ve Ayman Sawaf; bizi kendi potansiyel ve hedeflerimizin peşinde koşmaya sevk eden, en içten değerlerimiz ve özlemlerimizi harekete geçiren ve onları, hakkında düşündüğümüz şeylerden yaşadığımız şeylere dönüştüren ‘duygusal zekâdır’ tanımını yaparlar. Sadece duygulara sahip olmanın yeterli olmadığını savunan Cooper ve Sawaf, duygusal zekânın kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşantımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak uygun tepkiler vermemize yardımcı olacağını savunurlar (Cooper ve Sawaf, 2003).

Mayer, Di Paolo ve Salovey 1990 yılında duygusal zekâ terimini ortaya atmışlar ve “Kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren sosyal zekânın bir alt kümesi” olarak tanımlamışlardır (Shapiro, 1999, s:19). 1997 yılında Mayer ve Salovey tarafından yapılan bu ilk tanım yetenek üzerine kuruluydu. Daha sonra duyguları algılama, özümleme, anlama ve yönetme kapasitesini de içine aldı. Bu tanım duygular ve zekâ arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır, çünkü bir kişi duygularını anlayabilmek ve yönetebilmek için onlar hakkında düşünmek zorundadır. Bu nedenle de bu “yetenek modeli” olarak ifade edilmiştir (Boyd, 2005, s:22).

Goleman (1996) “Duygusal Zekâ” adlı kitabında iki tür zihnimiz olduğundan söz etmiştir. Bu zihinlerden biri akılcı zihin, diğeri ise duygusal zihindir. Birbirinden tamamen farklı bu iki kavrama tarzı, zihinsel yaşantımızı oluşturmak için etkileşim halindedirler. Akılcı zihnin, çoğunlukla farkında olduğumuz, bilincimize daha yakın ve düşünceli bir kavrama tarzı

olduğunu ifade eden Goleman; duygusal zihnin, fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi olduğunu söyler (Goleman, 2000, s: 23).

Mayer (2000) duygusal zekâyı hem bilinci hem de duygusal sistemleri içeren modellerini açıklamıştır. Bu modelin dört bölüme ayrılabilirliğini ileri sürdüler.

- Duygusal algılama
- Duygusal bütünleşme
- Duygusal anlayış
- Duygusal kontrol

Duygusal algılama, duygusal bilgiyi hissetme ve hatırlamayı içine almaktadır. İkinci bölüm, duygusal bütünleşme, zihinsel sistemi içermektedir. Duygular algılandıktan sonra, birey düşüncelerini harekete geçiren farklı görüş noktalarını sırasıyla düşünür. Üçüncü bölüm duygusal anlayış, duyguları ve birbirleriyle nasıl bağlantıları olduğunu ve bu notada birbirlerini nasıl etkilediklerini anlamaya yönelik bir yetenekten bahseder. Dördüncü bölüm duygusal kontrol ise, pek çok insanın duygusal zekâyla ilgili düşündükleri şeyi yani ilişkileri olumsuz etkileyebilecek olan can sıkıcı duyguları kontrol etmek anlamına gelmektedir (Boyd, 2005, s:23).

Goleman, duygusal zekâ tanımını yaparken beş ana yetenekten bahsetmiştir.

2.3.1. Özbilinç (Kendini Tanıma)

Bir duyguyu oluşurken fark edebilmedir. Duygusal zekânın temelidir. Kişinin duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, ihtiyaçları ve dürtülerini tanıması anlamında kullanılır. Mayer özbilinci, kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesidir şeklinde tanımlar (Goleman, 2000, s: 67) Belirli bir durumda ya da anda ne hissettiğinin farkına varabilmek duygusal zekânın temelidir. İçgörü kazanabilmek ve kendini anlayabilmek için duyguların her an farkında olmak çok önemli bir gerekliliktir. Duygularını tanıyan kişiler, ruh hallerinin farkındadırlar, kişisel karar gerektiren konularda daha sağlıklı kararlar verebilirler, daha özerk davranabilirler, kendi sınırlarından emindirler ve hayata olumlu bir gözle bakabilirler (Tuğrul, 1999, s:15).

Duyguların davranışlarımızı nasıl etkilediğini düşündüğümüzde bu duyguların oluşum aşamasında bunun farkına varmanın önemini anlamış oluruz. Duyguların yoğunluğuyla verilebilecek abartılı tepkileri vermeden önce, bir kez daha düşünmemize olanak sağlar. Fevri

hareketlerde bulunmamızı engeller. Sadece birey olarak kendi hislerimizi yönetebilmek, motivasyonumuzu sürdürerek yüksek performans gösterebilmemizin yanında, aynı zamanda çevredeki insanları doğru bir şekilde anlamamızda da bize yardımcı olacaktır.

İnsan içindeki beni bilmek ve tanımak amacıyla kendisine baktığında, davranışlarının nedenlerini anlayıp, gerekirse bunların geliştirilmesi, denetlenmesi için çözüm yolları bulma çabası gösterecektir (Köknel, 1997, s:343).

Kendini iyi tanıyan insanlar, kendilerine ve etrafındakilere karşı dürüsttürler. Bu insanlar, duygularının kendilerini başka insanları ve işleri nasıl etkileyeceğini bilirler. Carter'e göre dürüstlük için üç temel özellik gereklidir;

- Doğru ve yanlış ayırt edebilmek
- Kendi aleyhine bile olsa ayırt edilen doğrultuda hareket etmek
- Kendine ait doğruyu yanlıştan ayırma anlayışı doğrultusunda hareket ettiğini açıkça söyleme (Akt: Cooper ve Sawaf, 2003, s:226).

Bu davranışlar her insandan beklenen özelliklerdir. Kendini tanıyan insan kendi değerlerini ve hedeflerinin de farkında olan kendini daha iyi gözlemleyebilen insandır. Tercihlerinin nereye doğru ve neden olduğunu bilir, aldığı kararlar hedefleriyle uyum gösterir.

2.3.2. Duyguları İdare Edebilmek (Kendini Yönetme-Özdenetim)

Farkına varılan duygularla uygun biçimde başa çıkabilmek duygusal zekânın temel özelliklerinden bir diğeridir. Kendini yatıştırma, yoğun endişelerden, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneği gibi yetenekleri kapsar. Duyguları yönetmek sağlayacağı faydalı bilgileri engellemenin aksine, duyguları anlamak ve bu anlaşılmış duygulardan, durumları daha verimli kılar biçimde yararlanmak demektir (Weisinger, 1998, s:15). Kişinin, kendi iç dünyasını, sahip olduğu dürtüleri ve elinde bulunan kaynakları yönetebilmesidir. Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, özbilinç temeli üstünde gelişir. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğini ifade eder. Bu yeteneği zayıf kişiler, sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise, hayatın sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha iyi toplayabilmektedirler (Goleman, 2000, s:61).

Kişinin, içinden gelen duyguları, dürtüleri kontrol edebilmesi, kişisel bütünlük sahibi olması, hem kendine hem de başkalarına karşı her anlamda dürüst olması, kişinin, her türlü

davranışının sorumluluğunu yüklenebilmesi, kişinin, hayatına giren değişikliklere ve beklenmedik durumlara gerekli esnekliği göstererek uyum sağlayabilmesi, kişinin yeni fikirlere, yaklaşımlara ve bilgilere açık olması, bunlardan rahatsızlık duymaması, duygularını idare edebilmesi sayesinde gerçekleşir.

Duygular fazlasıyla bastırıldığında donukluk ve uzaklık yaratır; kontrolden çıktığında, aşırı ve ısrarlı, patolojik bir hale gelir.

Robins'e göre başarının sırrı, acıyla zevkin bizi kullanmasına izin vermek yerine, acıyla zevki kendimizin yönetmesindedir. Sadece acı ve zevk duygularını değil bunun yanında, öfke, nefret, kıskançlık gibi duygularımızı da yönetebiliriz. Marcus Aunelius "Eğer bir dış etken seni üzerse duyduğun acı o şeyin kendisinden değil; senin ona verdiğin değerden geliyordur. Onu da her an ortadan kaldırma gücün vardır..." diyerek duygularımızı kontrol edebilmenin hayatımızda ne kadar önemli yeri olduğunu belirtmiştir. Çoğu zaman acılarımızı kendimiz artırarak, kendimize bir nevi işkence hali yaşatırız. Oysaki duygularımızın farkında olur ve onları yönetmede kararlı olursak bu durum ortadan kalkacaktır.

Kendini iyi yönetebilen insanlar, çok zor durumlarda bile olumlu ve soğukkanlı davranabilir.

2.3.3. Kendini Harekete Geçirmek (Motivasyon)

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için motivasyon gereklidir. Duygusal özdenetim yani doyumunu erteleyebilme ve fevri davranışları engelleyebilme her başarının altında yatan çok önemli bir özelliktir. Kendini motive edebilme yeteneğine sahip kişiler yaptıkları her şeyde çok daha üretken ve etkili olurlar (Tuğrul, 1999, s:15). Geleceğe duyulan umut motivasyonun kaynağıdır.

Cüceloğlu motivasyonu, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak açıklamıştır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü, insanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme(ihtiyaç) denir. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca yöneltir (Cüceloğlu, 1998, s:230).

Duygular yükseldiğinde, insanları motive eder ve kişinin kendini adanmış hissetmesini sağlar. Bu içten gelen dürtü, herhangi bir zekânın ya da, stratejinin başarılı bir

uygulaması konusunda her zaman esastır. Örneğin bazı insanlar, iş ve özel yaşamlarındaki problemlere çözüm bulma konusunda becerikli olmalarına karşın, bunları uygulamada, pratik ve etkin bir harekete dönüştürmekte başarısız kalırlar. Öncelikle başarmak istemek gerekir ve daha sonra bu isteği, mümkünse başkalarının yardımıyla veya gerekiyorsa kendi başına başarma konusunda duygusal açıdan adanmışlık göstermek gerekir (Cooper ve Sawaf, 2003, s:200)

İnsanlar işlerini kendileri için severlerse, çalıştığı kurumlara da bağlanırlar. İşyerini seven bu çalışanlar kendilerine daha iyi iş imkânları olan iş teklifleri gelse bile işlerinden ayrılmazlar. Yüksek motivasyon, güçlü bir liderlik için önemlidir. Yüksek motivasyonlu bir lider diğer çalışma arkadaşlarına da aynı özelliği kazandırır (Goleman, 2000, s:107). Öğrenmeye istekli bir öğretmen öğrencilerini öğrenmeye motive edeceği gibi, çalışma arkadaşlarını da bu konuda olumlu yönde etkileyecektir.

2.3.4. Başkalarının Duygularını Anlamak (Empati):

Duygusal öz bilinç temeli üzerinde gelişen empati yeteneği, insanlarla ilişkide temel beceridir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu yeteneğe sahip kişilerin insanla ilgili mesleklerde daha başarılı oldukları görülür (Goleman, 2000, s:62).

Dökmen empatiyi, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişilerin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir şeklinde tanımlar.

Bu tanımdan da görüldüğü gibi empatinin 3 özelliği vardır:

- Empati kurabilmek için kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması, olaylara onun bakış açısıyla bakması gerekir. Başka bir deyişle empati kurmak isteyen kişi, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmelidir. Merleau-Ponty (1973)'e göre her insan gerek kendini gerekse çevresini kendine özgü bir biçimde algılar. Bu algısal yaşantı öznel, kişiye özgüdür ve o kişinin fenomenolojik alanını oluşturur.
- Karşısındaki kişinin sadece duygularını ya da sadece düşüncelerini anlamış olmak empati kurabilmek için yeterli değildir. Empati kurabilmek için kişinin karşısındaki duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması gerekir.

- Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye aktarılması gerekir. Bu aktarım olmadan empati süreci tamamlanmamış sayılır. Empatik tepki vermenin başlıca iki yolu vardır. Bunlardan birincisi yüzü ve bedenimizi kullanmak, ikincisi ise sözel ifadelerden yararlanmaktır. Empatik tepki vermenin en etkili yolu bu ikisini birlikte kullanmaktır (Tuğrul, 1999, s:15).

İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Bunun sonucunda kişi rahatlar ve kendini iyi hisseder. Araştırmalara göre empatinin kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve toplum uyumu ile pozitif ilişkisi vardır. Diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, toplumla uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek olan kişiler aynı zamanda empati kurma becerisine de sahiptirler. Yine araştırmalara göre kaygı, depresyon, çocukları ihmal ve istismar etme ve saldırganlık ile empati kurma arasında negatif bir ilişki vardır. Yani kaygılı ve depresyon düzeyi yüksek olanların muhtemelen ilgileri kendilerine yönelik olduğu için, başka insanların iç dünyalarına ilgi göstermeleri ve onlarla empati kurma ihtimali düşüktür. Yine çocuklara kötü davranan veya saldırgan olan kişilerin, çevredeki insanlarla empati kurma ihtimalleri düşüktür.

Sözler tek iletişim yolu değildir. Kişilerin birebir kurdukları iletişimde kelimeler yüzde 7-10, ses tonu yüzde 30-38 ses, beden dilinin etkisi ise yüzde 55 - 60'a kadar etkili olabilmektedir. Başkalarının ne hissettiğini onlar söylemeden ses tonu, jest ve mimikler, yani beden dili yoluyla anlamak empatinin temelidir. Beden dili yardımıyla duyguları okuyabilme yeteneğine sahip kişiler duygusal bakımdan daha duyarlı kişilerdir. Bu yeteneğe sahip kişiler de karşılarındaki kişileri daha kolay etkileyebilirler.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi düşünüldüğünde empati duygusal zekânın tek başına en önemli özelliği olabilir. Öğretmenler gün içinde diğer kişilerle yoğun bir iletişim içindedir. Bu iletişim anında empati becerisini kullanması birçok yönden öğretmene avantaj sağlayacaktır. Öğretmenler empati yetenekleri ile kendi duygularına ve deneyimlerine ulaşabilmekte ve onları bir başkasının şu anki durumuyla ilişkilendirebilmektedirler. Öğretmen başkasının hissetliklerini anlama ve bunları kendisi yeniden tecrübe etme kabiliyetine sahip olduğunda, öğrencilerine, iş arkadaşlarına, velilerine olumlu bir şekilde yaklaşacaktır. Böylece daha iyi kişiler arası ilişkiler kurarken, daha yüksek bir yaşam doyumu ve iş doyumu elde edecek, daha düşük stres yaşayacaktır.

2.3.5. İlişkileri Yürütebilmek (Sosyal Beceri)

Kişinin geliştireceği duygusal zekâ becerileri arasında, başarı ve yaşamdan tatmin olma duygusuna en büyük katkı sağlayacak olan başkalarıyla geçinebilme becerisidir. Sosyal bir dünyada etkili işler yapabilmesi için kişinin tanımayı, yorum yapmayı ve uygun şekilde tepki vermeyi öğrenmesi gerekir. Kendi ihtiyaç ve beklentilerini başkalarınınkilerle nasıl bağdaştıracığına karar vermelidir (Shapiro, 1997, s:155). Bunun içinde sosyal beceriye sahip olması gerekir. Sosyal beceri, başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişiler arası etkililiğin altında yatan unsurlardır. Bu becerilerini çok geliştirmiş kişiler, insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler (Goleman, 2000, s:62).

Sosyal becerileri yüksek kişiler geniş bilgi çevrimlerine sahiptirler ve insanlar arası genel bir zeminin bulunması ile uyumun sağlanması konusunda da yeteneklidirler. Fakat her insan duygusal zekânın bu beş farklı alanındaki yetenekleri açısından farklılıklar gösterir.

Sosyal beceriler bir bakıma diğer duygusal zekâ boyutlarının bir sonucudur. Hem kendi duygu ve düşüncelerini hem de diğerlerininkini anlayan ve kontrol eden bir kişi, insan ilişkilerini kurmada etkili olacaktır. Kendi kendini tanıma, ayarlama ve empati kombinasyonu ile ikna etme konusunda uzmandır. Ne zaman duygusal ricalarda bulunacağını bilir. Motivasyon ile mükemmel bir işbirliğidir; iş konusundaki hırsı diğerlerine yansır ve çözüm bulma konusunda motive ederler. Başarıya dayalı motivasyon ve iyimser davranışlar da bu ilişkilerin kurulmasında katkıda bulunacaktır. Bu nedenle birçok şekilde sosyal beceriler ortaya çıkabilir.

Sosyal beceri duygusal zekânın diğer öğelerinin bileşeni gibidir. Kendini tanıyan birey öfke anında duygularını kontrol etmeyi bilir, soğukkanlı bir şekilde, kendine uygun davranışlar sergiler. Sosyal beceri öğrencilere sosyal beceri alıştırmaları, sözel örnekler, model olma yöntemi, önemli olayları analiz etme, sosyal problem çözme yollarıyla öğretilir. Sosyal becerilerin öğrencilere öğretilmesi öğretmenin bu konuda donanımlı olmasıyla mümkündür.

Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini ve bilgilerini kabul ettikleri ve bunlara cevap verdikleri, onların fikirlerini dinledikleri, kendilerini öğrencilerin okul hayatları kadar kişisel hayatlarına da dâhil ettikleri ve genel olarak öğrenciler desteğe veya yardıma ihtiyaç duyduklarında kendilerini müsait ve ulaşılabilir kıldıkları sınıflara önderlik ettiklerinde etkili

bir iletişim kurulmuş olur. Okullarda ve sınıflarda böyle bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması başarılı öğretim ve öğrenim için çok önemlidir. Çocuklar bu ortamda ben değerliyim, ben önemliyim ve ben önemseniyorum mesajlarını alırlar.

Goleman'ın duygusal zekâ modeli, yetenekleri içine alan ve aynı zamanda kişilik özellikleri, motivasyon ve sosyal beceri üzerine yoğunlaşan karışık model (mixed model) olarak düşünülür (Goleman, 2000, s: 52).

BarOn duygusal zekâ için yine karışık bir model öne sürmüştür. Bu model yetenekleri kabul ederken, kişisel ve kişiler arası yetenekler, stres yönetimi, uyum sağlama, mutluluk ve iyimserlik gibi duyguları da içine alır. BarOn duygusal zekâyı eninde sonunda kişinin başarısını etkileyecek olan ve kişinin hayatındaki isteklerle ve baskılarla başa çıkmada kullandığı bilinç dışı hünerlerin bir ayrımı olarak tanımlamıştır (Boyd, 2005, s:25).

Atabek, sosyal zekâyı, kendini ifade edebilme, etkin iletişim kurma, beden dilini kullanabilme, kalabalık karşısında konuşma, eleştirilere karşı nesnel olma gibi becerileri kapsar şeklinde tanımlarken, duygusal zekâyı, farkındalık, irade geliştirme, oto-kontrol, dürtü kontrolü, empatik dinleme, empatik yaklaşım, sorun çözme, grup çalışması yapabilme, sevgiyi, saygıyı bilme, yanlış kabul etme gibi becerilerin alanıdır şeklinde tanımlar (Atabek, 2000, s:21).

Mayer, Salovey, BarOn ve Goleman'ın duygusal modelleri aşağıda tablo halinde verilmiştir (Boyd, 2005).

Mayer ve Salovey(1997)	BarOn(1997)	Goleman(1995)
Başlıca yetenek alanları ve özel örnekler Algı ve duyguların ifade edilmesi Bireyin fiziksel durumundaki hislerindeki ve düşüncelerindeki duyguları tanımlaması ve ifade etmesi Diğer insanlarla, sanatta, dilde vb. durumlardaki duygularını tanımlama ve ifade etmesi Duyguların düşünce içinde özümlemesi Duygular düşünme eylemini yaratıcı durumlarda öncelikli hale getirir Duygular yargı ve hafızaya yönelik acil yardımlar üretir Duyguyu anlama ve analiz etme Karışık duyguları ve eşzamanlı duyguları nitelendirme ve adlandırma yeteneği Duygulardaki değişikliklerle ilgili ilişkileri anlayabilme yeteneği Duyguların yansıtıcı düzenlemeleri Hislere açık kalabilme yeteneği Duygusal ve zihinsel gelişime yardımcı olmak için etkili bir şekilde duyguları kontrol edebilme ve düzenleyebilme yeteneği	Başlıca yetenek alanları ve özel örnekler Kişiler Arası Beceriler Duygusal farkındalık Kendini ifade etme Öz-saygı Kendini gerçekleştirme Bağımsızlık Kişisel Beceriler Kişisel ilişkiler Sosyal sorumluluk Empati Uygulanabilir Ölçümler Problem çözme Geçerlilik testleri Esneklik Stres-Kontrol Ölçümleri Stresle başa çıkma Arzu ve isteklerin kontrolü Genel Ruhsal Durum Mutluluk İyimserlik	Başlıca yetenek alanları ve özel örnekleri Kişinin kendi duygularını bilmesi Bir his yaşanırken farkında olma Her an duygularını kontrol etme Duyguların Kontrolü Hisleri kontrol etmek ve böylece uygun olmalarını sağlamak Kişinin kendini sakinleştirebilme yeteneği Güçlü bir endişeden üzüntü ya da sinirlilik durumundan kurtulma yeteneği Kişinin Kendisini Motive Etmesi Duyguları bir amaç bütünlüğü içinde sıraya koymak Zevklerini ertelemek, düşüncesizliklerini bastırma Akıcı bir duruma girebilmek Diğer Kişilerin Duygularının Farkındalığı Empatik farkındalık Diğerlerinin ihtiyaç ve isteklerine hoşgörülü olma Kontrol İlişkileri Diğerleriyle olan duygularını kontrol etme Diğerleriyle uyumlu bir etkileşim kurmak

Mayer ve Salovey tarafından öne sürülen tanım, bir zekâ olarak duygusal zekâyı ölçmeye ve onu kişilik özelliklerinden, motivasyondan ya da yeteneklerden ayırt etmeye en fazla katkıyı sağlıyor gözükmektedir. Goleman ve BarOn' un modeller kadar geniş değil ve bu yüzden kavraması daha kolay ve kalıcı gözükmektedir. Hedlund ve Stenberg Goleman' ın duygusal zekâ tanımının IQ dışında her şeyi içine alma teşebbüsünün çok geniş olduğu görüşünü savunmaktadırlar (Boyd, 2005, s:28).

Cohen (2001), duygusal zekânın bilişsel zekâdan bile daha önemli olduğunu savunmuştur. Özellikle okul başarısı düşük, sosyal duygusal becerilere sahip olmayan öğrenciler için duygusal zekânın bir ihtiyaç olduğunu savunmuştur ve öğrencilerin duygusal anlama, sosyal beceri, kişisel problem çözme becerilerinin öğretmenler tarafından geliştirilerek, öğrencilere sosyal ve duygusal yaşamına yön vermek için anlama, ilerleme, ifade etme, yönetme, sosyal duygusal yaşamına yön verme etkililiği için fırsat verilebileceğini savunmuştur (Akt: Elksnin ve Elksnin, 2003, s: 63).

Biyolojik ve sosyokültürel faktörler duygusal zekânın gelişimini karmaşık ve birbiriyle ilişkili olarak etkiler. Aynı zamanda duygusal zekânın geliştirilmesinde model alma anlayışı da önemli bir rol oynar. Çocuğun çevresindeki kişilerin aile, bakıcı, öğretmen vb. duygusal zekâsının gelişiminde önemli bir fonksiyonu vardır (Zeidner ve arkadaşları, 2003, s:69).

Rogers ve Renard (1999) ilişki-merkezli öğretimin değerini ifade etmişler ve öğretim için bu çerçeveyi destekleyen altı standart belirtmişlerdir. Bu altı standart öğrencilerin öğrenmeyi istemeleri için onların duygusal ihtiyaçlarının karşılanması üzerine odaklanmıştır. Öğrencilerin fiziksel tehlike ve rezil olmaya karşı güven içinde olduklarına ve öğrendiklerinin değerli olduğuna inanmaları, öğrenmelerindeki başarı ve ilerlemenin kanıtını görmeleri, öğrenmeleri ile ilgili karar verme fırsatına sahip olmaları, sınıfın kabul edilen ve saygı duyulan üyeleri olmaları ve öğrenmelerine yardımcı olan bir öğretmen ile çalışmaları gerekmektedir. Noddings okulların öncelikli görevinin tüm çocukları önemsemek olduğunu ve çocukların sadece çeşitli beceriler kazanmaları için değil bunun yanında insanları önemsemeleri için eğitilmeleri gerektiğini savunur. Noddings, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin eşit olmadığını çünkü bu ilişkide öğretmenlerin öğrencilerin sahip olmadığı sorumluluklara sahip olduğunu ifade eder. Öğretmenler kendi bakış açıları kadar öğrencilerinin bakış açılarının da farkında olmalıdırlar ve dünyayı öğrencilerinin gördüğü gibi görmeye çalışmalıdırlar. Öğretmenler öğrencilerini kendilerine has özellikleriyle eşsiz bireyler olarak görecekları ve onları ileriye götürecekları yerde buluşmalıdırlar. Noddings; bunu etkili biçimde yapmanın güvenli bir ilişkinin oluşturulmasını ve sürdürülmesini

gerektirdiğini söyleyerek konuyu özetlemiştir. İlişkiler göz önünde tutulduğunda, güven duygusal zekâyla alakalı olarak görülür (Akt: Boyd, 2005, s:47).

Duygusal zekâyâ sahip olan öğretmenler önemseme, empati kurma ve eğitimsel ortamda öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi tanıma gibi yeteneklere sahip olurlar, dolayısıyla olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilir ve her öğrenciyi öğrenmeye motive edebilirler. Önemseme öğretmen ve öğrenci arasında anlamlı bir ilişki oluşturmanın temelini oluşturur.

Duygusal anlayış veya empati belirgin bir şekilde, öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirecek bir kabiliyet olarak göze çarpmaktadır. Bu, öğretmen ve öğrenci arasındaki kişisel bağ destekler. Diğer yandan, öğretmenler öğrencilerin tavır, davranış ve vücut diline dair ipuçlarını yanlış yorumladığında yanlış anlaşılmalara oluşacağı doğrudur. Bu yanlış anlaşılmalarda öğretmenin öğrencisinin öğrenmesine yardım etme becerisini ciddi bir şekilde engeller. Kültürel ve sosyal deneyimler farklı olduğunda, bu anlaşmazlıkların oluşma ihtimali artar. İyi bir iletişim sayesinde öğretmenler ve öğrencileri arasında olduğu gibi aileler ve iş arkadaşları arasında da daha iyi duygusal ve bilişsel anlayışın oluşabileceği durumlar yaratılabilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ yeteneklerinin yüksek olması öğrencilerinin bu yeteneklerini geliştirmesi ve öğretmenlik mesleğini gerekleriyle yerine getirebilmesinde yardımcı olacaktır. Duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan öğretmenler, sınıflarında öğrencilerinin duygusal gelişimlerini destekleyici etkinlikleri daha fazla yapma eğiliminde olacaklardır. Aynı zamanda duygusal okur-yazarlıktan mahrum kalmak kendini bedenen ve ruhen tükenmiş hissetmeye neden olacak duygusal zekânın geliştirilmesi, yaşanması muhtemel tükenmişliğe engel olacaktır.

3. İŞ DOYUMU

Doyum kelimesi TDK sözlüğüne baktığımızda, elindekinden hoşnut olma, yetinme, kanma, kanaat, bazı istekleri giderme, tatmin olarak açıklanır. İş doyumu kişinin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması olarak tanımlanmakta, bir başka deyişle iş doyumu, bir iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durum olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2000, s:198).

Blum ve Naylor iş doyumunu, iş görenin iş ile ilgili ücret, denetim, çalışma koşulları, gelişme olanakları, yeteneğin tanınması, işteki sosyal ilişkiler ve benzeri değişkenlere, kişinin

özelliklerine ve yaşamı dışındaki grup ilişkilerine yönelik tavırlarının oluşturduğu genel bir tutum olarak ifade eder (Akt: Balcı, 1983, s:575).

Porter, Lawler ve Hackman' a göre iş doyumu iş görenlerin işine ve örgütüne karşı pekiştirdiği bir tepkidir (Özdayı, 1990, s:41).

Fleisman' a göre iş doyumu, kişinin işindeki rolüyle ilişkili fikir ve davranışlara eşlik eden duyguları olarak düşünülmektedir. Kişi işten gerilim hissediyorsa işten uzaklaşacaktır, çalışma rolünden memnuniyet duyuyorsa işine bağlanacaktır (Taştemel Öncel, 1998, s:3).

Adams ise iş doyumunu, bireyin algıladığı girdi çıktı dengesi olarak tanımlamaktadır, Bireyin çalıştığı işe verdiği girdiler ve aldığı çıktılar arasındaki denge, iş doyumunu belirtmektedir (Ergenç, 1981, s:313).

Prince'a göre iş doyumu bir toplumsal sistem üyelerinin o sistemde üye olmaya karşı gösterdikleri olumlu duygusal eğilimdir (Aldemir ve Ceyhan, 1983, s:64).

İş doyumu yüksek olan çalışanın, örgüte katkısının yüksek olduğu, bir diğer ifade ile iş doyumunun çalışanın performansını yükselttiği görüşü hâkimdir. İş doyumunu etkileyen unsurlar sıralandığında; işin niteliği, örgütün yönetim şekli, çalışma ortamı, çalışanın iş arkadaş çevresi gibi etkenler dikkat çekicidir (Keser, 2005, s:53).

İş doyumu, çalışanların işlerine karşı geliştirdikleri tutumlardan doğmaktadır. İş yaşantılarına karşı duygusal bir tepkidir. Genel anlamdaki doyumdan farklı bir kavram olmayıp gereksinimlerin giderilmesine ilişkindir. Burada önemli olan insanların yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri çalışma ortamlarının, bireyin iş doyumu ve yaşam kalitesi üzerinde baskın bir etkisi olduğu söylenebilir (Avşaroğlu ve arkadaşları, 2005).

Doyumun her çeşidi gibi iş doyumu da duygusal etkili bir beceridir. Etki, hoşlanma veya hoşlanmama ile ilgili duyguların tamamını ifade eder. Hâlbuki iş doyumu, bir bireyin işinden mutlu olmasını ve haz almasını sağlayan boyuttur (Izgar, 2000, s:6). Eren'e göre (1984), iş doyumu işten elde edilen maddi çıkar, iş görenin birlikte çalışmaktan hoşnut olduğu iş arkadaşları, bir eser, ürün ve hizmet meydana getirmenin sağladığı mutluluktur. Yani önemli olarak gördükleri şeyleri işlerinden ne kadar elde ettiklerine ilişkin algılarının bir sonucudur (Altınışik, 1999, s:73).

Son yıllarda, yapılan araştırmalar (Özdayı, 1991; Uçman, 1990; Ertekin, 1993; Ataklı, 1999; Balcı, 2000; Pehlivan, 2000; Öztürk, 2001) ülkemiz öğretmenlerinin ruh sağlığının gittikçe bozulduğunu, ekonomik sıkıntılar yüzünden, toplumun gösterdiği saygın yere sahip olmayan öğretmenlerin sıkıntılarını okula yansıttıkları ve bunalıma düştükleri belirtilmektedir (Bulut, 2005, s:468).

3.1. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

Hertzberg ve arkadaşlarının iki faktör kuramına göre bireyin işinden ya da mesleğinde hoşnut olup olmaması, işin özü ve iş ortamı olmak üzere iki faktörden etkilenmektedir. İşin özü yapılan faaliyetlerin bireyin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu yaratıcılığa olanak vermesi gibi güdüleyici faktörleri içermektedir. Buna karşın işin yapıldığı ortam, iş arkadaşları, iş ortamının fiziksel koşulları vb. dış etkenlerle ilişkilidir. Bu noktada iş doyumu meslek doyumundan ayrılmaktadır. Çünkü meslek doyumunu, kişinin belirli bir zaman dilimi içerisinde yaptığı iş ve pozisyonundan değil, yaşam boyunca yapılan çalışmadan elde edilen doyumu ifade etmektedir ve bu nedenle birinci grup faktörler meslek doyumunu, ikinci grup faktörler ise iş doyumunu etkiler (Hamamcı ve arkadaşları, 2005, s: 28).

Altınışık (1999), iş doyumunun üç önemli yönü veya özelliği olduğunu ifade eder. İşle ilgili bir duruma duygusal tepki bunlardan ilkinin oluşturur. İş doyumunun bu yönü görülemez sadece anlaşılır. İkincisi iş doyumunu genellikle çıktılarının, beklentileri ne kadar karşıladığı veya aştığına göre belirlenir. Üçüncü olarak, iş doyumunu, kendisi ile ilişkili bazı özellikler taşımaktadır. Bunlar; işin kendisi, ücret, yükselme olanakları, denetim, çalışma arkadaşlarıdır (Altınışık, 1999, s:74).

İş doyumunu etkileyen faktörleri kişisel faktörler ve çevresel faktörler olarak inceleyebiliriz.

3.1.1. Çevresel Faktörler:

İşin niteliği, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma koşulları, grup girişi, iş normları, moral, yönetici ile ilişki iş doyumunu etkileyen başlıca çevresel faktörlerdir.

İş görenin çalıştığı işin niteliğini beğenmesi, iş doyumunu etkileyen en önemli etkidir. İş görenin işini beğenmesi işin, iş görenin yeteneklerini kullanmasına elverişli olması, yenilikleri öğrenmeye, gelişmeye olanaklı olması, iş görenin yaratıcılığına, değişikliğe ve sorumluluk almaya yönlendirmesine, işin sorun çözmeye dayanmasına bağlıdır. Ücret de işin niteliği kadar önemli bir faktördür. Ücret yalnız emeğin karşılığı olarak değil işteki başarının karşılığı olarak da görülmektedir. Ücretin az olması, işten doyumunu azalttığı gibi denklik duygusunu da azaltmaktadır. Ücretin uygun olmasında iş görenin yaşı, kıdemi, öğrenimi, yaşantısı gibi bireysel özellikleri, harcadığı çaba, üretimin niteliği, yaratıcılığı, yenileşmeye eğilimi gibi bireysel eylemler, sorumluluk, yeterlilik, bilişsel yük gibi görev özellikleri ile ücret arasında bir dengenin olması ve iş gören tarafından algılanması doyum

yaratmaktadır. İşinde yükselme olanağı da daha çok para kazanma, daha yüksek konum elde etme, yarışmayı kazanma anlamlarına gelebilir ve kişiyi motive eder. Kişinin övülme isteğinin karşılanması bir yandan iş doyumunu artırırken, diğer yandan işin değerlendirmesini sağlayan bir dönüt olarak kişiye bilgi verir. Isı, nem, havalandırma, ışık, gürültü, güvenlik gibi çalışma koşullarının uygun oluşu da iş görenin fiziksel gereksinmelerini karşılayacak ve iş doyumunu artıracaktır (Başaran, 2000). Moral tek bir birey için kullanıldığı gibi grup açısından da kullanılır ve bir insana veya insan grubuna hâkim olan iklim veya atmosfer olarak ifade edilir. Moral sürekli olarak değişim içindedir ve kişiler işlerinden tatmin olduğu sürece yüksek moral düzeyine sahip olacaklardır (Aydın, 1994, s:224).

3.1.2. Bireysel Faktörler:

Araştırmalar sonucu iş ortamındaki beklentiler, yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel çevre, kişilik, genel yaşam normları, görev türü, medeni durum, eğitim düzeyi ve çalışma yılının iş doyumunu etkilediği görülmüştür.

Wolpin ve arkadaşları (1991)'na göre öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler;

- Artan iş yükü
- Mesleki yeterliliğiyle ilgili kuşkuları
- Sınıf mevcutlarının fazla olması
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme stresi
- Anne babalardan gelen tepkiler öğretmenlerde iş doyumunu etkiler (Akt: Akçamete, 2001, s: 8).

Bu faktörlere;

- Öğrencilerinden aldığı geribildirim
- Amirinden gelen tepkileri de ekleyebiliriz.

Beehr ve Newman (1978) iş doyumundaki azalmaları, kişinin hayatındaki olumsuz yaşam olaylarıyla, gündelik sıkıntılarla, huzursuzluk, gerginlik, öfke, anksiyete, depresyon, yorgunluk ve kişilik özellikleriyle, alerjik reaksiyonlar, gastroentestinal hastalıklar ve madde kullanımı gibi fizyolojik sorunlarla ilişkili görmektedir. Matrunola (1996) bu sorunların iş performansına yansımalarının subjektif duygulanımlar ve soğuk algınlıklarında artış, verimde düşme, konsantrasyonda azalma, hatalarda artış, hoşgörüde azalma, kişiler arası ilişkilerde

çatışmalar ve duyarsızlıklar, çok sık rapor alma ve işe geç gelme gibi davranışlar şeklinde kendini gösterdiğini ifade etmektedir (Akt: Batıgün ve Şahin, 2006, s:33).

Tükenmişlik, stres, yaşam doyumu ve güdülenme de iş doyumuyla yakında ilişkili kavramlardır. Tükenmişlik kavramı araştırmamızın bir değişkeni olarak açıklanmıştır.

Stres günümüzde birçok fiziksel ve psikolojik hastalıkların kaynağı olarak gösterilmekte ve hatta çağın hastalığı olarak nitelendirilmektedir.

Bireyin kariyerinde doyumu ve etkililiği; stresi, yani iş stresini kontrol altında tutmasına bağlıdır (Balcı, 2000, s: 5).

Aslan (2002) toplumsal ve örgütsel yaşamın bir gerçekliği olan stresin, performans açısından çalışanları, yapı ve işleyiş açısından da örgütleri, nitelik açısından da yaşamı zayıflatan, günümüzün en büyük tehlike kaynağı olduğunu ifade etmektedir Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde çok yönlü ve yaşamsal bir role sahiptir. Haris ve arkadaşları (1985) öğretmenlik mesleğinin getirdiği stresin bir yandan okul yönetimini ve öğretmen performansını, diğer yandan ise, hem öğretmenin hem de ailesinin fiziksel ve ruhsal durumunu etkilediğini göstermektedir (Akt: Bulut, 2005, s:468–469).

Hamner ve Organ (1978) stresi, bir bireyin çevresel uyaranlara yeterli şekilde tepkide bulunmasını engelleyen bir koşul ya da koşullar dizisi olarak nitelendirirken, Turkay (1991), stresi bir canlının zihinsel ya da fizyolojik işlevini kesintiye uğratan her türlü etki olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer tanımda da Trendall (1989) stresin, bireyin kişisel benlik duygusunu, etkililiğini ve onun profesyonel rolünde başarılı olmasını sınırlandıran bireyin kendinden, örgütten ve toplumdan gelen güçler birliği olduğunu söylemiştir (Akt: Balcı, 2000, s: 2). Lewis (1993) stresi bireyin uyum sınırlarını aşmaya zorlayan dış ve iç faktörler olarak tanımlar (Akt: Izgar, 2001, s:4).

Strese neden olan faktörleri kişisel ve çevresel faktörler olarak ayırt edebiliriz. Kişisel faktörler; kişilik, denetim odağı, yaşam değişim oranı, yetenek ve ihtiyaçlar, içe ve dışa dönüklüktür. Mesleki farklılıklar, rol belirsizliği, rol çatışması, rolün aşırı yüklenmesi ve az kullanılması, insanlardan sorumlu olma, karar sürecine katılım azlığı, iş güvenliği gibi faktörler de çevresel faktörleri oluşturur (Akt: Balcı, 2000, s: 14). Bu faktörlerin yanında, yapılan araştırmalar (Kyriacou, 1987; Johnson ve arkadaşları, 1981; Farber, 1982; Raquepaw and de Haas, 1984; Smith ve Bourke, 1991; Pullis; 1992) sonunda arkadaş ilişkileri, iş koşulları, öğrencilerin yönetilememesi, maaş ve statü karışıklığı, yönetsel nedenler, başarısız idari toplantılar, yönetim desteğinin olmaması, meslektaş desteğinin yokluğu ve destek hizmetlerinin yetersizliği, aşırı evrak işi, meslekte ilerleme imkânlarının olmayışı, toplum aile desteğinin olmaması, iş yoğunluğu, düşük öğrenci motivasyonu, disiplin problemleri, gürültü,

iyi öğretim için algı eksikliği, anne babalarla uğraşma faktörlerinin de strese yol açtığını göstermiştir (Akt: Saylan ve Yurdakul, 1998, s:232). Nagel (2003) öğretmenler için; ders planlarını, sınavlar ve değerlendirme kâğıtlarını, bir sonraki ders için hazırlanma, sınıf yönetimi, özel eğitim öğrencileri, meslektaş ve amirlerle kurulan ilişkileri önemli stresörler olarak göstermektedir (Akt: Bulut, 2005, s:468). Stresli olaylar bazı iş ortamlarında diğerlerine göre daha fazlayken, bazı insanlar da diğerlerine göre daha yoğun stres yaşarlar.

Morris (1996) stres yaşayan bir kişi de yoğunlaşamama, hatırlama güçlüğü çekme, karar vermekte zorlanma veya yaratıcılığın düşmesi gibi olumsuzlukların görüldüğünü ifade eder. Stresli kişide fiziksel olarak gözlenebilen belirtilerden bazıları, solunum bozuklukları, mide rahatsızlıkları ve yeme alışkanlıklarında değişiklikler, davranış bozuklukları ve antisosyal davranışlardır (Akt: Saylan ve Yurdakul, 1998, s:232).

Pullis (1992), işbirliği ve konuşma için öğretmenlere zaman verme, daha fazla hizmet içi, ilerleme kursları, daha fazla sözlü övgü, pekiştirme, mesleğe saygı sağlama, çalışanları destekleme yardım sağlama, davranış bozukluğu olan öğrencileri tanımayla ilgili daha fazla eğitim olanakları ve program seçenekleri sağlama, yöneticilerin çalışanlarla daha iyi iletişim kurması ve karar verme sürecine katmanın stresi önlemek için uygulanabilecek çalışmalar olduğunu ifade etmiştir (Akt: Saylan ve Yurdakul, 1998, s:232).

Yaşam doyumu, bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesi olarak tanımlanmaktadır. İş ve yaşam doyumu, birbirinden ayrı değerlendirilemeyecek iki faktördür. İş ya da çalışma zamanı bireyin yaşamı içinde önemli bir yer tutmakta ve bireysel hedeflere ulaşma düzeyinin artması, yaşam doyumunu da artırmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumuna ilişkin olarak yapılan çalışma sonuçlarına göre, mesleklerini severek isteyerek sürdürdüklerini belirtenlerin, mesleklerini severek isteyerek sürdürmediklerini belirtenlerden ve kendilerini çok başarılı algılayanların yaşam doyumu, kendilerini orta düzeyde başarılı olarak algılayanlardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Çalışma ortamından memnun olduğunu belirtenlerin yaşam doyumu, memnun olmadığını belirtenlerden daha yüksek düzeydedir (Aysan ve Bozkurt, 2004, s: 2).

Bireyin gereksinimleri işyerinde karşılanıyorsa, işe gitmek onun için hiç zor olamayacak, iş yerinde olmaktan zevk alacak, bunun sonucunda da bir görevden ziyade zevk aldığı bir uğraş olarak verilen işi en verimli şekilde yerine getirecektir. Böylece bulunduğu ortama yenilikler getirme çabasında olacak, ilişkilerinde de olumlu bir tavır takınacaktır.

İş doyumu, çalışma yaşamının kalitesinin artırılması, çalışma koşulları ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çalışanların psikolojik, ekonomik ve toplumsal gereksinimlerinin

karşılanması ve çalışma yaşamından kaynaklanan sorunların en aza indirgenmesi ile sağlanabilir (Akt: Akçamete ve arkadaşları, 2001, s:8).

Lawyer iş doyumu huzursuzluk modelini aşağıdaki şekilde tablolaştırmıştır (Akt: Taştemel Öncel, 1998).

Lavyer'in İş Doyumu Huzursuzluk Modeli (1997)

Kişinin kendisini işinde değerlendirmesi

Yetenek

İş başında eğitim

Gösterdiği çaba

Yaş

Hizmet süresi

Okul eğitimi

İş yerindeki sadakati

Geçmiş başarısı

Şimdiki başarısı

İşini değerlendirmesi

Düzey

Güçlük

Süre

Sorumluluk

Elde edilen miktarı başkalarının değerlendirmesi

Elde edilen miktarın gerçeği

(a) beklenti

(b) elde edilen miktar

İŞ DOYUMU

$a=b$: iş doyumu

$a>b$: doyumsuzluk

$a<b$: suçluluk

4. TÜKENMİŞLİK

Tükenmişlik gün içinde diğer kişilerle yüz yüze ve yakın ilişki kurma zorunluluğu gerektiren öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk, polislik gibi meslek gruplarında sıklıkla görülen, hizmet verdikleri insanlara karşı ilgilerinin kaybolmasıyla karakterize bir durumdur.

Bireyler başlangıçta sahip oldukları örgüte bağlılık ve çalışma yeterliklerini, aşırı stres ve bununla başa çıkma yönünde yetersiz kalmaları ile yitirmekte ve meslekte tükenmişlik yaşayabilmektedirler. İş ortamındaki stres, günlük iş taleplerinin bir parçası olarak kabul edilebilirken, söz konusu iş talepleri ile birey kendisini ortaya koyma fırsatı bulamazsa ve desteklenmezse, bireyin uzun süreli stres yaşamasına neden olarak tükenmişliğe dönüşebilmektedir. Tükenmişlik, örgüt ve birey açısından ağır ve ciddi sonuçları beraberinde getireceği için önlenmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir (Çokluk, 2003, s:110).

Tükenmişlik ilk olarak 1970’li yılların başlarında Freudenberger tarafından ortaya konulmuş ve Freudenberger tükenmişliği başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu şeklinde tanımlamıştır.

Tükenmişlik konusunda en kabul gören tükenmişlik modeli Maslach ve Jackson tarafından ortaya konulan üç faktörlü tükenmişlik modelidir. Bu model tükenmişliği duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarıyla açıklamaktadır. Maslach ve Jackson (1982) tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı boyutlarıyla negatif bir sendrom veya stres sendromu olarak tanımlamışlardır. Torun (1995)’de yaptığı bir çalışmada tükenmişlik kavramını, çalışanların işi gereği karşılaştıkları kişilerle kurdukları sık ve yoğun etkileşim sonucu ortaya çıkan durum olarak tanımlamıştır (Akt: İzgar,2000, s: 2).

Friedman (1993) duygusal tükenmeyi, tükenmişliğin temel boyutu olarak kabul etmekte ve psikolojik düzeyde bireyin duygusal kaynaklarının azaldığını giderek artan şekilde hissetmesini ifade etmektedir (Akt: Akçamete, 2001, s: 3). Kişi duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmesiyle duygusal bir yorgunluk yaşar ve çalıştığı kurumda hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür. Gerginlik ve kaygı duygusunu aşamayan kişi için ertesi gün işe gitmek çok zor gelmektedir. Dolayısıyla işe gitmeme, işyerine saatinde gelmeme, psikosomatik şikâyetler nedeniyle işe devamsızlık, işten ayrılma gibi hem çalışan hem de kurum açısından verimsiz bir durum ortaya çıkmaktadır (Çalışkur, http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/aysem_caliskur.doc).

Duyarsızlaşmayı ise, duygusal tükenme sonucu duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak, bireyin çalıştığı hizmet verdiği, birlikte çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar

ve duygular geliştirmesidir (Akt: Akçamete,2001, s: 3). Çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer nesne gibi davranması, küçültücü sözler sarf etmesi, umursamaz, alaycı bir tutum sergilemeleridir. Aslında bu davranışların altında bir yabancılaşma duygusu ve savunma mekanizması yatmaktadır (Çalışkur, http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/aysem_caliskur.doc).

Maslach ve Jackson (1985), düşük kişisel başarı alt boyutunu, depresyon, düşük moral, bireyler arası ilişkilerden kaçınma, üretim azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu ve düşük benlik algısı ile açıklamış ve tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın artması sonucu kişisel başarı duygusunun azalması sonucu ortaya çıktığını ifade etmiştir (Akt: Akçamete,2001, s: 3). Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması sonucu, işle ilgili çeşitli olaylarda kendini yetersiz algılama ve işyerinde karşılaşılan kişilerle olan ilişkilerde de başarısızlık duygusu baş gösterir. Böylece harcadığı çabanın boşa gitmesi ve suçluluk duygusu çalışanın iş motivasyonunu düşürerek başarı için gerekli davranışları gerçekleştirmesini engeller (Çalışkur, http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/aysem_caliskur.doc).

4.1. Tükenmişlik İle İlgili Görüşler

Tükenmişlik negatif bir deneyimdir ve kişi ile çevresi arasında olumsuz karşılıklı etkileşim sonucu oluşan kronik iş stresine yanıtıtır. İnsanlarla ilgili işte çalışan bireylerde oluşan tükenmişliğin düzey, şekil ve durumlarının tanımlanmasına göre farklı şekillerde gruplandığı görülmektedir.

4.1.1. Freudenberger'in Tükenmişlikle İlgili Görüşleri:

Freudenberger' e göre tükenmişlik; çabuk öfkelenme, ani huzursuzluk ve engellenme ile belirgin olup kolay ağlama, önemsiz baskıları taşıyabileceğinin üstünde algılama ve duyguları ele alma güçlüğü de görülebilmektedir. abuk öfkelenme ile birlikte şüphe ve alınganlık artmakta, böylece başkalarının kendini aldattığını düşünmektedir. Değişime direnç gelişmekte, herkesin kendine çıkar sağlamak için çalıştığı bir ortam oluşmaktadır. Bundan sonraki aşamada kişinin bakışları, hareketleri ve görüntüsü depresiftir. İş yerinde harcanan zaman süresi artmasına karşın, başarı düşmektedir ve kişi arkadaşlarının çoğunu kaybedebilmektedir (Tařėın, 2004, s:51)

4.1.2. Maslach'ın Tükenmişlik İle İlgili Görüşleri

Maslach'ın tükenmişlikle ilgili ilk çalışması tükenmişliğin sosyal, psikolojik açıdan analizine yönelik olmuştur. Çalışanlardan insan kitlesinin psikolojik sosyal ve fiziksel sorunlarıyla yoğun ve içten bir şekilde ilgilenmeleri beklenmektedir. Mesleki etkileşim yıpratıcı ve yorucu olup kişisel stres ve buna bağlı duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu mesleklerde çalışanlar, hizmet verdikleri bireylere mesafeli ve objektif davranarak kendilerini psikolojik yükten koruyabilmektedir. Ancak bu konuda eğitimin olmaması nedeniyle göreve başladığında sorun oluşturmakta ve tükenmişlik süreci başlamaktadır. Tükenmişlik hizmet verilen bireylere ilgi kaybını içeren emosyonel ve fiziksel tükenme ile karakterizedir. Çalışan kişide insanlara, mesleki sorunlara ve bunları çözme çabalarına karşı, alaycı bir tutum olarak tanımlanabilecek bir öfke gözlenir. Bu sürecin sonunda o insanların o sorunlara layık olduğu görüşü gelişerek, hizmetin niteliğinde bozulma, performansta azalma, işe gelmeme, işi bırakma, alkol, ilaç kullanımında artma, kişisel başarısızlık inancıyla psikiyatrik tedavi veya danışmana başvurma, evlilik ve aile çatışması, insanlardan uzaklaşma görülebilmektedir. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapan Maslach ve arkadaşları, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olarak ayırmışlardır (Taşğın, 2004, s:51,52).

4.1.3. Edelwich ve Broodsky' nin Tükenmişlik İle İlgili Görüşleri:

Edelwich ve Broodsky (1980), tükenmenin iş koşullarına bağlı olarak kişinin enerji, amaç ve hedeflerinin giderek ortadan kaybolduğunu savunmuşlar ve dört tükenmişlik evresi belirlemişlerdir (Akt: Selçukoğlu, 2001).

4.1.3.1. Coşku ve Hayal Kırıklığı Dönemi (Enthusiasm)

Bu dönemde fazla enerji, yüksek umut ve beklentiler ön plandadır. Sıklıkla mesleki eğitimini sürdürmeye ısrarlı bir istek ve enerji dolu bir çaba vardır. Kişi için mesleği hemen hemen her şey demektir ve mesleği ile özdeşleşmiştir. Yorucu ve gergin iş saatleri, gereksiz yükler, uykusuzlukla geçen günlerin içinde kendine ve yaşamın diğer yönlerine karşı zaman ve enerji ayırmamaya özen gösterir. Bu bireyler takdir beklentisi içindeyken çoğu zaman ön yargı, ilkeler, hükümler ve amaçlarla ilgili sorunlarla karşılaşır ve bu durumdaki birey durgunluk evresine girmeye başlar (Taşğın, 2004, s:52 ve Selçukoğlu, 2001, s:12).

4.1.3.2. Durgunluk Dönemi (Stagnation)

Bu dönemde görevi ile ilgi beklentilerinde hayal kırıklığına uğrayan çalışanın enerji ve motivasyon düzeyi azalırken, işi yavaşlatmayı düşünür. Bu durum devam ettiğinde, eskisi gibi işini severek hizmet veremez ve birey için iş dışındaki etkinlikler, hobiler, sosyal yaşantı çok önemli hale gelir (Demir, 1990, s:9).

3.1.3.3. Engellenme Dönemi (Frustration)

Kişî yaşadıklarını yeniden değerlendirmeye başlar. İşini en iyi şekilde yapmaya çalıştığı halde, kendisine yeterince sorumluluk ve kendisi hakkında verilen kararlara katılma yetkisinin verilmediğini, takdir edilmediğini ve dolayısıyla da kendisini güçsüz ve etkisiz hisseder. Bu durumda daha çok sorunu görmezden gelerek daha çok ve daha uzun çalışma yanılığına düşer. Bu durum kişinin ailesi ve arkadaşlarında giderek uzaklaşması ve yabancılaşmasına neden olur. Öfke gibi biriken olumsuz duygular, daha az riskli olduğu için iş ortamından çok aile ve yakın ilişkilerde ortaya çıkar. Bu olumsuzluklarla baş edebilmek için, kişî işlevlerini daha aza indirgemekte, işinden duygusal olarak uzaklaşmakta ve içten içe bir kırgınlık yaşamakta, engellemelerin kaynağı olarak gördüğü insanlardan uzak durmakta ve işini teknik boyutta yürütmektedir. Bu kişiler mesleğini ya bu olumsuz duygular içinde sürdürür, ya da mesleğini bırakırlar (Kaçmaz, 2005, s:30, Taşğın, 2004, s:53).

4.1.3.4. Umursamazlık Dönemi (Apati)

Yüksek düzeyde ilgisizlik, sık yakınmalar, derin bir inançsızlık ve umutsuzlukla karakterize tükenmişliğin en zor ifade edilen dönemidir. Birey mesleğini sadece bir iş olduğu için sürdürmekte ve işlerin verdiği doyumsuzluğu kapatmaya çalışmaktadır. Çalışan için güvence ön plandadır. Kendi sağlığı ile ilgilenmemekte, apatik bir öfke içinde yaşamaktadır. İşe geç gelme, işten kaçma, insanlarla yüz yüze gelmeme, eğilimindedir. Bu evrede mekanik olmak ve rutinleri korumak büyük önem taşımaktadır. Bu evreler her zaman aynı sıra ile yaşanmayabilir, farklı evreler arasında gelgitler olasıdır (Taşğın, 2004, s:53, Selçukoğlu, 2001, s:13).

4.2. Tükenmişliği Etkileyen Değişkenler

Tükenmişliğin tanımını yaparken daha çok diğer insanlarla yüz yüze iletişim halinde olan meslek gruplarında tükenmişliğin yaşandığından bahsetmiştik. Günümüzde ise pek çok meslek grubu üzerinde tükenmişlik araştırması yapılmış ve bu meslek gruplarının pek çoğunda tükenmişlik görüldüğü araştırma sonuçlarında elde edilmiştir.

Tükenmişlik nedenleri üzerinde yapılan çalışmalara baktığımızda bu nedenlerin iki başlık altında toplandığını görürüz. Bunlar kişisel nedenler ve durumsal nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, isteklendirme, kişilik, performans, kişisel yaşamda karşılaşılan stres, iş doyumu, informal ilişkiler yürüttüğü bireyler ve üstlerinden gördüğü destek gibi etmenler, nevrotik anksiyete ve bu bozukluğa yatkınlık, gerçek dışı hedefler ve azalmış özsaygı, bireyin kendi işi hakkında hissettikleri kişisel nedenler başlığı altında incelenmektedir.

İşin niteliği, çalışılan iş yeri tipi, çalışma süresi, iş yerinin özellikleri, gürültülü ortam, yetersiz ücret, iş yükü, iş gerilimi, kişisel temasın miktarı ve çeşitliliği, rol belirsizliği, eğitim düzeyi, kişiler arası becerilerde eğitim düzeyi, hizmet verilen kişilerin algılanma durumu, düşük motivasyonlu kişilerle çalışma, karara katılamama, örgüt içi ilişkiler, ekonomik ve toplumsal etmenler ise tükenmişliğin örgütsel nedenleri olarak ele alınabilir.

4.3. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Çam (1991), tükenmişliğin belirtilerini bu alanda yapılmış çalışmalara ve ilgili literatüre dayanarak şu şekilde sıralanmıştır (Akt: Izgar, 2001.s:7):

4.3.1. Fiziksel Belirtiler:

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi
- Sık sık baş ağrısı
- Uykusuzluk
- Solunum güçlüğü

- Uyuşukluk
- Kilo kaybı
- Genel ağrı ve sızılar
- Yüksek kolesterol
- Koroner kalp hastalığı insidansının artışı
- Çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler

4.3.2. Davranışsal Belirtiler:

- Çabuk öfkelenme
- İşe gitmek istemeyiş hatta nefret etme
- Birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama
- Alınganlık
- Takdir edilmediğini düşünme
- İş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler
- İlaç (özellikle trankilizan), alkol, tütün vb.alma eğilimi ya da alımında artma
- Öz- saygısı ve öz-güvende azalma
- Evlilik, aile çatışmaları ile aile ve arkadaşlardan uzaklaşma
- İzolasyon, uzaklaşma, içe kapanma ve sıkıntı
- Teslimiyet, güncellik, suçluluk, iççerlemişlik
- Hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü
- Unutkanlık, hareketli olmayış
- Yansııtma
- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma
- Örgütlemeye yetersizlik
- Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık
- Görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma
- Kuruma yönelik ilginin kaybı
- Bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma
- Başarısızlık hissi
- Çalışmaya yönelmede direniş
- Arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma

Kaçmaz (2005), bu belirtilere, hatalar yapma, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, işe geç gelme, izinsiz olarak ya da hastalık nedeni ile işe gelmeme, işi bırakma eğilimi, hizmetin niteliğinde bozulma, işte ve iş dışındaki ilişkilerde bozulma, kaza ve yaralanmalarda artış, meslektaşlara ve hizmet verilen kişilere, mesleğe vb. karşı alaycı bir tavır sergileme gibi davranışsal durumları da ilave etmiştir (Kaçmaz, 2005, s:30).

4.3.3. Psikolojik Belirtiler:

- Aile sorunları
- Uyku düzensizliği
- Depresyon
- Psikolojik hastalıklar

Kaçmaz bu belirtilere, duygusal bitkinlik, kronik bir sinirlilik hali, çabuk öfkelenme, zaman zaman bilişsel becerilerde güçlükler yaşama, hayal kırıklığı, çökkün duygu durum, anksiyete, huzursuzluk, sabırsızlık, benlik saygısında düşme, değersizlik, eleştiriye aşırı duyarlılık, karar vermekte yetersizlik, apati, boşluk ve anlamsızlık hissi, ümitsizlik gibi psikolojik belirtileri de eklemiştir (Kaçmaz, 2005, s:30).

5. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

5.1. Duygusal Zekâ, İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyi İle İlgili Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmaları

5.1.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar

Yılmaz ve Ergin (1999) 221 üniversite öğrencisiyle yaptıkları araştırmalarında; erkek öğrencilerin, duygusal zekâ alt boyutlarından duygularının farkında olma, duygularını yönetme, kendini motive etme, becerilerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuş, empati alt boyutunda ise kızlara ait aritmetik ortalama erkeklere ait aritmetik ortalamadan daha yüksek tespit edilmiş, ilişkileri kontrol etme alt boyutunda ise farklılık bulunmamıştır. Duygularını yönetme ve kendini motive etme alt boyutlarında sayısal grubun aritmetik ortalaması, sözel grubun aritmetik ortalamasına göre daha yüksek, ilişkilerini kontrol etme alt boyutunda ise, sözel grubun aritmetik ortalaması, sayısal grubun aritmetik ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Duygularının farkında olma ve empati alt boyutlarında sözel ve sayısal öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Serdengeçti (2003) profesyonel futbolcularla yaptığı araştırmada, 28-31 yaş aralığında buluna futbolcuların duygusal zekâ düzeylerinin en düşük, 32 yaş ve üzeri futbolcuların en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi ilköğretim olan futbolcuların duygusal zekâ puanları en düşük, üniversite mezunu olan futbolcuların ise en yüksek olarak tespit edilmiştir. Duygusal zekâ puan ortalamaları en yüksek olan takımın başarı düzeyleri de anlamlı derecede yüksek tespit edilmiştir.

Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan (2003)' ın yöneticilik kursuna katılan 139 yönetici aday adayıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre yönetici aday adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve çocuk sayısına göre duygusal zekâ düzeyleri ve iş doyumları arasında anlamlı bir fark olmadığı, hizmet yılına göre ise, duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, iş doyumları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Deniz ve Yılmaz (2004)' ın 523 üniversitesi öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile duygusal zekâ boyutları kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü

ilişkiler bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanları anlamlı düzeyde farklılaşmazken; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, yaşam doyum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Kız öğrencilerin yaşam doyum puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutlarında; kişisel beceriler boyutu, kişiler arası beceriler boyutu, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu ve duygusal zekâ toplam puan açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır fakat kız öğrencilerin kişiler arası beceriler puan ortalaması erkeklerden yüksek bulunmuştur.

Yılmaz (2004) 210 okul öncesi öğretmen adayıyla yaptığı araştırma sonucunda, duygusal zekâ bağlamında öğretmen adaylarının yaşadığı şehir, sınıf düzeyi, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaş ve algılanan sosyo-ekonomik düzey bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Deniz ve Yılmaz (2005)' in 428 üniversite öğrencisiyle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu ve genel ruh durumu boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kişisel beceriler alt boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden sorunla uğraşmaktan kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, kişiler arası beceriler ve genel ruh durumu alt boyutları ile sosyal destek arama alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki gözlenmiştir.

5.1.2. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Yurtdışı Araştırmalar

Sutarso, Baggett ve Tapia (1996) duygusal zekâ ve başarı arasındaki ilişki üzerine çalışmışlardır ama belirgin bir ilişki bulamamışlardır. EQI testi, Alabama Üniversitesi'nde çoğunluğu lisans öğrencisi olan 138 öğrenciye uygulanmıştır. GPA ve EQI'nin üç faktörü (merhamet/empati, kendini farkındalık/ kendini kontrol, ve uyum) arasında herhangi bir ilişki tespit etmemişlerdir (Akt: Boyd, 2005).

Eliot (1997)' un Kuzeydoğu Amerika'da iki ilkokulda iki yıl süren çalışmasında bir okul, akademik ve sosyal becerileri hergünkü sınıf eğitiminin bir parçası olarak öğreten eğitimsel bir metot olan Tepkili Sınıf (Responsive Class) yaklaşımını kullanmış, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu yaklaşımı kullanmamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen değerlendirmeleri, tepkisel sınıfa katılan öğrencilerde gelişen sosyal beceriler ve

azalan problemleri davranışlarda, bu sınıfa katılmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında belirgin bir ilerleme göstermiştir. ITBS ile ölçülen akademik başarı da kontrol grubundaki öğrencilere göre daha belirgin bir artış göstermiştir. Eliot, analizlerden güçlü sosyal becerileri olan öğrencilerin ITBS gibi başarı testlerinde daha yüksek skor elde ettiği sonucuna varmıştır (Akt: Boyd, 2005).

Lise öğrencilerinde duygusal zekâ ile ilgili bir başka çalışma Tapia (1999) tarafından yapılmıştır. Kullanılan populasyon, Mexico City’de Amerikan Okul Vakfı’nda 319 (162 erkek, 157 kız) üçüncü ve dördüncü sınıf lise öğrencisini kapsamıştır. Duygusal Zekâ Envanteri (EQI), Otis-Lennon Okul Kabiliyet Testi (OLSAT), Hazırlayıcı Skolastik Başarı Testi (PSAT) ve ortalamalar (GPA) kullanılarak duygusal zekâ ve genel zekâ arasında bir ilişki olup olmadığını görmek için analizler yapıldı. Tapia (1999), duygusal zekâ ve IQ arasında bir korelasyon tespit etmemiş ancak, PSAT’ ta sözlü değerlendirme açısından EQI skoru ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Akt: Boyd, 2005).

Mayer ve arkadaşları (2000) MSCEIT’i kullanarak yaptıkları çalışmada, Byron duygusal eğitim atelye çalışmalarının, acemi öğretmenlerin duygusal zekâ ölçümlerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek ve acemi öğretmenin bu kendi duygusal zekâ bilgisini stajyerlik dönemi deneyimlerinde kullanıp kullanmadığını görmek için 37 acemi öğretmenin duygusal zekâ ölçüm sonuçlarını analiz etmiştir. Duygusal eğitim atelye çalışmaları Mayer ve Salovey (1997)’in dört bölümlü duygusal zekâ modelinin incelenmesi ve birkaç saatlik duygusal zekâ ile ilgili konuları okumayı içermektedir. İlave olarak, katılımcıların akademik dergilere kayıt olmaları ve deneyimlerini küçük ve büyük grup tartışmalarında paylaşmaları istenmiştir. Sonuçlar duygusal bilgi atelye çalışmasının acemi öğretmenlerin duygusal bilgi becerilerini artırmada etkili olduğu hipotezini doğrulamıştır. Ayrıca, duygusal bilgi atelye çalışmalarının sonuçları, bu çalışmanın hem duygusal sezişi (kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma) hem de duygusal kaynaşmayı (duyguları düşünmeyi geliştirmek için kullanma) geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma Mayer ve Salovey (1997)’in duygusal bilginin öğretililebileceğini belirten duygusal zekânın ‘kabiliyetler modeli’ni desteklemektedir. Ayrıca, duygusal bilginin öğretmen davranışına bağlı olarak sınıf içinde kendini manipüle etme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Akt: Boyd, 2005, s:51).

Woitaszweski (2000) tarafından yapılan bir çalışma Midwestern şehrinde özel yatılı bir liseye giden otuz dokuz 11. ve 12. sınıf öğrencisini içermiştir. Okulun amacı, ayrıcalıklı kabiliyeti olan öğrencilerin fiziksel, entelektüel ve sosyal gelişimlerine hitap etmektir. Öğrencilerin IQ, akademik başarı (GPA) ve AMEIS (Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale- Ergenlik Çokfaktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği) skorları ile ilgili birkaç

istatistiksel analiz yapılmıştır. IQ ve GPA arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca duygusal zekâ ile IQ arasında herhangi bir korelasyon olmadığını göstermiştir.

Walker (2001) Kentucky, Louisville'deki birkaç devlet okulu ve özel okuldaki ilköğretmenlerinin ECI (kendini raporlama enstrümanı) kullanarak kendi duygusal zekâ düzeylerini ölçen bir araştırma yapmışlardır. ECI'nın uygulanmasından sonra, katılımcıların yarısına bir araştırma aracı verilmiştir. Bu araştırma aracı Walker (2001) tarafından öğretmen tarafından 30 gün boyunca sınıf dışında kullanılmak üzere geliştirilen egzersizlerden oluşmaktadır. Öğretmenin okul gününde yaşayabilecekleri negatif duygulara, düşüncelere ve davranışlara odaklanmalarına yardım edecek talimatlar, detaylar ve ödevleri içermektedir. Araştırma aracının amacı, öğretmenlere negatif duyguları, düşünceleri ve davranışları tanımlamalarına, onları neyi tetiklediğini ve bu tetiklemelerin ileride oluştuğunda neler yapılabileceğine karar vermelerine yardım etmektir. 30 günlük periyottan sonra, bütün katılımcılar öğretmenler arasında herhangi bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek için ikinci bir anket doldurdular. Sonuçlar, ECI'de ortalamanın üstünde veya daha yüksek skor alan öğretmenlerde bile 'belirli duygusal yeterlikler geliştirilebilir' olduğunu göstermiştir.

Izard ve arkadaşları (2001) ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden 72 çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerine boylamsal bir çalışma yapmıştır. Çocuklar 5 yaşında, Head Start (Amerika'da düşük gelirli ailelerin çocuklarını ilkökula hazırlamak için uygulanan özel bir program) programının son döneminde ve üçüncü sınıfın son döneminde olduğu 9 yaşında iken öğrenciden, veliden ve öğretmenden bilgi toplanmıştır. Bulgular okul öncesi dönemdeki çocukların yüzsel ifadelerden duyguları tanıma ve yorumlama kabiliyetlerinin sosyal davranış ve akademik yeterlilik üzerinde sözel beceri ve huy ile ilgili varyans çıkarıldıktan sonra uzun vadede (pozitif etkileri) olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırmada 'yüzsel ipuçlarının sürekli yanlış anlaşılması ve yanlış yorumlanması veya onları algılamada sık sık başarısız olmanın sosyoduygusal yeterliliğin gelişmesini ciddi bir şekilde engelleyebilir' sonucuna varılmıştır.

Edison (2002) güneydoğu Amerika'da bir devlet üniversitesinde 61 lisan öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada duyguları anlayan ve idare eden lisans öğrencilerinin daha yüksek GPA'ya sahip olmaya meyilli olduklarını bulmuştur.

Jaeger (2002) kuzeydoğu Amerika'da büyük bir özel üniversitede genel işletme dersinde 158 lisansüstü öğrencisiyle çalışmıştır ve çalışmada bütün öğrencilerin duygusal zekâ skorlarına dayanarak duygusal zekâ ile akademik başarı arasında pozitif bir korelasyon bulmuştur. Jaeger 'problem çözme yetenekleri olan, bağımsız, iddialı, kendine güvenen,

esnek ve genel olarak duygularına ve hislerine uyum sağlayan öğrencilerin derste daha yüksek akademik başarı elde etmeye meyilli olduklarını' önermiştir (Akt: Boyd, 2005, s:29).

Kafetsios (2003) 19 ve 66 yaşları arasındaki 239 yetişkin üzerinde yaptığı araştırmada, güvenli bağlılığın tüm alt ölçeklerle ve toplam duygusal zekâ skoruyla olumlu yönde ilgili olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçları, yaş ve cinsiyete göre duygusal zekâ yeteneklerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Yaşlı katılımcılar kolaylaştırma, anlayış ve yönetim alanlarında daha yüksek skorlar elde ederken, bayanlar ise duyguları algılamada ve deneysel alanda erkeklere göre daha yüksek skorlar elde etmişlerdir.

Gerber (2004) 51 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada duygusal zekâ ile okul başarısı, dereceler, program dışı aktiviteler, okula gitmeme, geç kalma ve disiplin suçlarını incelenmiştir. Uygulanan eğitim programı sonunda ön test ve son test skorları arasında önemli farklar bulunmuştur. Sonuçlara göre, kızlar erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Duygusal zekâ puan ortalamaları yüksek ve ortalamanın üstünde olanlar düşük duygusal zekâyâ sahip öğrencilerden daha yüksek ve tutarlı bir okul başarısına sahiptirler.

Fitness ve Curtis (2005) 170 katılımcı ile yaptığı çalışmasında empati, kişisel kontrol ve duygusal zekâ ölçütlerini gerçekleştirdi (Trait meta mood ölçeği; Salovey, Mayer, Goldmen, Turvey& Palfai, 1995) Empati, niteleyici karmaşa ve kişisel kontrol TMMS verilerinin çatışmalara verilen fonksiyonel yanıtlarla olumlu olarak bağlatısı olmamasına rağmen, TMMS bakış açısıyla olumlu olarak ilgiliydi ve TMMS verileri kişiler arası çatışmaya uyumsuz cevaplarla olumsuz olarak ilgiliydi.

Boyd (2005) 80 öğretmen arasından seçilen 10 öğretmen ve 133 öğrenciyle yaptığı araştırma sonucunda; öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri, öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içindeki duygusal zekâyla ilgili davranışları kabulüyle aynı değildir. Yani DZ testinde iyi puan alan bir öğretmen öğrenciler tarafından sınıf içinde duygusal zekâ davranışları gösteren biri olarak algılanmamıştır.

5.1.3. İş Doyumu İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar

Ülke (1997) eğitim iş görenleriyle yaptığı araştırma sonucunda okul yöneticilerinin, 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olanların, 31-40 yaş öğretmenlerde iş doyumlarının en yüksek, müfettişlerin, 21 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 41 ve daha fazla yaş aralığındaki öğretmenlerin iş doyumları en düşük tespit edilmiştir.

Altınışık (1999)'ın 213 okul yöneticisi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin iş doyumları düşük olarak saptanmıştır. İş doyum düzeyleri boyuta göre

en yuksekten aşağıya doğru, iş arkadaşları, yönetim biçimi, gelişme ve yükselme olanakları, çalışma olanakları, fiziksel ortam ve ücret olarak sıralanmıştır.

Uslu (1999) tarafından rehber öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçlarına göre, iş doyumlarının cinsiyete, görev yaptıkları yerleşim birimi, hizmet içi eğitime duyulan ihtiyaa göre farklılaşmadığı, evli, kendini mesleki açıdan yeterli hisseden, iten denetimli, kurumun fiziki şartlarını yeterli gören, okul yöneticileriyle işbirliği yapabilen rehber öğretmenlerin iş doyumlarının önemli düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Karlıdağ, nal ve Yoloğu (2000) tarafından 384 hekimle yapılan araştırma sonuçlarına göre; İD düzeyleri ğretim görevlisi/yesi hekimlerde ve meslekte çalışma süresi 6–10 yıl ve üzerinde olanlarda daha yüksek saptanmıştır.

Günbayı (2001) 221 öğretmenle yaptığı çalışmada sınıf ve branş öğretmenleri yönetim ve denetim biçimi, çalışanlar arasında olanaklarında yüksek; çalışma koşullarında, orta; ve ücretler, iş doyumunu etkeninde düşük düzeyde iş doyumunu sağladıklarını belirtmişlerdir. Sınıf ve branş ğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek ğretmenler yönetim ve denetim biçimi, çalışma koşulları ve ücretler iş doyumunu etkenlerinde daha fazla doyum göstermişlerdir. Üst yaş grubundaki öğretmenler alt yaş grubundakilerden ücretler ve çalışma koşulları iş doyumunu etkenlerinde daha fazla doyum göstermişlerdir. Kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi az olanlardan çalışma koşulları, iş doyumunu etkeninde daha az doyum göstermişlerdir.

Koç (2001) tarafından 412 rehber öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre, mesleki sorunlardan RAM hizmet binalarının bulunduğu yerlerin uygunluğu ile araç-gereç ve donatım malzemelerinin, rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik alanında aldıkları eğitimin, RAM ile Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Mdrlğu ve okul yönetimleri arasındaki işbirliği ve eşgüdümün, rehber öğretmenlere yönelik olarak Bakanlıkça düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin nicelik ve niteliğinin, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili mevzuatın, rehber öğretmenlerin psikolojik lme araçlarını uygulama, değerlendirme ve sonuçlarını rapor haline getirme becerilerinin ve özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanlarındaki mesleki dernek, oda ve vakıf gibi destek ve denetim kuruluşlarının yeterlilik durumuna ilişkin algıları ile iş doyumunu düzeyleri açısından rehber ğretmen grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, cinsiyet, mezun olunan alan, öğrenim düzeyi ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma sıklığı gibi değerşkenler ile rehber öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; mesleki kıdem ve

çalışılan bölüm değişkenleri açısından ise rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Gürpınar, Kılıç ve Ergör (2002) tarafından 143 sağlık personeliyle yapılan araştırma sonuçlarına göre, iş doyumunu etkileyen faktörlere bakıldığında olumlu olan belirleyiciler arasında, iş arkadaşlarından memnun olmanın %86.1 ile birinci sırada olduğunu, işin sürekli bir iş güvencesi sağlıyor olması %83.1 ile ikinci sırada, ve ekibin uyumlu ve verimli çalışması üçüncü sırada görülmektedir. Ankete katılanlar elde edilen kazancın istenilen yaşam koşullarını sağlamadığını (%94.9), ücretlerin diğer çalışanlar ile karşılaştırıldığında uygun olmadığını (%88.5), birimde üstün ve yararlı çalışmaların ödüllendirilmediğini (%85.8), bulunduğu konumda ilerleme şansı olmadığını ve birimde iyi çalışanların ilerleme şansının olmadığını (%70) ifade etmiştir. Meslek grubu olarak baktığımızda doktorların diğer sağlık çalışanlarına göre mesleğinde ilerleme şansı olduğuna, bir çaba gösterdiği zaman fark yaratabileceğine, iyi çalışanların ve yetenekli olanların ilerleme şansı olduğu konusundaki düşüncelere daha fazla katıldığını ve iki meslek grubu arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre ise erkeklerin işini nasıl yapacağı konusunda daha özgür olduğu, yeterli eğitim desteği sağlandığı, yöneticinin karar verme yeteneğinden memnun olduğunu ve iyi çalışanların ve yetenekli olanların ilerleme olanağı olduğu konularına daha fazla katıldığını görülmektedir.

Yavuz (2002) ilköğretim okul yönetici ve öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında denetim odakları, zaman yönetimi ve iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir.

Gümüşeli (2004)'nin 226 ilköğretim okulu öğretmeniyle yaptığı araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin kullandıkları tümleştirme uzlaşma ve ödün verme stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında olumlu, buna karşın hükmetme stili ile olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Hamamcı, Osgargil ve İnanç (2005) tarafından 135 psikolojik danışmanla yapılan araştırma sonuçlarına göre; okul psikolojik danışmanlarının mesleki gelişimleri ve mesleki doyumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Erdem (2005)'in 99 akademik ve idari personelle yaptığı araştırma sonuçlarına göre, iş doyumu faktörlerine göre iş doyumu düzeyleri arasında fark olmayıp, iş doyumu düzeyleri orta seviyededir.

5.1.4. İş Doyumu İle İlgili Yapılan Yurtdışı Araştırmalar:

Bender ve Heywood (1997) tarafından iş doyumunu belirleyici faktörler Amerika’da doktora seviyesinde eğitim almış akademik ve akademik olmayan sektörde çalışanlar arasında araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın bilim adamlarının iş doyumları akademik çevredeki erkelerden daha düşük fakat akademik olmayan sektörde çalışan erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıcalıklı bilim adamlarının iş doyumunu akademik çevrede olmayanlardan büyük ölçüde daha yüksektir fakat ayrıcalıklı olmayan bilim adamlarının iş doyumları akademik olmayan çevrelerdeki bilim adamları benzerdir. Sonuç olarak her sektörde iş doyumunu geliri karşılaştırıldığı zaman kendi sektöründe geliri yüksekse iş doyumunu da yüksektir fakat diğer sektörlerle karşılaştırırken gelir iş doyumunu etkilememektedir.

Ranz J., Stueve A. ve McQuiston Hunter L. (2001) tarafından Amerikan psikiyatri topluluğu üyesi 286 psikiyatrist, sağlık yöneticisi ve sağlık yöneticisi acente ile yapılan araştırma sonuçlarına göre, sağlık yöneticilerinin iş doyumunu psikiyatristlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Psikiyatristlerin iş doyumunu yaş ile negatif ilişkilidir. Psikiyatristlerin yaş artışıyla iş doyumlarını düşüğü görülmüş bu durum sağlık yöneticilerinde görülmemiştir.

Sargent ve Hannum (2003) Çin’in kırsal bölgesinde çalışan ilköğretim öğretmenleriyle yaptıkları araştırma sonucunda, genç öğretmenlerin ve daha eğitilmiş öğretmenlerin iş doyumunun düşük ve köy halkı tarafından eğitime destek verilen, işbirliğini destekleyen örgütsel iklime sahip okullarda iş doyumunun yüksek olduğu tespit edilmişlerdir. Şaşırtıcı olarak, toplum ve okuldaki ekonomik kaynakların belirsiz etkilerini gösteren okul harcamaları ve ücretleri zamanında ödenmeyen öğretmenlerin iş doyumunu pozitif olarak etkilerken, toplumların ve okulların ekonomik durumlarını gösterir kişi başına gelir, kasabanın okula yardımı ve ücretleri iş doyumunu negatif olarak etkilemiştir ya da hepsiyle ilişkisizdir.

Tu, Bernard, Plaisent ve Maguiraga (2004) tarafından yapılan çalışmada Çin ve Tayvanda yüksek eğitimde ki öğretmen kadrosunun iş doyumları cinsiyet açısından araştırılmıştır. 194 Tayvanlı ve 211 Çinli öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre, puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmazken, Tayvanlı erkek öğretmenlerin iş doyumunu puan ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Toplam iş doyumunu puan ortalamalarında eğitim reformlarından sonra Tayvanlı ve Çinli öğretmenler arasında cinsiyet açısından istatistikî olarak önemli farklar bulunmamıştır.

Ansell ve Lievens (2005) tarafından durum değerlendirmesi ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Belçika’da 155 devlet memuruyla yapılan araştırmada uygun bir

denetmenle durum değerlendirmesinin beş ay sonra iş doyumunu artırdığı ve yönetici ve personel arasında kaliteli bir değişime arabuluculuk ettiği tespit edilmiştir.

Liu tarafından (2005) 258 öğretmenle yapılan araştırma, öğretmenlerin sık sık işten ayrılmaları (okul değiştirmeleri) okullar ve öğrenciler için oldukça yıkıcı olduğundan yola çıkarak yeni gelen öğretmenlerin okula alışmalarını sağlamak için tanıtıcı programlar uygulamakta olan okullarda yapılmıştır. Bu çalışmadaki bulgular, okulların öğretmenleri işe alım sürecinde verimli bildirimlerin yapılmasının, öğretmenlere çalışacakları işin daha detaylı ve doğru bir resmini çizmeyi önermektedir. Genelde, çalışacakları iş konusunda işe alım sürecinde yeterince bilgilendirilmeyen öğretmenler daha fazla tatminsizlik yaşamaktadırlar.

Almanya da Wunder ve Schwarze (2006) tamgün çalışan işçilerle yaptıkları araştırmada Kuzey Almanya’da tam gün çalışan işçilerin iş doyumunu, ücretleri daha iyi olan kişilerle kıyaslanmıştır. Bölgedeki ücret eşitsizliğinin nefret ve kıskançlık doğurduğu fakat ücretlerin düşük olmasının iş doyumunu için küçük bir öneme sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.1.5. Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) 199 özel eğitim öğretmeni, 112 ilkokul öğretmeniyle yaptıkları araştırma sonucu iki öğretmen grubunun toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmadığını, ancak ilkokul öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının özel eğitim öğretmenlerinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin toplam tükenmişlik ve alt ölçek puanlarının, çalışılan çocuğun özür türü ve öğretmenin aldığı eğitim ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Ergin’in (1996) 28 ilde uzman ve pratisyen doktorlar, diş hekimleri, eczacılar, hemşireler, sağlık teknisyenleri ve ebelerden oluşan 7255 sağlık personeli üzerinde Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye Sağlık Personeli Normlarını belirlemek üzere yaptığı çalışmada, meslek grupları arasında büyük farklar olmamakla birlikte pratisyen doktorların ve hemşirelerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının diğer mesleklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Gökçakan ve Özer tarafından (1997) 595 rehber öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre; duygusal tükenmişliğin kadınlarda daha çok görüldüğü, kişisel başarısızlık açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlığın bekâr öğretmenlerde daha fazla görüldüğü, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişlik, en çok 2-5 yıllık hizmet süresi olan öğretmenlerde görülmüş, 0-1 ve 6 ve yukarı yıllık rehber öğretmenlerin de onları takip ettiği görülmüştür.

Kişisel başarısızlık duygusu R.A.M' larda çalışan öğretmenlerde daha fazla görülmüş, duygusal tükenmişlik açısından R.A.M' larda ve okullarda çalışan öğretmenler arasında fark görülmemiştir. Haftalık çalışma saatine göre 20–30 saat çalışanlarla, 30–40 saat arası çalışanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık mesleği istemeden seçenler arasında daha çok görülmüştür. Mesleki işlev düzeyini kötüleyenler arasında duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık yüksek bulunmuştur. Tükenmişliğin bir başka boyutu olan duyarsızlaşma alt boyutunda sadece %2 rehber öğretmenin duyarsızlaştığı görülmüştür.

Gökçakan ve Gündüz tarafından (2000) 265 hemşireyle yapılan araştırma sonuçlarına göre; tükenmişlik en yüksek düzeyde duygusal tükenme alt boyutunda görülmüş, bunu kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma alt boyutları izlemiştir. Tükenmişliğin duygusal tükenmişlik alt boyutu ile iyimser yaklaşım arasında anlamlı ve negatif, boyun eğici yaklaşım arasında anlamlı ve pozitif, tükenmişliğin kişisel başarısızlık alt boyutu ile iyimser yaklaşım arasında pozitif yönde anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

Karlıdağ, Ünal ve Yoloğlu (2000) tarafından 384 hekimle yapılan araştırma sonuçlarına göre; kadın hekimlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'nda (ÖSYS) ilk tercihi tıp fakültesi olanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri daha düşük, kişisel başarısızlık düzeyleri ise daha yüksek bulunmuştur. Günlük çalışma süresi 9 saat ve üzerinde olanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri ile hekimlikle ilgili ek işi olanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Araştırma görevlisi ve uzman hekimlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Selçukoğlu tarafından (2001) araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeyi, yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumunun incelendiği araştırma sonuçlarına göre, yaş ve öğrenim seviyesi değişkeninin araştırma görevlilerinin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu, 20-24 yaş aralığındaki ve uzmanlık eğitimine devam eden araştırma görevlilerinin duyarsızlaşma puanlarının en yüksek olduğu, en düşük duyarsızlaşma puan ortalamalarının doktora öğrenimine devam eden araştırma görevlilerinin sahip olduğu, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kıdem ve bölüm değişkeni açısından tükenmişlik puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tuğrul ve Çelik (2002)' in 216 kadın anaokulu öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin tükenmişlikleri ile yaş, mesleki tecrübe, medeni hal, gelir değişkenlerinin ayrı

ayrı ilişkisi incelendiğinde duygusal tükenmişlik, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediği bulunmuştur. Çalışma süresinin, kişisel başarısızlık alt ölçek puanlarıyla, duygusal tükenmişliğin eğitim ve çalışılan kurumun niteliğiyle, alınan eğitimin duyarsızlaşma alt ölçek puanları ile ilişkili olduğunu görülmüştür.

Dolunay (2002) 1462 lise öğretmeniyle yaptığı çalışma sonucunda, çalışılan okul türüne göre genel tükenmişlik, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yaş arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmakta, buna karşın, kişisel başarı duygusu artmaktadır. Toplam hizmet süresi arttıkça genel tükenmişlik azalmakta, kişisel başarı duygusu artmaktadır. Çocuk sayısının, genel tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamalarını etkilemediği bulunmuştur. Buna karşın, çocuk sayısı arttıkça, kişisel başarı artmaktadır. Öğretmenlik yapmanın temel nedeninin genel tükenmişlik, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puan ortalamalarını etkilediği saptanmıştır. Mesleğini isteyerek seçenlerin genel tükenmişlik, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puan ortalamaları istemeyerek seçenlerden daha düşük bulunmuştur. Mesleği kendilerine çok uygun bulanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları uygun ya da kısmen uygun bulanlara göre daha düşüktür. Verim düzeyini fena bulmayanların puanları, çok iyi ve iyi bulanlara göre daha yüksektir. Mesleki gelecek açısından kendini kötü olarak değerlendirenlerin ortalamaları, çok iyi, iyi, fena değil olarak değerlendirenlerden daha yüksektir. Çalışma ortamından her zaman memnun olanların genel tükenmişlik, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puan ortalamaları, hiçbir zaman memnun olmayanlardan daha düşük bulunmuştur. Üstlerinden hiçbir zaman takdir görmeyenlerin puan ortalamaları, her zaman takdir görenlerden daha yüksektir. Mesleğin hak ettiği yeri hiçbir zaman bulmadığı görüşünde olanların puan ortalamaları, diğer grupların puan ortalamalarından daha yüksektir. Sınıf mevcudu 41 ve daha fazla olanların duyarsızlaşma puan ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir. Yani sınıf mevcudu arttıkça duyarsızlaşma puanlarının arttığı bulunmuştur. Mevcut eğitim sisteminden hiç memnun olmayanların genel tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamaları diğer gruplardan daha yüksektir. Aylık net gelir arttıkça kişisel başarı duygusunun arttığı bulunmuştur. Meslekten ayrılıp çalışmamayı ve bir başka mesleğe geçmeyi düşünenlerin puan ortalamaları diğer grupların ortalamalarından daha yüksektir. Çalışılan okul türünün, cinsiyetin, medeni durumun, son mezun olunan okulun, branşın, çalışılan kurumdaki hizmet süresinin, ek geliri olma durumunun, eş mesleğinin, son üç ay içerisinde mesleki gelişimlerine

katkıda bulunacak bir çalışma yapma durumunun tükenmişlik düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Peker'in (2002) anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenleri 90 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmaya göre, "Görülen İdari Destek" ve "İşe Bağlı Stresle Başa Çıkabilme" alt ölçeklerinde lise öğretmenleri daha yüksek tükenmişlik puanları almışlardır fakat yapılan istatistiksel işlemler sonucunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. "İş Doyumu" alt ölçeğinde, lise öğretmenleri hem anaokulu hem de ilköğretim okulu öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek tükenmişlik puanları almışlardır. "Öğrencilere Yönelik Tutumlar" alt ölçeğinde, anaokulunda çalışan öğretmenler en düşük tükenmişlik düzeyi göstermişlerdir. En üst tükenmişlik düzeyi ise lise öğretmenlerinde görülmüştür.

Kırılmaz, Çelen ve Ümit (2003) 43 öğretmenle yaptığı araştırmada cinsiyete göre genel tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık, DT puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Yaş ile tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Medeni durumun genel tükenmişlik düzeyini etkilemediği, sadece kişisel başarı alt ölçeğini etkilediği, bekâr öğretmenlerin kişisel başarı yönünden evlilere oranla tükenmişliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışılan kurumdaki hizmet süresi tükenmişlik düzeyini etkilememiştir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenler, isteyerek yapanlar, kendilerine uygun bulanlar ve mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulduğunu düşünenlerin genel tükenmişlik, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme puan ortalamaları daha düşük çıkmış, kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mesleki açıdan geleceği iyi olarak değerlendirenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin kötü olarak değerlendirenlerden daha düşük olduğu, kişisel başarısızlık ve genel tükenmişlik düzeylerinin etkilenmediği saptanmıştır. Çalışma ortamından memnun olan öğretmenlerin, duyarsızlaşma düzeyinin memnun olmayan öğretmenlerden daha düşük olduğu, genel tükenmişlik, kişisel başarısızlık ve duygusal tükenme düzeylerinin etkilenmediği gözlenmiştir. Üstlerinden takdir gördüklerini ifade edenlerin kişisel başarısızlık ve genel tükenmişlik düzeylerinin, görmediklerini ifade edenlerden daha düşük olduğu, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin etkilenmediği görülmüştür. Eğitim sisteminden memnun olduklarını ifade edenlerin duyarsızlaşma alt ölçeği puanlarının, memnun olmadığını belirtenlerden daha düşük olduğu, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve genel tükenmişlik düzeylerinin eğitim sisteminden memnun olmaya göre değişmediği saptanmıştır. Araştırmada duygusal tükenme alt ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt ölçekleri ile istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişki olduğu, duyarsızlaşma alt ölçeği ile kişisel başarısızlık alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Murat tarafından (2003) 300 üretim elemanıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre; niversite üretim elemanlarından kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı düzeyinde tükenmişlik yaşadığı görülmüş, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişlik açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenmişlik açısından bekâr ve evli üretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı, kişisel başarı şeklinde görülen tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutunda bekrların evlilere kıyasla daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. İletişim becerilerini orta ve zayıf olarak değerlendirenlerin çok iyi ve iyi olarak değerlendirenlerle oranla daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları, sağlıklarını hiç iyi değil ve biraz iyi olarak değerlendirenlerin çok iyi olarak değerlendirenlerle oranla daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, meslektaşları ile uyumlarını zayıf olarak görenlerin çok iyi ve iyi olarak görenlerle oranla daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ağaoğlu, Ceylan, Kesim ve Maden (2004) 382 araştırma görevlisiyle yaptıkları araştırmalarında; araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme alt ölçeğinde normal olmasına karşın, duyarsızlaşma ve bireysel başarı alt ölçeklerinde yüksek tükenmişlik düzeylerine sahip oldukları ne sürülmüştür. Erkek araştırma görevlilerinin bayan araştırma görevlilerine göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Evli olan araştırma görevlilerinin duygusal tükenmişlik boyutunda tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları bekâr olan araştırma görevlilerine göre daha yüksektir. Bekr olan araştırma görevlileri duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri evli olanlara göre daha yüksektir. 31-40 yaş grubunda olanların 21-30 yaş grubundakilere göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Sağlık ve Fen Bilimleri alanlarında görev yapan araştırma görevlilerinin, Eğitim ve Sosyal Bilimler alanlarında görev yapan araştırma görevlilerine göre duygusal tükenmişlik boyutunda tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Çalışma süresi 9–12 yıl arasındaki araştırma görevlilerinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri, çalışma süreleri 5-8 yıl ve 0-4 yıl arasındaki araştırma görevlilerinden daha yüksektir. 35. Madde ile görevlendirilen araştırma görevlilerinin, niversite kadrosundakilere göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. LES sınavına girmemiş olan araştırma görevlilerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarındaki tükenmişlik derecelerinin girmiş olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. DS veya KPDS’den 50’den daha az puan alan araştırma görevlilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri, henüz DS veya KPDS sınavına girmeyen,

ÜDS veya KPDS sınavlarından 50-54 arası, 55-59 arası, 60-64 arası, 65-69 arası ve 70 ve üzeri not alan araştırma görevlilerinden daha yüksektir. ÜDS veya KPDS'den 50-54 arası puan alan araştırma görevlilerinin duyarsızlaşma boyutunda ve bireysel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri diğer araştırma görevlilerine göre daha yüksektir. Doktora derecesini alan, doktora yeterlik aşamasında olan ve doktora programına girme aşamasında olan araştırma görevlilerinin; yüksek lisans programına girme aşamasında olan, yüksek lisans ders aşamasında ve tez aşamasında olan araştırma görevlilerine göre duygusal tükenmişlik boyutunda tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerine bakıldığında, doktora derecesini alan ve yüksek lisans ders aşamasında olan araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeyleri, diğer aşamalarda olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bireysel başarı boyutunda ise en yüksek tükenmişlik düzeyine yüksek lisans programına girme aşamasında olan ve doktora derecesini alan araştırma görevlilerinin sahip olduğu görülmektedir.

Taşkın (2004)'ın spor yöneticileriyle yaptığı araştırma sonucunda yaş değişkeniyle tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı sonuçlar tespit etmemiştir. Kıdem yılı değişkenine göre 6-10 yıl aralığında gençlik spor genel müdürlüğünde çalışan yöneticilerin diğer gruplara göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) tarafından 173 teknik öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre; kadın öğretmenlerin kişisel başarı algılamalarından kaynaklanan tükenmişlik düzeyi, erkek öğretmenlere oranla daha yüksek seviyelerdedir. Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutları ve iş doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Mesleki tükenmişliğin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, öğretmenlerin yaşlandıkça duygusal tükenme ve işlerine karşı duyarsızlaşma geliştirdikleri görülmüştür. Duygusal tükenmede en yüksek sıra ortalaması 21-25 yıl arasında iş deneyimi olan öğretmenlerde, en düşük duygusal tükenme ise 16-20 yıl iş deneyimine sahip olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arttıkça duygusal tükenme düzeylerinde de azalma olduğu araştırma sonuçlarında elde edilmiştir.

Şahin Seçer ve Avşaroğlu (2002) tarafından 152 okul öncesi öğretmeniyle yapılan araştırmada bekâr öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları evli ve boşanmış öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. Lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları yüksek okul ve üniversite mezunu okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamalarından düşük çıkmıştır. Tam gün çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarının, yarım gün çalışan okul öncesi eğitim

öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer yandan tam gün çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerin kişisel başarı puan ortalamalarının, yarım gün çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kişisel başarı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Aylık gelirini yeterli bulan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları, aylık gelirini yeterli bulmayan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Milli eğitime bağlı kurumlarda çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uslu, Pepe, Avşaroğlu ve Balcı (2005) 313 beden eğitimi ve spor öğretmeniyle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalışma sürelerine, görev yaptığı yere göre ve yaş değişkenine göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamalarının kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Buna rağmen puan ortalamaları göz önüne alındığında, tüm alt boyutlarda ilçelerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının, köy-kasaba ve il merkezlerinde görev yapanlara oranla tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Mesleki memnuniyetlerine göre kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Mesleki memnuniyete göre, kadınlarda hayır ve kısmen diyenlerin duygusal tükenmişliği orta düzeyde, evet diyenlerin ise düşük düzeyde çıkmıştır. Aynı alt boyutta erkeklerde, üç grup içerisinde de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Duygusal tükenme puan ortalaması olarak en yüksekte düşüğe hayır diyenler, ardından kısmen ve en son olarak evet diyenler sıralanmıştır. Duyarsızlık alt boyutu açısından; kadınların meslekten memnunluk düzeyine göre kısmen diyenlerin puan ortalamaları evet diyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Kısmen diyenlerin duyarsızlığı orta düzeyde hayır ve evet diyenlerin ise düşük düzeyde çıkmıştır. Duygusal tükenme puan ortalaması olarak, en yüksekte düşüğe sırası ile kısmen diyenler, ardından evet ve en son olarak hayır diyenler gözlenmiştir. Erkeklerde ise gruplar arası farklılaşma görülmemiştir. Kişisel başarı algısı alt boyutu açısından; kadınların kişisel başarı algısı düzeyine göre puan ortalamaları açısından evet diyenlerin, kişisel başarı algısı kısmen diyenlerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Aynı alt boyutta erkeklerde, evet diyenlerin kişisel başarı algısı, hayır diyenlerden anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeylere göre, kadın ve erkek öğretmenlerin

tükenmişlik alt boyutlarından, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Duygusal tükenme puan ortalaması olarak en yüksekten düşüğe sırası ile düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip olan öğretmenlerdir. Fakat her üç grupta da ortalamalar açısından bakıldığında erkeklerde duygusal tükenmenin kadınlara oranla daha düşük olduğu gözlenmiştir. Duyarsızlık alt boyutu açısından; düşük ve orta olan kadınların duygusal tükenmeleri düşük düzeyde, yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip olanların duygusal tükenmişliği ise orta düzeyde çıkmıştır. Aynı alt boyutta erkeklerde, sosyo-ekonomik düzeyine göre üç grup içerisinde anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Fakat her üç grupta da ortalamalar açısından bakıldığında erkeklerde duygusal tükenmenin düşük olduğu gözlenmiştir. Duygusal tükenmişlik puan ortalaması olarak en yüksekten düşüğe sırası ile düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip olan öğretmenlerdir. Kişisel başarı algısı alt boyutu açısından, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan kadınların kişisel başarı algısı, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Ancak en yüksek kişisel başarı algısı orta sosyo-ekonomik duruma sahip kadın öğretmenlerde görülmüştür. Sosyo-ekonomik duruma göre her üç grupta puan ortalamaları açısından da kişisel başarı algısı yüksek düzeyde çıkmıştır. Aynı alt boyutta erkeklerde, sosyo-ekonomik düzeyine göre üç grup içerisinde anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Fakat sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan kadın öğretmenlerin kişisel başarı algısı erkeklere oranla daha düşükken, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip kadınların, erkek öğretmenlerin kişisel başarı algısından daha yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Deryakulu (2005) tarafından 70 bilgisayar öğretmeni üzerinde yapılmış araştırma sonuçlarına göre; erkek bilgisayar öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık algısı ve genel tükenmişlik düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Görev yapılan öğretim kademesine göre; ortaöğretim kademesinde görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik düzeyleri, ilköğretimde görev yapan bilgisayar öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Resmi devlet okullarında görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi özel okullarda görev yapan bilgisayar öğretmenlerinden daha yüksektir. Derslerini yürüttükleri sınıf sayısına göre; 1–10 arası sınıfın bilgisayar dersini yürüten öğretmenlerin, 11 ve üzeri sayıdaki sınıfın bilgisayar dersini yürüten öğretmenlerden daha yüksek düzey duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. 1–10 arası ve 11 ve üzeri sayıdaki sınıfın bilgisayar dersini yürüten öğretmenler düşük düzeyde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik, orta düzeyde de kişisel başarısızlık algısı yaşamaktadırlar. Sınıfında 9 ile 30 arası öğrenci bulunan bilgisayar öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik düzeyi, sınıfında 31 ve üzeri

sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerden daha yüksektir. Sınıfında 9 ile 30 arası öğrenci bulunan bilgisayar öğretmenlerinin düşük düzeyde duyarsızlaşma, orta düzeyde duygusal tükenme, kişisel başarısızlık algısı ve genel tükenmişlik sorunu yaşadıkları, sınıfında 31 ve üzeri sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin ise düşük düzeyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik, orta düzeyde de kişisel başarısızlık algısı sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Aksu ve Baysal (2005) 2002-2003 öğretim yılında görev yapmakta olan 218 ilköğretim müdürüyle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; müdürler, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı düşük olarak yaşarken, kişisel başarıda yüksek tükenme yaşamaktadırlar. Eğitim düzeyine göre, her alt boyutta lisansüstü eğitilmiş okul müdürlerinin tükenmişlik ortalamaları, yüksekokul mezunu okul müdürlerinin tükenmişlik ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilik kıdemine göre, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken, 0-5 yıllık grupta DT ve KB alt boyutlarında diğer gruplara göre yüksek bulunmuştur. Okul müdürlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmeyi algılamaları, görev yaptıkları ilçeye göre farklılık gösterirken, duyarsızlaşma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul müdürlerinin tükenmişliklerini algılamaları, cinsiyetlerine ve gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tümekaya (2005)'nın 2004-2005 öğretim yılının ikinci yarısında görev yapan 331 öğretmenle yaptığı araştırma sonuçlarına göre, katı bir disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, demokratik disiplin anlayışına sahip olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

5.1.6. Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Yurtdışı Araştırmalar

Alexis ve Boyd (1998) 18 öğretmenle buluşsal bir çalışma yapmış ve 'öğretmenlik sizi değiştirir ve en kötü şekilde değiştirebilir' sonucuna ulaşmıştır. Bir aydan fazla bir sürede röportaj yaptığı öğretmenler öğretmenliğin hayatları üzerinde duygusal bir ücreti olduğunu ama hala öğretmenliğe devam etmeyi planladıklarını düşünmektedirler. Alexis-Boyd bu öğretmenlerin yaşadığı ve öğretmenlerin işleriyle direkt alakalı olduğuna inandıkları fiziksel problemleri belirtmiştir. Bunlar arasında migren ağrıları, uyku bozuklukları, ishal, mide rahatsızlıkları, sinir yorgunluğu ve yeme bozuklukları vardır. Birçoğu, bütün gün öğrencilerle uğraştıktan sonra duygusal tükenmişlik, yorgunluk ve bunalmışlık hissettiklerini söylemiştir.

Mendes (2002) yeni ve kıdemli ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ ve mesleki tükenme arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çok faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği

(MEIS) 26' sı kıdemli 23'ü yeni kabul edilen 49 öğretmene uygulanmıştır ve katılımcı öğretmenler Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin (MBI) öğretmen versiyonunu doldurmuşlardır. Cinsiyetin duygusal zekâ ve tükenmişlik üzerinde hiçbir etkisi olmadığını bulmuştur. Duygusal tükenmişliği fazla olan 15 öğretmen ile onların duygularını kullanma kabiliyeti arasında negatif bir istatistiksel korelasyon bulunmuştur. Yani duygusal tükenmişlik arttıkça duyguları yönetme düşmektedir.

BÖLÜM III

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlemesi ve veri toplama araçları üzerinde durulmuştur.

1. YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Okul öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ, İş Doyumları ve Tükenmişlik durumlarının bazı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve Okul öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ, İş Doyumları ve Tükenmişlik durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştırarak genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırma evrenini 2005-2006 öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini ise İç Anadolu Bölgesinde Konya, Ankara, Yozgat, Çankırı, Eskişehir, Kırıkkale, Çankırı, Kırşehir, Nevşehir, Niğde, Karaman, Sivas illerinde 2005-2006 öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Gönderilen 510 anketten 405 tanesini geri dönmüş ve tam olarak doldurulan 378 anket örneklem grubu olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma evreni içerisinde yer alan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin istatistikî bilgiler tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait İstatistikî Değerler

	Gruplar	Frekans	Yüzde
YAŞ	18-25	111	29,4
	26-30	96	25,4
	31-35	62	16,4
	36-40	52	13,8
	41-üzeri	57	15,1
EĞİTİM DÜZEYİ	Ön Lisans	71	18,8
	Lisans	226	59,8
	Yüksek Lisans	22	5,8
	Açık Öğretim	59	15,6
MESLEKİ KIDEM	3 yıl ve daha az	115	30,4
	4-8 yıl	111	29,4
	9-15 yıl	67	17,7
	16-20 yıl	36	9,5
	21 yıl ve üzeri	49	13,0
SINIFINDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI	10-15	138	36,5
	16-20	118	31,2
	21-25	93	24,6
	26 veya daha çok	29	7,7
OKUL TÜRÜ	Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	201	53,2
	Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı	20	5,3
	Özel Anaokulu (Kreş)	72	19,0
	Resmi Anaokulu	85	22,5
OKULUNDAKİ ÖĞRETMEN SAYISI	1-10	111	29,4
	11-15	72	19,0
	16-20	21	5,6
	21-30	57	15,1
	31 veya daha fazla	117	31,0
YERLEŞİM BİRİMİ	İl merkezi	271	71,7
	İlçe merkezi	77	20,4
	Kasaba-köy-belde	30	7,9
HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILIM SAYISI	Hiç	45	11,9
	1kez	69	18,3
	2kez	61	16,1
	3kez	54	14,3
	4kez	39	10,3
	5 veya daha çok	110	29,1
KURUM KOŞULLARI	Yeterli	185	48,9
	Biraz yeterli	133	35,2
	Yetersiz	60	15,9
EĞİTİM VERİLEN YAŞ GRUBU	2-4 yaş	72	19,0
	5-6 yaş	306	81,0
SOSYAL ETKİNLİKLERE KATILIM	evet	218	57,7
	bazen	134	35,4
	hayır	26	6,9
PSİKOLOJİK DOYUM	1. sıra	232	61,4
	2. sıra	95	25,1
	3. sıra	51	13,5
EKONOMİK DOYUM	1. sıra	49	13,0
	2. sıra	74	19,6
	3. sıra	255	67,5
SOSYAL DOYUM	1. sıra	97	25,7
	2. sıra	209	55,3
	3. sıra	72	19,0
İDARE TUTUMU	Olumlu	282	74,6
	Biraz olumlu	72	19,0
	Olumsuz	24	6,3
TOPLAM		100	%

1.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak BarOn Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

1.4. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Okul öncesi öğretmenleriyle ilgili birtakım değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenin, yaşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, okulun yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı okulun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, eğitim verdiği yaş grubu, sosyal etkinliklere katılımı, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakış açısı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Etik kurallar göz önünde bulundurularak araştırma sırasında öğrencilere kimlik bilgilerini içeren sorular yöneltilmemiştir.

BarOn Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği

Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan BarOn EQ Anketi kullanılmıştır. Bar-on Duygusal Zekâ Yeteneği Ölçeği 87 madden oluşmaktadır. Duygusal zekânın 5 alt boyutunu değerlendirmektedir. Kişisel Beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu alt boyutlarını ölçer. Kişisel beceri kişinin kendi duygularının farkında olması ve bunu rahat bir şekilde kendine güvenle ifade edebilmesini, kişiler arası beceri bir başkasının yerine kendini koyarak onun gibi düşünebilmeyi, olumlu sosyal ilişkiler kurabilmeyi, uyumluluk çevredeki yeni durumların farkına varabilme ve kendini bu yeni durumlara alıştırmayı, stresle başa çıkabilme ortaya çıkabilecek problemlerle baş edebilmeyi, genel ruh durumu ise neşeli, üzgün, umutlu, umutsuz vb. ruh hallerini ifade eder. Maddeler 1=tamamen katılıyorum, 2=katılıyorum, 3= kararsızım, 4=katılmıyorum ve 5=kesinlikle katılmıyorum olmak üzere 5’li dereceleme ile cevaplanır. Anketin güvenilirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach Alpha katsayıları, anketin toplam boyutları için 92,12; kişisel beceri boyutunda.83,73; kişiler arası beceri boyutunda 77,87; uyumluluk boyutunda

65,42; stresle başa çıkma boyutunda 73,14 ve genel ruh durumu boyutunda ise Alpha katsayısı 75,06 olarak hesaplanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin tükenmişliklerini değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılan bir envanterdir. Toplam 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal Tükenme (DT) boyutunda öğretim etkinliklerini etkileyen yorgunluk bıkkınlık, duygusal enerjinin azalmasıyla ilgili 9 madde yer almakta, duyarsızlaşma (D) boyutunda öğrencilere karşı olumsuz duyguları ifade eden 5 madde yer almakta, kişisel başarı(KB) alt boyutunda ise öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardım etme amacını yerine getirmeye ilişkin 8 madde bulunmaktadır. Maddeler 0=hiçbir zaman, 1=çok nadir, 2=bazen, 3=çoğu zaman ve 4=her zaman olmak üzere 5’li dereceleme ile cevaplanır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik iki yöntemle yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanması ile ilgili 552 doktor ve hemşireden elde edilen verilerin üç alt boyuta ilişkin Cronbach alpha kat sayıları duygusal tükenme 83, duyarsızlaşma 65, kişisel başarısızlık 72’dir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tekrar test güvenirlik kat sayıları ise duygusal tükenme 83, duyarsızlaşma 72, kişisel başarısızlık 67’ dir. Ölçeğin yapı geçerliği faktör yapısının incelenmesi yoluyla yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda beş doğal faktör ortaya çıksa da ‘Varimax Rotation’ yapılarak yeniden değerlendirilmiş ve üç temel faktör ortaya çıkmıştır (Akt: Izgar, 2000, s: 86).

Izgar (2000), Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanlama anahtarına göre, ölçeğin puanlanmasında şu ölçütlere bakılabileceğini ifade etmektedir:

TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ

	YÜKSEK	NORMAL	DÜŞÜK
DUYGUSAL TÜKENME	27 VE ÜZERİ	17-26	0-16
DUYARSIZLAŞMA	13 VE ÜZERİ	7-12	0-6
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	0-31	32-38	39 VE ÜZERİ

Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği

Hackman ve Oldman (1980) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği 14 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 1=çok yetersiz, 2=yetersiz, 3=kararsızımı, 4=yeterli ve 5=çok yeterli olmak üzere 5'li dereceleme ile cevaplanır. Ölçeği oluşturan maddelerin tümü olumlu yönde olduğu için 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır.

- Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70,
- Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14,
- Dizi genişliği 56 dır.

Yüksek puan iş doyumu düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise iş doyumunun düşük olduğunu göstermektedir.

- Ölçekten alınan puanların 14–32 arasında olması iş doyumunun düşük,
- Ölçekten alınan puanların 33–52 arasında olması iş doyumunun orta düzeyde,
- Ölçekten alınan puanların 53–70 arasında olması iş doyumunun yüksek olduğunu gösterir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması Hackman ve Oldham tarafından, test tekrar test yöntemiyle yapılmış, birinci uygulamanın puan ortalaması 34. 27, ikinci uygulamanın puan ortalaması 34. 71 olarak bulunmuştur. İki uygulamanın puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması güvenirliğin göstergesi olarak kabul edilmiştir. İş doyumu ölçeğinin geçerlik çalışması Hackman ve Oldham (1980) tarafından yapılmıştır. Türkiye’de Gödelek (1988), bu ölçeğin madde geçerliliği için yaptığı çalışmada, ölçekteki maddelerin korelasyonları incelendiğinde, maddelerin çoğunun toplam ile anlamlı ilişkiler verdikleri görülmüştür. Aynı durum test tekrar test uygulamasından sonra da elde edilmiştir (Akt: Güler, 1990, s: 52).

1.5. Verilerin Analizi

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, ölçekleri eksik doldurduğu ve yanlış doldurduğu tespit edilen 27 öğretmen örneklemden çıkarılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerini, öğretmenlerin, yaşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, okulun yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı okulun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, eğitim verdiği yaş grubu, sosyal etkinliklere katılımı, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakış açısı oluşturmuştur. Bağımlı değişkenler ise

duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişliktir. Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya çıkaracak şekilde yapılmıştır. Veriler bilgisayara yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, okulun yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı okulun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, eğitim verdiği yaş grubu, sosyal etkinliklere katılımı, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakış açısı değişkenleri kodlanarak girilmiş, duygusal zekâ ve tükenmişlik ölçeğinin bütün alt boyutlarından alınan puanlar da kaydedilmiştir. Kodlama işleminden sonra verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada duygusal zekâ, tükenmişlik ve iş doyumu puan ortalamalarının diğer değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ve t testi ile kontrol edilmiş, ortalamalar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için TUKEY ve LSD testi uygulanmış, duygusal zekâ, tükenmişlik, iş doyumu puanları arasındaki ilişkinin analizi ise Pearson Momentler Çarpımı Korelesyon Katsayısı tekniğinden yararlanılarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde önem düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular alt amaçlardaki sıraya göre sunulmuştur.

1.0. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri yaş, eğitim düzeyi, çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimi, alanla ilgili katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının, yaş gruplarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

DUYGUSAL ZEKÂ ALT BOYUTLARI	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
KİŞİSEL BECERİ	18-25	110	111,49	14,06
	26-30	96	111,43	14,56
	31-35	62	112,54	12,89
	36-40	52	111,75	13,09
	41-üzeri	57	111,78	14,12
KİŞİLER ARASI BECERİ	18-25	110	73,83	7,17
	26-30	96	73,00	7,91
	31-35	62	72,08	7,92
	36-40	52	72,59	7,10
	41-üzeri	57	73,59	6,25
UYUMLULUK	18-25	110	54,51	6,86
	26-30	96	55,93	7,44
	31-35	62	55,08	7,16
	36-40	52	54,84	7,50
	41-üzeri	57	56,42	4,72
STRESLE BAŞA ÇIKMA	18-25	110	43,96	9,10
	26-30	96	42,77	7,10
	31-35	62	43,87	6,69
	36-40	52	44,53	7,12
	41-üzeri	57	44,68	6,42
GENEL RUH DURUMU	18-25	110	48,09	6,46
	26-30	96	46,92	6,75
	31-35	62	48,35	6,25
	36-40	52	46,73	6,10
	41-üzeri	57	48,49	5,94
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	18-25	111	328,90	45,20
	26-30	96	330,07	35,88
	31-35	62	331,93	31,98
	36-40	52	330,46	31,86
	41-üzeri	57	334,98	28,98

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralıklarına göre duygusal zekâ alt boyutlarına ait puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları, 18-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41 ve üzeri olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir.

Kişisel beceri puan ortalaması 18-25 yaş aralığında 111,49, 26-30 yaş aralığında 111,43, 31-35 yaş aralığında 112,54, 36-40 yaş aralığında 111,75, 41 ve üzeri yaş aralığında 111,78'dir. Kişisel beceri alt puanı 26-30 yaş aralığında en düşükken, 40 ve üzeri yaş aralığında en yüksek olduğu görülmüştür.

Kişiler arası beceri puan ortalamalarına bakıldığında 18-25 yaş aralığında 73,83, 26-30 yaş aralığında 73, 31-35 yaş aralığında 72,08, 36,40 yaş aralığında 72,59, 41 ve üzeri yaş aralığında 73,59 olarak tespit edilmiştir. Kişiler arası beceri puan ortalaması en yüksek 18-25 yaş aralığında tespit edilirken, en düşük 31-35 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Uyumluluk puan ortalamalarına bakıldığında 18-25 yaş aralığında 54,51, 26-30 yaş aralığında 55,93, 31-35 yaş aralığında 55,08, 36,40 yaş aralığında 54,84, 41 ve üzeri yaş aralığında 56,42 olarak tespit edilmiştir. Uyumluluk puan ortalamalarına bakıldığında puan ortalaması en yüksek 41 ve üzeri yaş aralığında tespit edilirken, en düşük 18-25 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Stresle başa çıkma puan ortalamalarına bakıldığında 18-25 yaş aralığında 43,96, 26-30 yaş aralığında 42,77, 31-35 yaş aralığında 43,87, 36,40 yaş aralığında 44,53, 41 ve üzeri yaş aralığında 44,68 olarak tespit edilmiştir. Stresle başa çıkma puan ortalaması en yüksek 41 ve üzeri yaş aralığında tespit edilirken, en düşük 26-30 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Genel ruh durumu puan ortalamalarına bakıldığında 18-25 yaş aralığında 48,09, 26-30 yaş aralığında 46,92, 31-35 yaş aralığında 48,35, 36,40 yaş aralığında 46,73, 41 ve üzeri yaş aralığında 48,49 olarak tespit edilmiştir. Genel ruh durumu puan ortalaması en yüksek 41 ve üzeri yaş aralığında tespit edilirken, en düşük 36-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Toplam duygusal zekâ puan ortalamalarına bakıldığında 18-25 yaş aralığında 328,90, 26-30 yaş aralığında 330,07, 31-35 yaş aralığında 331,93, 36,40 yaş aralığında 330,46, 41 ve üzeri yaş aralığında 334,98 olarak tespit edilmiştir. Toplam duygusal zekâ puan ortalaması en yüksek 41 ve üzeri yaş aralığında tespit edilirken, en düşük 18-25 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zeka puan ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi Sonuçları

DZ ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
KİŞİSEL BECERİ	Gruplar Arasında	56,247	4	14,06	0,073	0,99 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	71759,694	372	192,90		
	Toplam	71815,942	376			
KİŞİLER ARASI BECERİ	Gruplar Arasında	151,999	4	38,00	0,701	0,59 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	20163,890	372	54,20		
	Toplam	20315,889	376			
UYUMLULUK	Gruplar Arasında	191,571	4	47,89	1,009	0,40 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	17658,349	372	47,46		
	Toplam	17849,920	376			
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Gruplar Arasında	177,453	4	44,36	0,769	0,54 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	21459,019	372	57,68		
	Toplam	21636,472	376			
GENEL RUH DURUMU	Gruplar Arasında	185,235	4	46,30	1,136	0,33 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	15160,250	372	40,75		
	Toplam	15345,485	376			
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	Gruplar Arasında	1529,928	4	382,48	0,281	0,89 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	508367,236	373	1362,91		
	Toplam	509897,164	377			

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceriye ait F puanı 0,073 (p=0,99), kişiler arası beceriye ait F puanı 0,701 (0,59), uyumluluk alt boyutu F puanı 1,009 (p=0,40) bulunmuş, stresle başa çıkmaya ait F puanı 0,769 (0,54), genel ruh durumu alt boyutu F puanı 1,136 bulunmuş (p=0,33), toplam duygusal zekâ puanına ait F puanı 0,281 (p=0,89) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının eğitim düzeylerine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri

DZ ALT BOYUTLARI	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
KİŞİSEL BECERİ	Ön Lisans	71	110,11	13,61
	Lisans	226	110,90	14,08
	Yüksek Lisans	22	119,59	14,25
	Açık Öğretim	58	113,96	11,83
KİŞİLER ARASI BECERİ	Ön Lisans	71	72,50	6,14
	Lisans	226	72,78	7,64
	Yüksek Lisans	22	75,54	7,62
	Açık Öğretim	58	74,31	7,30
UYUMLULUK	Ön Lisans	71	55,47	5,77
	Lisans	226	54,75	7,32
	Yüksek Lisans	22	57,50	6,45
	Açık Öğretim	58	56,39	6,40
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Ön Lisans	71	44,77	5,74
	Lisans	226	42,97	8,01
	Yüksek Lisans	22	42,95	5,05
	Açık Öğretim	58	46,34	8,10
GENEL RUH DURUMU	Ön Lisans	71	47,38	6,02
	Lisans	226	47,05	6,50
	Yüksek Lisans	22	48,90	5,80
	Açık Öğretim	58	50,22	6,02
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	Ön Lisans	71	330,25	28,45
	Lisans	226	328,47	33,89
	Yüksek Lisans	22	344,50	30,01
	Açık Öğretim	59	335,45	54,00

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre duygusal zekâ alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ön lisans, lisans, yüksek lisans ve açık öğretim olmak üzere 4 grupta değerlendirilmiştir.

Kişisel beceri puan ortalaması ön lisans mezunu 110,11, lisans mezunu 110,90, yüksek lisans mezunu 119,59, açık öğretim mezunu 113,96 olarak tespit edilmiştir. Buna göre kişisel beceri puan ortalamaları, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Kişiler arası beceri puan ortalaması ön lisans mezunlarının 72,50, lisans mezunlarının 72,78, yüksek lisans mezunlarının 75,54, açık öğretim mezunlarının 74,31 olarak tespit edilmiştir. Buna göre kişiler arası beceri puan ortalamaları, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Uyumluluk puan ortalaması ön lisans mezunlarının 55,47, lisans mezunlarının 54,75, yüksek lisans mezunlarının 57,50, açık öğretim mezunlarının 56,39 olarak tespit edilmiştir. Buna göre uyumluluk puan ortalamaları, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Stresle başa çıkma puan ortalaması ön lisans mezunlarının 44,77, lisans mezunlarının 42,97, yüksek lisans mezunlarının 42,95, açık öğretim mezunlarının 46,34 olarak tespit edilmiştir. Buna göre stresle başa çıkma puan ortalamaları, açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Genel ruh durumu puan ortalaması ön lisans mezunlarının 47,38, lisans mezunlarının 47,05, yüksek lisans mezunlarının 48,90, açık öğretim mezunlarının 50,22 olarak tespit edilmiştir. Buna göre genel ruh durumu puan ortalamaları, açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Toplam duygusal zekâ puan ortalaması ön lisans mezunlarının 330,25, lisans mezunlarının 328,47, yüksek lisans mezunlarının 344,50, açık öğretim mezunlarının 335,45 olarak tespit edilmiştir. Buna göre toplam duygusal zekâ puan ortalamaları, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ alt boyutlarına ait zekâ puanları ve toplam duygusal zekâ puanlarının, eğitim durumları ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi sonuçları

DZ ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
KİŞİSEL BECERİ	Gruplar Arasında	1989,73	3	663,24	3,543	0,01 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	69826,20	373	187,20		
	Toplam	71815,94	376			
KİŞİLER ARASI BECERİ	Gruplar Arasında	263,89	3	87,96	1,636	0,18 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	20051,99	373	53,75		
	Toplam	20315,88	376			
UYUMLULUK	Gruplar Arasında	245,20	3	81,73	1,732	0,16 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	17604,71	373	47,19		
	Toplam	17849,92	376			
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Gruplar Arasında	611,13	3	203,71	3,614	0,01 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	21025,34	373	56,36		
	Toplam	21636,47	376			
GENEL RUH DURUMU	Gruplar Arasında	503,48	3	167,82	4,218	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	14842,00	373	39,79		
	Toplam	15345,48	376			
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	Gruplar Arasında	6653,24	3	2217,74	1,648	0,17 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	503243,92	374	1345,57		
	Toplam	509897,16	377			

Tablo 5 de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceriye ait F puanı 3,543, kişiler arası beceriye ait F puanı 1,636, uyumluluk alt boyutu F puanı 1,732 bulunmuş, stresle başa çıkmaya ait F puanı 3,614, genel ruh durumu alt boyutu F puanı 4,218 bulunmuş, toplam duygusal zekâ F puanı 1,648 bulunmuştur. Kişiler arası beceri (p=0,18), uyumluluk (p=0,16), toplam duygusal zekâ puanları (p=0,17)'na ait p değerleri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmazken, kişisel beceri(p=0,01), stresle başa çıkma (p=0,01), genel ruh durumu (p=0,00)' na ait P değerleri 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmış, sonuçlar tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Beceri, Stresle Başa Çıkma ve genel Ruh Durumu LSD Testi Sonuçları

	Eğitim düzeyi		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
KİŞİSEL BECERİ	Lisans	Ön Lisans	0,79	1,86	0,67 p>0,05 Anlamsız
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	9,47	3,33	0,00 p<0.05 Anlamlı
		Lisans	8,68	3,05	0,00 p<0.05 Anlamlı
		Açık Öğretim	5,62	3,42	0,10 p>0,05 Anlamsız
	Açık Öğretim	Ön Lisans	3,85	2,42	0,11 p>0,05 Anlamsız
		Lisans	3,06	2,01	0,12 p>0,05 Anlamsız
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Ön Lisans	Lisans	1,79	1,02	0,07 p>0,05 Anlamsız
		Yüksek Lisans	1,82	1,83	0,32 p>0,05 Anlamsız
	Lisans	Yüksek Lisans	2,33	1,67	0,98 p>0,05 Anlamsız
	Açık Öğretim	Ön Lisans	1,57	1,32	0,23 p>0,05 Anlamsız
		Lisans	3,36	1,10	0,00 p<0.05 Anlamlı
		Yüksek Lisans	3,39	1,87	0,07 p>0,05 Anlamsız
GENEL RUH DURUMU	Ön Lisans	Lisans	0,32	0,85	0,70 p>0,05 Anlamsız
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	1,52	1,53	0,32 p>0,05 Anlamsız
		Lisans	1,85	1,40	0,18 p>0,05 Anlamsız
	Açık Öğretim	Ön Lisans	2,84	1,11	0,01 p<0.05 Anlamlı
		Lisans	3,17	0,92	0,00 p<0.05 Anlamlı
		Yüksek Lisans	1,31	1,57	0,40 p>0,05 Anlamsız

Tablo 6 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkenine göre, yüksek lisan mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma puan ortalamaları, lisans lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zeka puan ortalamalarının çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

DZ ALT BOYUTLARI	YERLEŞİM BİRİMİ	N	$\bar{X}$	Ss
KİŞİSEL BECERİ	İl merkezi	271	112,36	14,05
	İlçe merkezi	77	109,84	12,14
	Kasaba-köy-belde	29	110,82	15,68
KİŞİLER ARASI BECERİ	İl merkezi	271	73,12	7,37
	İlçe merkezi	77	72,93	6,78
	Kasaba-köy-belde	29	73,65	8,67
UYUMLULUK	İl merkezi	271	55,44	6,68
	İlçe merkezi	77	54,59	7,20
	Kasaba-köy-belde	29	55,89	7,97
STRESLE BAŞA ÇIKMA	İl merkezi	271	43,65	7,69
	İlçe merkezi	77	44,88	7,47
	Kasaba-köy-belde	29	42,72	6,71
GENEL RUH DURUMU	İl merkezi	271	47,92	6,40
	İlçe merkezi	77	46,74	6,32
	Kasaba-köy-belde	29	48,31	6,38
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	İl merkezi	271	332,50	33,48
	İlçe merkezi	77	329,00	27,92
	Kasaba-köy-belde	30	320,36	70,35

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre duygusal zekâ alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimleri il merkezi, ilçe merkezi, kasaba-köy-belde olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

Yerleşim birimi değişkenine göre kişisel beceri puan ortalaması il merkezinde çalışan öğretmenlerin 112,36, ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin 109,84, kasaba-köy-beldede çalışan öğretmenlerin 110,82’ dir. Buna göre il merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları, en yüksekken, ilçe merkezindeki okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Kişiler arası beceri puan ortalaması il merkezinde çalışan öğretmenlerin 73,12, ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin 72,93, kasaba-köy-beldede çalışan öğretmenlerin 73,65’ dir. Buna göre kasaba-köy ve beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası beceri

puan ortalamaları en yüksekken, ilçe merkezindeki okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası beceri puan ortalamaları en düşüktür.

Uyumluluk puan ortalaması il merkezinde çalışan öğretmenlerin 55,44, ilçe merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 54,59, kasaba-köy-beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerin 55,89' dur. Buna göre kasaba-köy ve beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin uyumluluk puan ortalamaları en yüksekken, ilçe merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin uyumluluk puan ortalamaları en düşüktür.

Stresle başa çıkma puan ortalaması il merkezinde çalışan öğretmenlerin 43,65, ilçe merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 44,88, kasaba-köy-beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerin 42,72' dir. Buna göre ilçede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma ortalamaları en yüksekken, kasaba-köy-beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma puan ortalamaları en düşüktür.

Genel ruh durumu puan ortalaması il merkezinde çalışan öğretmenlerin 47,92, ilçe merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 46,74, kasaba-köy-beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerin 48,31' dir. Buna göre kasaba-köy-beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları en yüksekken, ilçede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları en düşüktür.

Toplam duygusal zekâ puan ortalaması il merkezinde çalışan öğretmenlerin 332,50, ilçe merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 329,00, kasaba-köy-beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerin 320,36' dır. Buna göre il merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin toplam duygusal zekâ puan ortalamaları en yüksekken, kasaba-köy-beldede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin toplam duygusal zekâ puan ortalamaları en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ alt boyutlarına ait zekâ puanları ve toplam duygusal zekâ puanlarının çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamasına Ait Varyans Analizi Sonuçları

DZ ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
KİŞİSEL BECERİ	Gruplar Arasında	406,84	2	203,42	1,065	0,34 p>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	71409,10	374	190,93		
	Toplam	71815,94	376			
KİŞİLER ARASI BECERİ	Gruplar Arasında	10,927	2	5,46	0,101	0,90 p>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	20304,96	374	54,29		
	Toplam	20315,88	376			
UYUMLULUK	Gruplar Arasında	53,84	2	26,92	0,566	0,56 p>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	17796,07	374	47,58		
	Toplam	17849,92	376			
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Gruplar Arasında	129,33	2	64,66	1,125	0,32 p>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	21507,13	374	57,50		
	Toplam	21636,47	376			
GENEL RUH DURUMU	Gruplar Arasında	95,10	2	47,55	1,166	0,31 p>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	15250,38	374	40,77		
	Toplam	15345,48	376			
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	Gruplar Arasında	4306,47	2	2153,23	1,597	0,20 p>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	505590,69	375	1348,24		
	Toplam	509897,16	377			

Tablo 8 incelendiğinde, yerleşim birimi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceriye ait F puanı 1,065 (p=0,34), kişiler arası beceriye ait F puanı 0,101 (p=0,90), uyumluluk alt boyutu F puanı 0,566 (p=0,56) bulunmuş, stresle başa çıkmaya ait F puanı 1,125 (p=0,32), genel ruh durumu alt boyutu F puanı 1,166 bulunmuş (p=0,31), toplam duygusal zekâ puanı 1,597 (p=0,20) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının, katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına ait N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

DZ ALT BOYUTLARI	Hizmet İçi Eğitim Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
KİŞİSEL BECERİ	Hiç	45	111,24	15,89
	1kez	68	111,79	13,92
	2kez	61	110,59	13,41
	3kez	54	109,37	11,44
	4kez	39	113,53	13,57
	5 veya daha çok	110	113,04	14,28
KİŞİLER ARASI BECERİ	Hiç	45	72,08	7,52
	1kez	68	73,64	7,71
	2kez	61	72,60	8,09
	3kez	54	72,11	6,92
	4kez	39	74,56	6,85
	5 veya daha çok	110	73,50	6,99
UYUMLULUK	Hiç	45	54,84	7,97
	1kez	68	54,98	7,51
	2kez	61	54,24	7,03
	3kez	54	54,25	5,87
	4kez	39	56,51	6,96
	5 veya daha çok	110	56,36	6,28
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Hiç	45	42,71	8,56
	1kez	68	43,89	7,71
	2kez	61	44,21	7,47
	3kez	54	42,75	6,43
	4kez	39	43,53	7,07
	5 veya daha çok	110	44,67	7,87
GENELRUH DURUMU	Hiç	45	47,06	6,95
	1kez	68	48,32	7,48
	2kez	61	47,08	6,53
	3kez	54	45,94	5,45
	4kez	39	48,05	4,93
	5 veya daha çok	110	48,69	6,09
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	Hiç	45	327,95	39,01
	1kez	69	327,82	53,61
	2kez	61	328,73	33,47
	3kez	54	324,44	26,72
	4kez	39	336,20	29,73
	5 veya daha çok	110	336,28	30,42

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılıp katılmama değişkeni hiç katılmadım, 1 kez, 2 kez, 3 kez, 4 kez, 5 ve daha çok olmak üzere 6 grupta değerlendirilmiştir.

Hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre kişisel beceri puan ortalaması hiç hizmet içi eğitime katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin 111,24, 1 kez hizmet içi eğitime katılanların 111,79, 2 kez hizmet içi eğitime katılanların 110,59, 3 kez hizmet içi eğitime katılanların 109,37, 4 kez hizmet içi eğitime katılanların 113,53 ve 5 ve daha çok kez hizmet içi eğitime katılanların 113,04' tür. Buna göre 4 kez hizmet içi eğitime katılanların kişisel beceri puan ortalamaları en yüksekken, 3 kez katılanların puan ortalamaları en düşüktür.

Hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre kişiler arası beceri puan ortalaması hiç katılmayanların 72,08, 1 kez hizmetiçi eğitime katılanların 73,64, 2 kez hizmetiçi eğitime katılanların 72,60, 3 kez hizmetiçi eğitime katılanların 72,11, 4 kez hizmetiçi eğitime katılanların 74,56 ve 5 ve daha çok kez hizmetiçi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin 73,50' dir. Buna göre 4 kez hizmetiçi eğitime katılanların kişiler arası beceri puan ortalamaları en yüksekken, hiç katılmayanların puan ortalamaları en düşüktür.

Hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre uyumluluk puan ortalaması hiç katılmayanların 54,84, 1 kez hizmetiçi eğitime katılanların 54,98, 2 kez hizmetiçi eğitime katılanların 54,24, 3 kez hizmetiçi eğitime katılanların 54,25, 4 kez hizmetiçi eğitime katılanların 56,51 ve 5 ve daha çok kez hizmet içi eğitime katılanların 56,36' dır. Buna göre 4 kez hizmetiçi eğitime katılanların uyumluluk puan ortalamaları en yüksekken, 2 kez katılanların puan ortalamaları en düşüktür.

Hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre stresle başa çıkma puan ortalaması hiç katılmayanların 42,71, 1 kez hizmetiçi eğitime katılanların 43,89, 2 kez hizmetiçi eğitime katılanların 44,21, 3 kez hizmetiçi eğitime katılanların 42,75, 4 kez hizmetiçi eğitime katılanların 43,53 ve 5 ve daha çok kez hizmetiçi eğitime katılanların 44,67' dir. Buna göre 5 ve daha çok kez hizmetiçi eğitime katılanların stresle başa çıkma puan ortalamaları en yüksekken, hiç katılmayanların puan ortalamaları en düşüktür.

Hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre genel ruh durumu puan ortalaması hiç katılmayanların 47,06, 1 kez hizmetiçi eğitime katılanların 48,32, 2 kez hizmetiçi eğitime katılanların 47,08, 3 kez hizmetiçi eğitime katılanların 45,94, 4 kez hizmetiçi eğitime katılanların 48,05 ve 5 ve daha çok kez hizmetiçi eğitime katılanların 48,69' dur. Buna göre 5

ve daha çok kez hizmetiçi eğitime katılanların genel ruh durumu puan ortalamaları en yüksekken, 3 kez katılanların puan ortalamaları en düşüktür

Hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre toplam duygusal zekâ puan ortalaması hiç katılmayanların 327,95, 1 kez hizmetiçi eğitime katılanların 327,82, 2 kez hizmetiçi eğitime katılanların 328,73, 3 kez hizmetiçi eğitime katılanların 324,44, 4 ve daha çok kez hizmetiçi eğitime katılanların 336,20 ve 5 ve daha çok kez hizmetiçi eğitime katılanların 336,28' dir. Buna göre 5 ve daha çok kez hizmetiçi eğitime katılanların toplam duygusal zekâ puan ortalamaları en yüksekken, 3 kez katılanların puan ortalamaları en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ alt boyutlarına ait zekâ puanları ve toplam duygusal zekâ puanlarının, hizmet içi eğitime katılıp katılmama değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi Sonuçları

DZ ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
KİŞİSEL BECERİ	Gruplar Arasında	708,70	5	141,74	0,740	0,59
	Gruplar İçinde	71107,24	371	191,66		p>0,05Anlamsız
	Toplam	71815,94	376			
KİŞİLER ARASI BECERİ	Gruplar Arasında	235,74	5	47,14	0,871	0,50
	Gruplar İçinde	20080,14	371	54,12		p>0,05Anlamsız
	Toplam	20315,88	376			
UYUMLULUK	Gruplar Arasında	324,14	5	64,82	1,372	0,23
	Gruplar İçinde	17525,77	371	47,23		p>0,05Anlamsız
	Toplam	17849,92	376			
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Gruplar Arasında	208,93	5	41,78	0,724	0,60
	Gruplar İçinde	21427,53	371	57,75		p>0,05Anlamsız
	Toplam	21636,47	376			
GENEL RUH DURUMU	Gruplar Arasında	346,99	5	69,39	1,717	0,13
	Gruplar İçinde	14998,49	371	40,42		p>0,05Anlamsız
	Toplam	15345,485	376			
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	Gruplar Arasında	7859,58	5	1571,91	1,165	0,32
	Gruplar İçinde	502037,58	372	1349,56		p>0,05Anlamsız
	Toplam	509897,16	377			

Tablo 10 incelendiğinde, hizmet içi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceriye ait F puanı 0,740 (p=0,59), kişiler arası beceriye ait F puanı 0,871 (p=0,50), uyumluluk alt boyutu F puanı 1,372 (p=0,23) bulunmuş, stresle başa çıkmaya ait F puanı 0,724 (p=0,60), genel ruh durumu alt boyutu F puanı 1,717 (p=0,13) bulunmuş, toplam duygusal zekâ puanı 1,165 (p=0,32) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının sosyal etkinliklere katılımına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11: Sosyal Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

DZ ALT BOYUTLARI	Sosyal etkinliklere katılım	N	$\bar{X}$	Ss
KİŞİSEL BECERİ	evet	218	113,91	13,82
	bazen	133	109,48	13,08
	hayır	26	104,92	13,90
KİŞİLER ARASI BECERİ	evet	218	74,23	7,23
	bazen	133	71,72	7,59
	hayır	26	71,00	5,30
UYUMLULUK	evet	218	56,68	6,33
	bazen	133	53,39	7,19
	hayır	26	53,50	7,28
STRESLE BAŞA ÇIKMA	evet	218	44,90	7,83
	bazen	133	42,43	7,26
	hayır	26	42,00	5,50
GENEL RUH DURUMU	evet	218	49,02	6,22
	bazen	133	45,90	5,91
	hayır	26	45,88	7,54
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	evet	218	338,77	31,02
	bazen	134	320,53	42,81
	hayır	26	317,30	31,27

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere katılım değişkeni evet, bazen ve hayır olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

Sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre kişisel beceri puan ortalaması evet diyenlerin 113,91, bazen diyenlerin 109,48 ve hayır diyenlerin 104,92’ dir. Buna göre sosyal etkinliklere katılanların kişisel beceri puan ortalamaları en yüksekken, sosyal etkinliklere katılmayanların puan ortalamaları en düşüktür.

Sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre kişiler arası beceri puan ortalaması evet diyenlerin 74,23, bazen diyenlerin 71,72 ve hayır diyenlerin 71’ dir. Buna göre sosyal etkinliklere katılanların kişiler arası beceri puan ortalamaları en yüksekken, sosyal etkinliklere katılmayanların puan ortalamaları en düşüktür.

Sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre uyumluluk puan ortalaması evet diyenlerin 56,68, bazen diyenlerin 53,39 ve hayır diyenlerin 53,50' dir. Buna göre sosyal etkinliklere katılanların uyumluluk puan ortalamaları en yüksekken, sosyal etkinliklere katılmayanların puan ortalamaları en düşüktür.

Sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre stresle başa çıkma puan ortalaması evet diyenlerin 44,90, bazen diyenlerin 42,43 ve hayır diyenlerin 42' dir. Buna göre sosyal etkinliklere katılanların stresle başa çıkma puan ortalamaları en yüksekken, sosyal etkinliklere katılmayanların puan ortalamaları en düşüktür.

Sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre genel ruh durumu puan ortalaması evet diyenlerin 49,02, bazen diyenlerin 45,90 ve hayır diyenlerin 45,88 dir. Buna göre sosyal etkinliklere katılanların genel ruh durumu puan ortalamaları en yüksekken, sosyal etkinliklere katılmayanların puan ortalamaları en düşüktür.

Sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre toplam duygusal zekâ puanı puan ortalaması evet diyenlerin 338,77, bazen diyenlerin 320,53 ve hayır diyenlerin 317,30 dur. Buna göre sosyal etkinliklere katılanların toplam duygusal zekâ puanı puan ortalamaları en yüksekken, sosyal etkinliklere katılmayanların toplam duygusal zekâ puan ortalamaları en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ alt boyutlarına ait zekâ puanları ve toplam duygusal zekâ puanlarının, sosyal etkinliklere katılım değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Sosyal Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi Sonuçları

DZ ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
KİŞİSEL BECERİ	Gruplar Arasında	2911,51	2	1455,75	7,902	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	68904,42	374	184,23		
	Toplam	71815,94	376			
KİŞİLER ARASI BECERİ	Gruplar Arasında	649,58	2	324,79	6,177	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	19666,30	374	52,58		
	Toplam	20315,88	376			
UYUMLULUK	Gruplar Arasında	988,96	2	494,48	10,968	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	16860,95	374	45,08		
	Toplam	17849,92	376			
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Gruplar Arasında	596,78	2	298,39	5,304	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	21039,68	374	56,25		
	Toplam	21636,47	376			
GENEL RUH DURUMU	Gruplar Arasında	896,07	2	448,04	11,597	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	14449,40	374	38,63		
	Toplam	15345,48	376			
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	Gruplar Arasında	32695,78	2	16347,89	12,847	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	477201,38	375	1272,53		
	Toplam	509897,16	377			

Tablo 12 incelendiğinde; sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceriye ait F puanı 7,902 (p=0,00), kişiler arası beceriye ait F puanı 6,177 (p=0,00), uyumluluk alt boyutu F puanı 10,968 (p=0,00) bulunmuş, stresle başa çıkmaya ait F puanı 5,304(p=0,00) , genel ruh durumu alt boyutu F puanı 11,597 (p=0,00) bulunmuş, toplam duygusal zekâ puanına ait F puanı 12,847 (p=0,00) bulunmuştur. Sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutlarında ve toplam duygusal zekâ puanındaki farklılaşma 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo13: Sosyal Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Tukey Testi Sonuçları

	Sosyal Etkinliklere Katılım		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
KİŞİSEL BECERİ	Evet	bazen	4,42	1,49	0,00 p<0,05Anlamlı
		hayır	8,98	2,81	0,00 p<0,05Anlamlı
	bazen	Hayır	4,56	2,91	0,25 p>0,05Anlamsız
KİŞİLER ARASI BECERİ	Evet	bazen	2,51	0,79	0,00 p<0,05Anlamlı
		hayır	3,23	1,50	0,08 p>0,05Anlamsız
	bazen	Hayır	0,72	1,55	0,88 p>0,05Anlamsız
UYUMLULUK	Evet	bazen	3,29	0,73	0,00 p<0,05Anlamlı
		hayır	3,18	1,39	0,05 p=0,05Anlamsız
	Hayır	bazen	0,10	1,43	0,99 p>0,05Anlamsız
STRESLE BAŞA ÇIKMA	Evet	bazen	2,46	0,82	0,00 p<0,05Anlamlı
		hayır	2,90	1,55	0,14 p>0,05Anlamsız
	Bazen	Hayır	0,43	1,60	0,96 p>0,05Anlamsız
GENEL RUH DURUMU	Evet	bazen	3,11	0,68	0,00 p<0,05Anlamlı
		hayır	3,14	1,28	0,03 p<0,05Anlamlı
	Bazen	Hayır	2,51	1,33	1,00 p>0,05Anlamsız
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	Evet	bazen	18,23	3,91	0,00 p<0,05Anlamlı
		hayır	21,46	7,40	0,01 p<0,05Anlamlı
	Bazen	Hayır	3,22	7,64	0,90 p>0,05Anlamsız

Tablo 13 incelendiğinde sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere bazen katılanlar ve katılmayanlara göre duygusal zekâ kişisel beceri alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır (p=0,00). Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerini kişisel beceri puan ortalamaları bazen katılanlar ve katılmayanlardan daha yüksektir. Sosyal etkinliklere bazen katılanlar ve hiç katılmayanlar arasındaki puan farkı 0,05 düzeyinde anlamlı görülmemiştir (p=0,25).

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal etkinliklere bazen katılanlara göre duygusal zekâ kişisel beceri alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır(p=0,00). Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları bazen katılanlardan daha yüksektir. Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal etkinliklere katılmayanlara göre duygusal zekâ kişiler arası beceri alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlam görülmemiştir(p=0,08). Sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal

etkinliklere katılmayanlara göre kişiler arası beceri puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı görülmemiştir ($p=0,88$)

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal etkinliklere bazen katılanlara göre duygusal zekâ uyumluluk alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p=0,00$). Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin uyumluluk puan ortalamaları bazen katılanlardan daha yüksektir. Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal etkinliklere katılmayanlara göre duygusal zekâ uyumluluk puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı görülmemiştir ($p=0,05$). Sosyal etkinliklere bazen katılan öğretmenlerle, hiç katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ uyumluluk alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p=0,99$).

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal etkinliklere bazen katılanlara göre duygusal zekâ stresle başa çıkma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p=0,00$). Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma puan ortalamaları bazen katılanlardan daha yüksektir. Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin, sosyal etkinliklere katılmayanlara göre duygusal zekâ stresle başa çıkma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı görülmemiştir ($p=0,14$). Sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere katılmayanlara göre stresle başa çıkma puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı görülmemiştir ($p=0,96$).

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere bazen katılanlara göre duygusal zekâ genel ruh durumu alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p=0,00$). Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları bazen katılanlardan daha yüksektir. Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere katılmayanlara göre duygusal zekâ genel ruh durumu alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p=0,03$). Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları katılmayanlardan daha yüksektir. Sosyal etkinliklere bazen katılanlar ve hiç katılmayanlar arasındaki puan farkı 0,05 düzeyinde anlamlı görülmemiştir ($p=1,00$).

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere bazen katılanlara göre toplam duygusal zekâ puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p=0,00$). Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin toplam duygusal zekâ puan ortalamaları bazen katılanlardan daha yüksektir. Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere katılmayanlara göre toplam duygusal zekâ puan

ortalamaları arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($p=0,01$). Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin toplam duygusal zekâ puan ortalamaları katılmayanlardan daha yüksektir. Sosyal etkinliklere bazen katılanlar ve hiç katılmayanlar arasındaki puan farkı 0,05 düzeyinde anlamlı görülmemiştir ($p=0,90$).

1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının mesleki kıdemine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 14' de verilmiştir.

Tablo 14: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

DUYGUSAL ZEKÂ ALT BOYUTLARI	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss
KİŞİSEL BECERİ	3 yıl ve daha az	114	112,64	14,60
	4-8 yıl	111	109,59	13,25
	9-15 yıl	67	113,14	12,90
	16-20 yıl	36	113,77	13,89
	21 yıl ve üzeri	49	111,00	14,25
KİŞİLER ARASI BECERİ	3 yıl ve daha az	114	74,06	7,47
	4-8 yıl	111	72,44	7,22
	9-15 yıl	67	72,32	7,71
	16-20 yıl	36	73,11	7,88
	21 yıl ve üzeri	49	73,61	6,36
UYUMLULUK	3 yıl ve daha az	114	54,83	7,32
	4-8 yıl	111	55,34	7,04
	9-15 yıl	67	55,11	6,55
	16-20 yıl	36	55,77	7,95
	21 yıl ve üzeri	49	56,22	5,00
STRESLE BAŞA ÇIKMA	3 yıl ve daha az	114	43,70	7,86
	4-8 yıl	111	43,29	8,05
	9-15 yıl	67	43,94	7,11
	16-20 yıl	36	44,50	7,02
	21 yıl ve üzeri	49	44,71	7,01
GENEL RUH DURUMU	3 yıl ve daha az	114	48,02	6,69
	4-8 yıl	111	47,09	6,70
	9-15 yıl	67	48,16	5,27
	16-20 yıl	36	47,13	7,06
	21 yıl ve üzeri	49	48,16	5,88
TOPLAM DUYGUSAL ZEKÂ PUANI	3 yıl ve daha az	115	330,37	46,06
	4-8 yıl	111	327,77	32,20
	9-15 yıl	67	332,70	31,94
	16-20 yıl	36	334,30	34,74
	21 yıl ve üzeri	49	333,71	29,61

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutlarına ait puan ortalamaları ve toplam duygusal zekâ

puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı, 3 yıl ve daha az, 4-8 yıl, 9-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir.

Kıdem yılı değişkenine göre kişisel beceri puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 112,64, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 109,59, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 113,14, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 113,77, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 111,00' dir. Buna göre kıdem yılı 16-20 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları en yüksekken, kıdem yılı 4-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları en düşüktür.

Kıdem yılı değişkenine göre kişiler arası beceri puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 74,06, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 72,44, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 72,32, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 73,11, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 73,61'dir. Buna göre kıdem yılı 3 yıl ve daha az olan okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası beceri puan ortalamaları en yüksekken, kıdem yılı 9-15 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları en düşüktür.

Kıdem yılı değişkenine göre uyumluluk puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 54,83, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 55,34, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 55,11, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 55,77, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 56,22'dir. Buna göre kıdem yılı 16-20 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin uyumluluk puan ortalamaları en yüksekken, 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin uyumluluk puan ortalamaları en düşüktür.

Kıdem yılı değişkenine göre stresle başa çıkma puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 43,70, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 43,29, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 43,94, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 44,50, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 44,71'dir. Buna göre kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma puan ortalamaları en yüksekken, 4-8 yıl çalışan okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma puan ortalamaları en düşüktür.

Kıdem yılı değişkenine göre genel ruh durumu puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 48,02, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 47,09, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 48,16, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 47,13, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 48,16'dır. Buna göre kıdem yılı 9-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları en yüksekken, 4-8 yıl çalışan okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları en düşüktür.

Kıdem yılı değişkenine göre toplam duygusal zekâ puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 330,37, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 327,77, 9-15 yıl

alışan rretmenlerin 332,70, 16-20 yıl çalışan rretmenlerin 334,30, 21 yıl ve üzeri çalışan rretmenlerin 333,71'dir. Buna göre kıdem yılı 16-20 olan okul öncesi rretmenlerinin toplam duygusal zekâ puan ortalamaları en yüksekken, 4-8 yıl çalışan okul öncesi rretmenlerinin toplam duygusal zekâ puan ortalamaları en düşüktür.

Okul ncesi rretmenlerinin, duygusal zekâ alt boyutlarına ait zekâ puanları ve toplam duygusal zekâ puanlarının, kıdem yılı değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Toplam Duygusal Zekâ Puanına Ait Varyans Analizi Sonuçları

DZ ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
KİşİSEL BECERİ	Gruplar Arasında	914,49	4	228,62	1,200	0,31 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	70901,45	372	190,59		
	Toplam	71815,94	376			
KİşİLER ARASI BECERİ	Gruplar Arasında	205,98	4	51,49	0,953	0,43 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	20109,90	372	54,05		
	Toplam	20315,88	376			
UYUMLULUK	Gruplar Arasında	77,29	4	19,32	0,404	0,80 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	17772,62	372	47,77		
	Toplam	17849,92	376			
STRESLE BAşA ÇIKMA	Gruplar Arasında	88,66	4	22,16	0,383	0,82 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	21547,81	372	57,92		
	Toplam	21636,47	376			
GENEL RUH DURUMU	Gruplar Arasında	88,46	4	22,11	0,539	0,70 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	15257,02	372	41,01		
	Toplam	15345,48	376			
TOPLAM DUYGUSAL ZEKâ PUANI	Gruplar Arasında	2137,20	4	534,30	0,392	0,81 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	507759,96	373	1361,2		
	Toplam	509897,16	377			

Tablo 15 incelendiğinde; mesleki kıdem değişkenine göre okul öncesi rretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceriye ait F puanı 1,200, kişiler arası beceriye ait F puanı 0,953, uyumluluk alt boyutu F puanı 0,404 bulunmuş, stresle başa çıkmaya ait F puanı 0,383, genel ruh durumu alt boyutu F puanı 0,539 bulunmuş, toplam duygusal zekâ puanına ait F puanı 0,392 bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

2.0. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, okulun yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı okulun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, sosyal etkinliklere katılımı, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmaktadır.

2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumu puan ortalamalarının yaşlarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16: Yaş Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	18-25	108	48,54	10,21
	26-30	96	47,22	11,59
	31-35	62	45,98	11,63
	36-40	52	46,19	7,43
	41-üzeri	57	48,26	8,36

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre iş doyumlarına ait puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları, 18-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41 ve üzeri olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir. İş doyumu puan ortalaması 18-25 yaş aralığında 48,54, 26-30 yaş aralığında 47,22, 31-35 yaş aralığında 45,98, 36-40 yaş aralığında 46,19, 41 ve üzeri yaş aralığında 48,26'dır. İş doyumu 31-35 yaş aralığında en düşükken, 18-25 yaş aralığında en yüksek tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları yaş değişkeninin yaş değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17: Yaş Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	387,26	4	96,81	0,920	0,45 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	38923,84	370	105,20		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 17 incelendiğinde; yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ait F puanı 0,920 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (p=0,45).

2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumunu puan ortalamalarının eğitim düzeylerine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	Ön Lisans	70	49,10	9,40
	Lisans	225	47,00	10,06
	Yüksek Lisans	22	48,00	12,25
	Açık Öğretim	58	46,75	11,16

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ön lisans, lisans, yüksek lisans ve açık öğretim olmak üzere 4 grupta değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalamaları ön lisans mezunu 49,10, lisans mezunu 47,00, yüksek lisans mezunu 48,00, açık öğretim mezunu 46,75 olarak tespit edilmiştir. Buna göre iş doyumunu puan ortalamaları, ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalamalarının eğitim düzeyi ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	269,188	3	89,72	0,853	0,46 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	39041,91	371	105,23		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 19 incelendiğinde; eğitim düzeyi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ait F puanı 0,853 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (p=0,46).

2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumları puan ortalamalarının mesleki kıdemine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss
İŞDOYUMU	3 yıl ve daha az	113	48,31	11,89
	4-8 yıl	110	46,80	9,74
	9-15 yıl	67	47,08	10,57
	16-20 yıl	36	44,86	8,48
	21 yıl ve üzeri	49	49,04	7,49

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre iş doyumları puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı, 3 yıl ve daha az, 4-8 yıl, 9-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir.

Mesleki kıdemine göre iş doyumları puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 48,31 , 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 46,80, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 47,08 , 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 44,86, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 49,04’ dür. Buna göre kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları puan

ortalamları en yüksekken, kıdem yılı 16-20 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının mesleki kıdem ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	505,28	4	126,32	1,204	0,30 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	38805,81	370	104,881		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 21 incelendiğinde; mesleki kıdem değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ait F puanı 1,20 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (p=0,30).

2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri sınıfındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumu puan ortalamalarının sınıfındaki öğrenci sayısına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	10-15	136	47,99	10,07
	16-20	117	47,12	10,28
	21-25	93	46,00	10,44
	26 veya daha çok	29	50,41	9,99

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısı, 10-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 veya daha çok olmak üzere 4 grupta değerlendirilmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısı 10-15 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin iş

doymu puan ortalaması 47,99, 16-20 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doymu puan ortalaması 47-12, 21-25 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doymu puan ortalaması 46,00, 26 veya daha çok kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doymu puan ortalaması 50,41’ dir. Buna göre sınıfındaki öğrenci sayısı 26 veya daha çok olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doymu puan ortalaması en yüksek, sınıfındaki öğrenci sayısı 21-25 arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doymu puan ortalamalarının sınıftaki öğrenci sayısı ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 23’ de verilmiştir.

Tablo 23: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	502,00	3	167,33	1,600	0,18 p>0.05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	38809,10	371	104,60		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 23 incelendiğinde; sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doymalarına ait F puanı 1,600 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır(p=0,18).

2.5.Okul öncesi öğretmenlerinin iş doymu düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doymu puan ortalamalarının okul türlerine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 24’ de verilmiştir.

Tablo 24: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	199	45,76	9,78
	Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı	20	50,25	8,12
	Özel Anaokulu (Kreş)	71	51,69	11,18
	Resmi Anaokulu	85	47,04	9,96

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkenine göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul öncesi eğitim kurumları resmi ilköğretime bağlı anasınıfı, özel ilköğretime bağlı anasınıfı, özel anaokulu (kreş), resmi anaokulu olmak üzere 4 grupta değerlendirilmiştir.

Resmi ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 45,76, özel ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 50,25, özel anaokulu (kreş)de çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 51,69, resmi anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması 47,04’ tür. İş doyumu puan ortalaması özel anaokulu kreşte çalışan okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek, resmi ilköğretime bağlı anasınıflarında en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının çalıştıkları okul türleri ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 25’ de verilmiştir.

Tablo 25: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	2012,46	3	670,82	6,672	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	37298,64	371	100,53		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 25 incelendiğinde; çalıştığı okul türü değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ait F puanı 6,672 (p=0,00) bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değeri düzeyinde anlamlıdır. Farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış, sonuçlar tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 26: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi Sonuçları

	Okul Türü		Ortalamalar Arası	Standart	P Değeri
			Fark	Hata	
İŞ DOYUMU	Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı	Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	4,48	2,35	0,22 p>0,05Anlamsız
		Resmi Anaokulu	3,20	2,49	0,57 p>0,05Anlamsız
	Özel Anaokulu (Kreş)	Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	5,92	1,38	0,00 P<0,05Anlamlı
		Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı	1,44	2,53	0,94 p>0,05Anlamsız
		Resmi Anaokulu	4,64	1,61	0,02 P<0,05Anlamlı
	Resmi Anaokulu	Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	1,28	1,29	0,75 p>0,05Anlamsız

Tablo 26 incelendiğinde özel anaokulu (kreş) de çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalamaları, resmi ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puanlarından daha yüksek. Bu farklılaşma 0,05 değeri düzeyinde anlamlıdır(p=0,00). Özel anaokulu (kreş) de çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalamaları, resmi anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puanlarından daha yüksek. Bu farklılaşma 0,05 değeri düzeyinde anlamlıdır(p=0,02). Diğer okul türü ve iş doyumunu puan ortalamaları arasındaki farklılaşmalar 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

2.6.Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumunu puan ortalamaları okullarında bulunan öğretmen sayılarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 27’ de verilmiştir.

Tablo 27: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

İŞ DOYUMU	Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
	1-10	108	48,34	11,20
	11-15	72	47,23	10,95
	16-20	21	44,04	10,51
	21-30	57	46,71	9,44
	31 veya daha fazla	117	47,61	9,18

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısı 1-10, 11-15, 16-20, 21-30 ve 31 veya daha fazla olmak üzere olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir.

Okulunda 1-10 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 48,34, okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 47,23, okulunda 16-20 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 44,04, 21-30 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 46,71, okulunda 31 veya daha fazla öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 47,61'dir. Okulunda 1-10 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en yüksek, okulunda 16-20 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 28' de verilmiştir.

Tablo28: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	365,64	4	91,41	0,868	0,48
	Gruplar İçinde	38945,46	370	105,25		p>0,05 Anlamsız
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 28 incelendiğinde; çalıştığı okulda bulunan öğretmen sayısının, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ait F puanı 0,868 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (p=0,00).

2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumu puan ortalamalarının çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 29' da verilmiştir.

Tablo 29: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	İl merkezi	270	47,60	10,38
	İlçe	77	46,77	10,68
	Kasaba-köy-belde	28	47,32	7,60

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulların bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul öncesi eğitim kurumlarının bulunduğu yerleşim yerleri il merkezi, ilçe, kasaba-köy-belde olmak üzere olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

Çalıştıkları okul il merkezinde olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları 47,60, çalıştıkları okul ilçede olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları 46,77, çalıştıkları okul kasaba-köy-beldede olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları 47,32'dir. İl merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu en yüksek, ilçe merkezindeki okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 30' da verilmiştir.

Tablo 30: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	41,36	2	20,68	0,196	0,82 p>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	39269,73	372	105,56		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 30 incelendiğinde; çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimine göre, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına ait F puanı 0,196 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değeri düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (p=0,01).

2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısının, iş doyumu puan ortalamaları ile ilişkisine ait N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Katılım Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	Hiç	43	45,25	11,38
	1	68	46,17	10,67
	2	61	45,19	9,86
	3	54	48,18	10,82
	4	39	46,66	10,96
	5 veya daha çok	110	50,14	8,63

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. Hizmet içi eğitime katılma sayısı hiç katılmadım, 1 kez, 2 kez, 3 kez, 4 kez, 5 veya daha çok kez olmak üzere 6 grupta değerlendirilmiştir.

Hizmet içi eğitime hiç katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları 42,25, 1 kez katılanları 46,17, 2 kez katılanları 45,19, 3 kez katılanların 48,18, 4 kez katılanların 46,66, 5 veya daha çok kez katılanların 50,14’ tür. Buna göre 5 veya daha çok kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları en yüksekken, 2 kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının hizmet içi eğitime katılma sayısı ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 32’ de verilmiştir.

Tablo 32: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

İŞ	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DOYUMU	Gruplar Arasında	1478,90	5	295,78	2,885	0,01 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	37832,19	369	102,52		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 32 incelendiğinde hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkenine göre, iş doyumu puan ortalamalarına ait F puanı 2,885 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değerinde anlamlıdır (p=0,01). Farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış, sonuçlar tablo 33’ de verilmiştir.

Tablo 33: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi Sonuçları

İŞ	Hizmet içi eğitime katılım sayısı		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DOYUMU	Hiç	2	5,90	2,01	1,00 p>0,05 Anlamsız
	1	Hiç	0,92	1,97	0,99 p>0,05 Anlamsız
		2	0,97	1,78	0,99 p>0,05 Anlamsız
	3	Hiç	2,92	2,06	0,71 p>0,05 Anlamsız
		1	2,00	1,84	0,88 p>0,05 Anlamsız
		2	2,98	1,89	0,61 p>0,05 Anlamsız
		4	1,51	2,12	0,98 p>0,05 Anlamsız
	4	Hiç	1,41	2,23	0,98 p>0,05 Anlamsız
		1	0,49	2,03	1,00 p>0,05 Anlamsız
		2	1,46	2,07	0,98 p>0,05 Anlamsız
	5	Hiç	4,88	1,82	0,07 p>0,05 Anlamsız
		1	3,96	1,56	0,11 p>0,05 Anlamsız
		2	4,94	1,61	0,02 p<0,05 Anlamlı
		3	1,96	1,68	0,85 p>0,05 Anlamsız
		4	3,47	1,88	0,43 p>0,05 Anlamsız

Tablo 33 incelendiğinde hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre, 5 veya daha çok kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin 2 kez katılanlardan iş

doyum puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş, diğer gruplar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

2.9. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri çalıştığı kurum koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, çalıştığı kurum koşullarıyla ilgili değerlendirmelerine göre iş doyum puan ortalamalarına ait N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 34’ de verilmiştir.

Tablo 34: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Kurum Koşulları	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	Yeterli	184	50,98	10,06
	Biraz yeterli	132	44,67	9,05
	Yetersiz	59	42,42	9,47

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumun koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre iş doyum puan ortalamaları verilmiştir. Öğretmenler kurum koşullarını yeterli, biraz yeterli ve yetersiz olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

Kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalaması 50,98, biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalaması 44,67 ve yetersiz bulan öğretmenlerin de 42,42 olarak bulunmuştur. Buna göre kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalaması en yüksek, yetersiz diyen okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalamalarının, kurum koşullarını değerlendirme değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 35’ de verilmiştir.

Tablo 35: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	4804,75	2	2402,37	25,89	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	34506,35	372	92,75		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo35 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurum koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre, iş doyum puan ortalamalarına ait F puanı 25,89 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 p değerinde anlamlıdır(p=0,00). Farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış, sonuçlar tablo 36’ da verilmiştir.

Tablo 36: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi Sonuçları

	Kurum Koşulları		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
İŞ DOYUMU	Yeterli	Biraz yeterli	6,30	1,09	0,00 p<0.05 Anlamlı
		Yetersiz	8,56	1,44	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Biraz yeterli	Yetersiz	2,25	1,50	0,29 P>0,05Anlamsız

Tablo 36 incelendiğinde kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalamaları biraz yeterli ve yetersiz bulan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir (p=0,00).

2.11. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri okul içi ve dışı sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, , iş doyum puan ortalamalarının okul içi ve dışı sosyal etkinliklere katılımlarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 37’ de verilmiştir.

Tablo 37: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Sosyal etkinliklere katılım	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	evet	217	48,93	9,72
	bazen	132	45,44	10,94
	hayır	26	44,76	8,98

Tablo 37 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere katılıp katılmama değişkenine göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. Sosyal etkinliklere katılıp katılmama değişkeni evet, bazen ve hayır olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması da 48,93, sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 45,44, sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 44,76 olarak bulunmuştur. Buna göre sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en yüksek, sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının, sosyal etkinliklere katılıp katılmama değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 38’ de verilmiştir

Tablo 38: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	1191,89	2	595,94	5,816	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	38119,20	372	102,47		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 38 incelendiğinde sosyal etkinliklere katılıma göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamasına ait F puanı 5,816 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00). Farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış, sonuçlar tablo 39’ da verilmiştir.

Tablo 39: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi Sonuçları

	Sosyal Etkinliklere Katılım		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
İŞ DOYUMU	Evet	Bazen	3,48	1,11	0,00 $p<0.05$ Anlamlı
		Hayır	4,16	2,10	0,11 $P>0,05$ Anlamsız
	Bazen	Evet	-3,48	1,11	0,00 $p<0.05$ Anlamlı
		Hayır	0,67	2,17	0,94 $P>0,05$ Anlamsız
	Hayır	Evet	-4,16	2,10	0,11 $P>0,05$ Anlamsız
		Bazen	-0,67	2,17	0,94 $P>0,05$ Anlamsız

Tablo 39 incelendiğinde sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenleriyle sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 p değeri düzeyinde anlamlıdır ($p=0,00$). Diğer grupların iş doyumu puan ortalamaları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

2.11.Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri iş doyumunda aradığı öncelik sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının, işinden elde ettiği psikolojik, ekonomik ve sosyal doyumu koyduğu sıraya göre farklılaşıp farklılaşmadığına ayrı ayrı bakılmıştır.

2.11.1 Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği psikolojik doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, işinden elde ettiği psikolojik doyumun, iş doyumu puan ortalamaları ile ilişkisine ait N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 40' da verilmiştir.

Tablo 40: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Sıralama	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	1. sıra	230	47,79	9,83
	2. sıra	95	47,54	9,80
	3. sıra	50	45,44	12,67

Tablo 40 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında, psikolojik doyumu koydukları sıraya göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. İşinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 47,79, işinden 2. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 47,54, işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 45,44' tür. Buna göre işinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en yüksek, işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, işinden elde ettikleri psikolojik doyum sıralaması ile iş doyumu puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 41' de verilmiştir

Tablo 41: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	229,26	2	114,63	1,091	0,33 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	39081,83	372	105,05		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 41 incelendiğinde işlerinden elde ettikleri doyum sıralamasında, psikolojik doyumu koydukları sıraya göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamasına ait F puanı 1,091 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,33).

2.11.2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği ekonomik doyum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumu puan ortalamaları işinden elde ettiği ekonomik doyuma göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 42' de verilmiştir.

Tablo 42: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Sıralama	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	1. sıra	49	45,18	11,49
	2. sıra	72	46,36	11,40
	3. sıra	254	48,14	9,59

Tablo 42 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında, ekonomik doyumu koydukları sıraya göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. İşinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 45,18, işinden 2. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 46,36, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 48,14' tür. Buna göre işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en yüksek, işinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, işinden elde ettikleri ekonomik doyum sıralaması ile iş doyumu puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 43' de verilmiştir

Tablo 43: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	459,53	2	229,76	2,200	0,11
	Gruplar İçinde	38851,56	372	104,44		P>0,05 Anlamsız
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 43 incelendiğinde işlerinden elde ettikleri doyum sıralamasında, ekonomik doyumu koydukları sıraya göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamasına ait F puanı 2,200 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,11).

2.11.3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği sosyal doyum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumu puan ortalamalarının işinden elde ettiği sosyal doyuma göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 44’ te verilmiştir.

Tablo 44: İşinden Elde Ettiği Sosyal Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	Sıralama	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	1.sıra	96	47,65	10,52
	2.sıra	208	47,72	10,05
	3.sıra	71	46,19	10,50

Tablo 44 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında, sosyal doyumu koydukları sıraya göre iş doyumu puan ortalamaları verilmiştir. İşinden 1. sırada sosyal doyumu elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 47,65, işinden 2. sırada sosyal doyumu elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 47,72, işinden 3. sırada sosyal doyumu elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 46,19’ dur. Buna göre işinden 2. sırada sosyal doyumu elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en yüksek, işinden 3. sırada sosyal doyumu elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, işinden elde ettikleri sosyal doyumu sıralaması ile iş doyumu puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 45’ de verilmiştir.

Tablo 45: İşinden Elde Ettiği Sosyal Doyum Sırasına Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	130,38	2	65,19	0,619	0,53 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	39180,72	372	105,32		
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 45 incelendiğinde işlerinden elde ettikleri doyum sıralamasında, sosyal doyumunu koydukları sıraya göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalamasına ait F puanı 0,619 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir ($p=0,53$).

2.12. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumunu puan ortalamalarının çalıştıkları okul idaresinin okul öncesi eğitime bakış açısını değerlendirmelerine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 46’ da verilmiştir.

Tablo 46: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre İş Doyumuna Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

	İdare Tutumu	N	$\bar{X}$	Ss
İŞ DOYUMU	Olumlu	280	49,73	9,43
	Biraz olumlu	72	41,65	9,70
	Olumsuz	23	37,26	8,25

Tablo 46 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin idare tutumunu değerlendirmelerine göre iş doyumunu puan ortalamaları verilmiştir. İdare tutumunu değerlendirme olumlu, biraz olumlu ve olumsuz olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir. İdare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalaması 49,73, idare tutumu biraz olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalaması 41,65, idare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalaması 37,26’dır. Buna göre idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalaması en yüksek, idare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, idare tutumuna göre iş doyumunu puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 47’ de verilmiştir

Tablo 47: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre İş Doyumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
İŞ DOYUMU	Gruplar Arasında	6265,43	2	3132,72	35,265	0,00
	Gruplar İçinde	33045,66	372	88,83		p<0.05 Anlamlı
	Toplam	39311,10	374			

Tablo 47 incelendiğinde idare tutumlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamasına ait F puanı 35,265 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00). Farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış, sonuçlar tablo 48’ de verilmiştir.

Tablo 48: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre İş Doyumuna Ait Tukey Testi sonuçları

İŞ DOYUMU	İdare Tutumu		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
	Olumlu	Biraz olumlu	8,07	1,24	0,00 p<0.05 Anlamlı
		Olumsuz	12,47	2,04	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Biraz olumlu	Olumsuz	4,39	2,25	0,12 p>0.05 Anlamsız

Tablo 48 incelendiğinde idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenleri ile biraz olumlu ve olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır (0,00). Okul idaresi tutumu biraz olumlu ve olumsuz olan gruplar arasındaki iş doyumu puan ortalaması farkı 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,12).

3.0. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, çalıştığı okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim birimi, katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı kurumun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, eğitim verdiği yaş grubu, okul içinde veya dışında katıldığı sosyal etkinlikler, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının yaşlarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 49’ da verilmiştir.

Tablo 49: Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	18-25	111	10,43	6,39
	26-30	96	11,05	6,29
	31-35	62	11,75	6,86
	36-40	52	11,73	6,24
	41- üzeri	57	10,12	6,00
DUYARSIZLAŞMA	18-25	111	2,85	2,92
	26-30	96	3,59	3,61
	31-35	62	3,03	3,67
	36-40	52	2,71	2,65
	41- üzeri	57	1,70	2,57
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	18-25	111	9,13	4,64
	26-30	96	8,67	4,32
	31-35	62	8,11	4,59
	36-40	52	8,82	4,38
	41- üzeri	57	8,33	5,28

Tablo 49 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerine ait puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları, 18-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41 ve üzeri olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir. Duygusal tükenme puan ortalaması 18-25 yaş aralığında 10,43, 26-30 yaş aralığında 11,05, 31-35 yaş aralığında 11,75, 36-40 yaş aralığında 11,73, 41 ve üzeri yaş aralığında 10,12’ dir. Duygusal tükenme 41 ve üzeri yaş aralığında en düşükken, 31-35 yaş aralığında en yüksek tespit edilmiştir.

Duyarsızlaşma puan ortalaması 18-25 yaş aralığında 2,85, 26-30 yaş aralığında 3,59, 31-35 yaş aralığında 3,03, 36-40 yaş aralığında 2,71, 41 ve üzeri yaş aralığında 1,70’dir.

Duyarsızlaşma 41 ve üzeri yaş aralığında en düşükken, 26-30 yaş aralığında en yüksek tespit edilmiştir.

Kişisel başarısızlık puan ortalaması 18-25 yaş aralığında 9,13, 26-30 yaş aralığında 8,67, 31-35 yaş aralığında 8,11, 36-40 yaş aralığında 8,82, 41 ve üzeri yaş aralığında 8,33'dür. Kişisel başarısızlık 18-25 yaş aralığında en yüksekken, 31-35 yaş aralığında en düşük tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının yaş değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 50' de verilmiştir.

Tablo 50: Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	141,87	4	35,46	0,874	0,48 p>0.05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	15139,72	373	40,58		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	131,01	4	32,75	3,271	0,01 P<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	3735,38	373	10,01		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	50,88	4	12,72	0,594	0,66 p>0.05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	7988,28	373	21,41		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 50 incelendiğinde yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 0,874 (p=0,48, p>0.05 Anlamsız) bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 3,271 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,01). Kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 0,594 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,66).

Duyarsızlaşma alt boyutundaki farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış, sonuçlar tablo 51' de verilmiştir.

Tablo 51: Yaş Değişkenine Göre Duyarsızlaşma Tukey Testi Sonuçları

DUYARSIZLAŞMA	Yaş		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
	18-25	36-40	0,14	0,53	0,99 p>0.05 Anlamsız
		41-üzeri	1,15	0,51	0,16 p>0.05 Anlamsız
	26-30	18-25	0,73	0,44	0,45 p>0.05 Anlamsız
		31-35	0,56	0,51	0,81 p>0.05 Anlamsız
		36-40	0,88	0,54	0,48 p>0.05 Anlamsız
		41-üzeri	1,89	0,52	0,00 P<0,05 Anlamlı
	31-35	18-25	0,17	0,50	0,99 p>0.05 Anlamsız
		36-40	0,32	0,59	0,98 p>0.05 Anlamsız
		41-üzeri	1,33	0,58	0,14 p>0.05 Anlamsız
	36-40	41-üzeri	1,00	0,60	0,45 p>0.05 Anlamsız

Tablo 51 incelendiğinde 26-30 yaş grubu öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutu puanının 41 ve üzeri yaş grubundan 0,05 değerinde anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (p=0,00). Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

3.2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının eğitim düzeylerine ilişkin N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 52' de verilmiştir.

Tablo 52: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	Ön Lisans	71	11,11	6,39
	Lisans	226	11,38	6,31
	Yüksek Lisans	22	10,27	6,27
	Açık Öğretim	59	9,28	6,42
DUYARSIZLAŞMA	Ön Lisans	71	1,63	2,04
	Lisans	226	3,46	3,42
	Yüksek Lisans	22	2,90	3,79
	Açık Öğretim	59	2,10	2,63
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Ön Lisans	71	8,63	4,75
	Lisans	226	9,00	4,58
	Yüksek Lisans	22	7,54	5,11
	Açık Öğretim	59	7,96	4,36

Tablo 52 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ön lisans, lisans, yüksek lisans ve açık öğretim olmak üzere 4 grupta değerlendirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 11,11, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 11,38, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 10,27, açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 9,28 olarak tespit edilmiştir. Buna göre duygusal tükenme puan ortalamaları, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Duyarsızlaşma puan ortalamaları ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 1,63, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 3,46, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 2,90, açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 2,10 olarak tespit edilmiştir. Buna göre duyarsızlaşma puan ortalamaları, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, ön lisan mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Kişisel başarısızlık puan ortalamaları ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin 8,63, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 9,00, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 7,54, açık öğretim mezunu okul öncesi

öğretmenlerinin 7,96 olarak tespit edilmiştir. Buna göre kişisel başarısızlık puan ortalamaları, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en yüksekken, yüksek lisan mezunu okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının eğitim düzeyi ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 53' te verilmiştir.

Tablo 53: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	Gruplar Arasında	216,76	3	72,25	1,794	0,14 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	15064,83	374	40,28		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	224,43	3	74,81	7,682	0,00 P<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	3641,97	374	9,73		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	82,30	3	27,43	1,290	0,27 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	7956,86	374	21,27		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 53 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 1,794 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir(p=0,14). Duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 7,682 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlıdır(p=0,00). Kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 1,290 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir(p=0,27).

Duyarsızlaşma alt boyutundaki farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmış, sonuçlar tablo 54' te verilmiştir.

Tablo 54: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duyarsızlaşma LSD sonuçları

DUYARSIZLAŞMA	Eğitim düzeyi		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
	Lisans	Ön Lisans	1,83	0,42	0,00 P<0,05 Anlamlı
		Yüksek Lisans	0,55	0,69	0,42 P>0,05 Anlamsız
		Açık Öğretim	1,36	0,45	0,00 P<0,05 Anlamlı
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	1,27	0,76	0,09 P>0,05 Anlamsız
		Açık Öğretim	0,80	0,77	0,30 P>0,05 Anlamsız
	Açık Öğretim	Ön Lisans	0,46	0,54	0,39 P>0,05 Anlamsız

Tablo 54 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkenine göre, lisan mezunu okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutuna ait puan ortalamaları ön lisans ve açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutuna ait puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

3.3. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının meslekteki kıdem yıllarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 55’ de verilmiştir.

Tablo 55: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	3 yıl ve daha az	115	10,67	6,22
	4-8 yıl	111	11,34	6,74
	9-15 yıl	67	10,70	5,91
	16-20 yıl	36	12,36	6,68
	21 yıl ve üzeri	49	9,91	6,17
DUYARSIZLAŞMA	3 yıl ve daha az	115	2,86	2,97
	4-8 yıl	111	3,51	3,66
	9-15 yıl	67	2,86	3,20
	16-20 yıl	36	2,69	2,75
	21 yıl ve üzeri	49	1,63	2,55
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	3 yıl ve daha az	115	9,07	4,44
	4-8 yıl	111	8,72	4,29
	9-15 yıl	67	8,43	4,89
	16-20 yıl	36	8,38	4,66
	21 yıl ve üzeri	49	8,26	5,34

Tablo 55 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı, 3 yıl ve daha az, 4-8 yıl, 9-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal tükenme puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 10,67, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 11,34, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 10,70 , 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 12,36, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 9,91' dir. Buna göre kıdem yılı 16-20 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları en yüksekken, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları en düşüktür.

Mesleki kıdem değişkenine göre duyarsızlaşma puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 2,86, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 3,51, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 2,86, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 2,69, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 1,63'tür. Buna göre kıdem yılı 4-8 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan

ortalamları en yüksekken, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamaları en düşüktür.

Mesleki kıdem değişkenine göre kişisel başarısızlık puan ortalaması 3 yıl ve daha az çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 9,07, 4-8 yıl çalışan öğretmenlerin 8,72, 9-15 yıl çalışan öğretmenlerin 8,43, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin 8,38, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 8,26'dır. Buna göre kıdem yılı 3 yıl ve daha az olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları en yüksekken, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının kıdem yılı ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 56' da verilmiştir.

Tablo 56: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	153,50	4	38,37	0,946	0,43 P>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	15128,09	373	40,55		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	122,08	4	30,52	3,040	0,01 P<0,05Anlamlı
	Gruplar İçinde	3744,32	373	10,03		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	33,97	4	8,49	0,396	0,81 P>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	8005,19	373	21,46		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 56 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 0,946 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,43). Duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 3,040 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,01). Kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 3,396 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,81).

Duyarsızlaşma alt boyutundaki farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış, sonuçlar tablo 57' de verilmiştir.

Tablo 57: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duyarsızlaşma Tukey Testi Sonuçları

DUYARSIZLAŞMA	Kıdem Yılı		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
	3 yıl ve daha az	16-20 yıl	0,16	0,60	0,99 P>0,05 Anlamsız
		21 yıl ve üzeri	1,22	0,54	0,15 P>0,05 Anlamsız
	4-8 yıl	3 yıl ve daha az	0,65	0,42	0,53 P>0,05 Anlamsız
		19-15 yıl	0,64	0,49	0,67 P>0,05 Anlamsız
		16-20 yıl	0,81	0,60	0,66 P>0,05 Anlamsız
		21 yıl ve üzeri	1,88	0,54	0,00 P<0,05 Anlamlı
	9-15 yıl	3 yıl ve daha az	4,80	0,48	1,00 P>0,05 Anlamsız
		16-20 yıl	0,17	0,65	0,99 P>0,05 Anlamsız
		21 yıl ve üzeri	1,23	0,59	0,23 P>0,05 Anlamsız
	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	1,06	0,69	0,54 P>0,05 Anlamsız

Tablo 57 incelendiğinde 4-8 yıl çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları, 21 yıl ve üzeri çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarından 0,05 değerinde anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur(p=0,00). Diğer gruplar arasında p değeri 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç tespit edilmemiştir.

3.4. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sınıfındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 58’ de verilmiştir.

Tablo 58: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	10-15	138	10,32	6,52
	16-20	118	10,86	6,59
	21-25	93	12,17	6,13
	26 veya daha çok	29	10,20	4,93
DUYARSIZLAŞMA	10-15	138	2,60	2,94
	16-20	118	3,15	3,42
	21-25	93	3,17	3,52
	26 veya daha çok	29	2,13	2,03
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	10-15	138	8,04	4,73
	16-20	118	8,94	4,58
	21-25	93	9,44	4,57
	26 veya daha çok	29	8,27	4,01

Tablo 58 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre tükenmişlik puan ortalamaları verilmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısı, 10-15, 16-20, 21-25 yıl, 26 veya daha çok olmak üzere 4 grupta değerlendirilmiştir.

Sınıftaki öğrenci sayısı 10-15 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 10,32, 16-20 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 10,86, 21-25 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 12,17,, 26 veya daha çok kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 10,20’ dir. Buna göre sınıfında 21-25 öğrenci olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en yüksek, 26 veya daha çok olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür.

Sınıftaki öğrenci sayısı 10-15 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,60, 16-20 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,15, 21-25 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,17, 26 veya daha çok kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,13’ dür. Buna göre sınıfında 21-25 öğrenci olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en yüksek, 26 veya daha çok olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en düşüktür.

Sınıftaki öğrenci sayısı 10-15 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,04, 16-20 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,94, 21-25 kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 9,44, 26 veya daha çok kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,27 dir. Buna göre sınıfında 21-25 öğrenci olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, 10-15 öğrenci olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme alt boyutu kişisel başarısızlık puan ortalamalarının sınıftaki öğrenci sayısı ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 59’ da verilmiştir.

Tablo 59: Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	209,43	3	69,81	1,732	0,16 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	15072,16	374	40,30		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	43,37	3	14,45	1,414	0,23 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	3823,03	374	10,22		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	123,01	3	41,00	1,937	0,12 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	7916,15	374	21,16		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 59 incelendiğinde sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 1,732 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,16). Duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 1,414 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,23). Kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 1,937 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değildir (p=0,12).

3.5.Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları çalışmakta oldukları okul türlerine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 60' da verilmiştir.

Tablo 60: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	201	10,72	6,22
	Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı	20	11,05	7,39
	Özel Anaokulu (Kreş)	72	9,77	5,64
	Resmi Anaokulu	85	12,41	6,83
DUYARSIZLAŞMA	Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	201	2,67	3,30
	Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı	20	3,40	2,81
	Özel Anaokulu (Kreş)	72	3,25	2,86
	Resmi Anaokulu	85	2,91	3,32
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı	201	8,57	4,92
	Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı	20	7,90	3,25
	Özel Anaokulu (Kreş)	72	8,79	4,27
	Resmi Anaokulu	85	9,04	4,45

Tablo 60 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkenine göre tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul öncesi eğitim kurumları resmi ilköğretime bağlı anasınıfı, özel ilköğretime bağlı anasınıfı, özel anaokulu (kreş), resmi anaokulu olmak üzere 4 grupta değerlendirilmiştir.

Resmi ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 10,72, özel ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 11,05, özel anaokulu(kreş)de çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 9,77, resmi anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 12,41' dir. Buna göre resmi anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en yüksekken, özel anaokulu, kreşte çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür.

Resmi ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,67, özel ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,40, özel anaokulu (kreş)de çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,25, resmi anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,91’ dir. Buna göre özel ilköğretime bağlı anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en yüksekken, resmi ilköğretime bağlı anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en düşüktür.

Resmi ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 8,57, özel ilköğretime bağlı anasınıfı öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 7,90, özel anaokulu (kreş)de çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 8,79, resmi anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 9,04’ dür. Buna göre resmi anaokulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksekken, özel ilköğretime bağlı anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının çalıştıkları okul türleri ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 61’ de verilmiştir.

Tablo 61: Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	291,22	3	97,07	2,422	0,06 P>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	14990,38	374	40,08		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	23,69	3	7,89	0,769	0,51 P>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	3842,70	374	10,27		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	26,62	3	8,87	0,414	0,74 P>0,05Anlamsız
	Gruplar İçinde	8012,54	374	21,42		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 61 incelendiğinde sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 2,422

($p=0,06$), duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 0,769 ($p=0,51$), kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 0,414 ($p=0,74$) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 değerinde anlamlı değildir

3.6.Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının çalışmakta oldukları okulda bulunan öğretmen sayısına ilişkin N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 62’ de verilmiştir.

Tablo 62: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	1-10	111	11,54	6,10
	11-15	72	12,45	6,68
	16-20	21	10,95	8,61
	21-30	57	8,89	6,01
	31 veya daha fazla	117	10,41	5,89
DUYARSIZLAŞMA	1-10	111	2,71	3,00
	11-15	72	4,48	3,40
	16-20	21	3,33	3,74
	21-30	57	2,52	2,86
	31 veya daha fazla	117	2,13	3,00
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	1-10	111	8,19	4,30
	11-15	72	10,22	4,36
	16-20	21	9,04	4,87
	21-30	57	8,84	5,10
	31 veya daha fazla	117	8,06	4,61

Tablo 62 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalışmakta olduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısı 1-10, 11-15, 16-20, 21-30 ve 31 veya daha fazla olmak üzere olmak üzere 5 grupta değerlendirilmiştir.

Okulunda 1-10 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 11,54, okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 12,45, okulunda 16-20 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 10,95, 21-30 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 8,89, okulunda 31 veya daha fazla öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 10,41'dir. Buna göre okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutu puan ortalaması en yüksek, okulunda 21-30 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutu puan ortalaması en düşüktür.

Okulunda 1-10 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,71, okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 4,48, okulunda 16-20 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,33, 21-30 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,52, okulunda 31 veya daha fazla öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,13'dür. Buna göre okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutu puan ortalaması en yüksek, okulunda 31 ve daha fazla öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutu puan ortalaması en düşüktür.

Okulunda 1-10 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,19, okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 10,22, okulunda 16-20 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 9,04, 21-30 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,84, okulunda 31 veya daha fazla öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,06'dır. Buna göre okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi kişisel başarısızlık alt boyutu puan ortalaması en yüksek, okulunda 31 ve daha fazla öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi kişisel başarısızlık alt boyutu puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	477,44	4	119,36	3,007	0,01 P<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	14804,15	373	39,68		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	264,95	4	66,23	6,860	0,00 P<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	3601,45	373	9,65		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	245,09	4	61,27	2,932	0,02 P<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	7794,06	373	20,89		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 63 incelendiğinde okulundaki öğretmen sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 3,007 ($p=0,01$). Bulunmuştur, duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 6,860 ($p=0,00$), kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 2,93 ($p=0,02$) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 değerinde anlamlıdır

Bu farklılaşmaların kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 64' te verilmiştir.

Tablo 64: Okulundaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutu Duygusal Tükenmeye Ait Tukey Testi Sonuçları

	Öğretmen Sayısı		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	1-10	16-20	0,59	1,49	0,99 P>0,05Anlamsız
		21-30	2,65	1,02	0,07 P>0,05Anlamsız
		31 veya daha fazla	1,13	0,83	0,65 P>0,05Anlamsız
	11-15	10	0,90	0,95	0,87 P>0,05Anlamsız
		16-20	1,50	1,56	0,87 P>0,05Anlamsız
		21-30	3,56	1,11	0,01 P<0,05Anlamlı
		31 veya daha fazla	2,03	0,94	0,19 P>0,05Anlamsız
	16-20	21-30	2,05	1,60	0,70 P>0,05Anlamsız
		31 veya daha fazla	0,53	1,49	0,99 P>0,05Anlamsız
	31 veya daha fazla	21-30	1,52	1,01	0,56 P>0,05Anlamsız
DUYARSIZLAŞMA	1-10	21-30	0,18	0,50	0,99 P>0,05Anlamsız
		31 veya daha fazla	0,57	0,41	0,63 P>0,05Anlamsız
	11-15	1-10	1,77	0,47	0,00 P<0,05Anlamlı
		16-20	1,15	0,77	0,56 P>0,05Anlamsız
		21-30	1,95	0,55	0,00 P<0,05Anlamlı
		31 veya daha fazla	2,34	0,46	0,00 P<0,05Anlamlı
	16-20	1-10	0,62	0,73	0,91 P>0,05Anlamsız
		21-30	0,80	0,79	0,84 P>0,05Anlamsız
		31 veya daha fazla	1,19	0,73	0,48 P>0,05Anlamsız
	21-30	31 veya daha fazla	0,38	0,50	0,93 P>0,05Anlamsız
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	1-10	31 veya daha fazla	0,12	0,60	1,00 P>0,05Anlamsız
	11-15	1-10	2,02	0,69	0,02 P<0,05Anlamlı
		16-20	1,17	1,13	0,83 P>0,05Anlamsız
		21-30	1,38	0,81	0,43 P>0,05Anlamsız
		31 veya daha fazla	2,15	0,68	0,01 P<0,05Anlamlı
	16-20	1-10	0,84	1,08	0,93 P>0,05Anlamsız
		21-30	0,20	1,16	1,00 P>0,05Anlamsız
		31 veya daha fazla	0,97	1,08	0,89 P>0,05Anlamsız
	21-30	1-10	0,64	0,74	0,91 P>0,05Anlamsız
		31 veya daha fazla	0,77	0,73	0,83 P>0,05Anlamsız

Tablo 64 incelendiğinde tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutunda, duygusal tükenme puan ortalaması okulunda 11-15 öğretmenle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 21-30 öğretmenle çalışan okul öncesi öğretmenlerinden, duyarsızlaşma puan ortalaması okulunda 11-15 öğretmenle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 1-10, 21-30 ve 31 ve daha fazla öğretmenle çalışan okul öncesi öğretmenlerinden, kişisel başarısızlık puan ortalaması okulunda 11-15 öğretmenle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 1-10 ve 31 veya daha fazla öğretmenle çalışan okul öncesi öğretmenlerinden yüksektir. Bu farklar 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Diğer gruplar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

3.7. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 65’ de verilmiştir.

Tablo 65: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	İl merkezi	271	11,02	6,25
	İlçe merkezi	77	10,66	6,72
	Kasaba-köy-belde	30	10,90	6,59
DUYARSIZLAŞMA	İl merkezi	271	2,84	3,25
	İlçe merkezi	77	2,74	2,97
	Kasaba-köy-belde	30	3,53	3,35
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	İl merkezi	271	8,49	4,47
	İlçe merkezi	77	8,87	5,03
	Kasaba-köy-belde	30	9,93	4,68

Tablo 65 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulların bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul öncesi eğitim kurumlarının bulunduğu

yerleşim yerleri il merkezi, ilçe, kasaba-köy-belde olmak üzere olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

Çalıştıkları okul il merkezinde olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları 11,02, çalıştıkları okul ilçede olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları 10,66, çalıştıkları okul kasaba-köy-beldede olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları 10,90'dır. İl merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en yüksek, ilçe merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür.

Çalıştıkları okul il merkezinde olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,84, çalıştıkları okul ilçede olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları 2,74, çalıştıkları okul kasaba-köy-beldede olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları 3,53'dür. Kasaba-köy-belde okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en yüksek, ilçe merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en düşüktür.

Çalıştıkları okul il merkezinde olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları 8,49, çalıştıkları okul ilçede olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları 8,87, çalıştıkları okul kasaba-köy-beldede olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları 9,93'dür. Buna göre kasaba-köy-belde okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, il merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 66' da verilmiştir.

Tablo 66: Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	7,81	2	3,90	0,096	0,90 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	15273,78	375	40,73		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	14,63	2	7,32	0,713	0,49 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	3851,76	375	10,27		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	58,847	2	29,42	1,383	0,25 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	7980,31	375	21,28		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 66 incelendiğinde okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 0,096 (p=0,90), duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 0,713 (p=0,49). Bulunmuştur, kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 1,383 (p=0,25) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 değerinde anlamlı değildir

3.8. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 67’ de verilmiştir.

Tablo 67: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Hizmet içi Eğitime Katılım	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	Hiç	45	11,77	7,21
	1	69	11,97	7,62
	2	61	11,54	5,86
	3	54	12,61	5,58
	4	39	11,12	5,69
	5	110	8,72	5,48
DUYARSIZLAŞMA	Hiç	45	3,44	3,79
	1	69	3,46	3,65
	2	61	3,13	3,12
	3	54	2,77	3,01
	4	39	2,23	2,80
	5	110	2,41	2,83
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Hiç	45	9,00	4,86
	1	69	9,86	5,11
	2	61	8,68	4,24
	3	54	9,46	4,75
	4	39	7,84	2,66
	5	110	7,73	4,69

Tablo 67 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları verilmiştir. Hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkeni hiç katılmadım, 1 kez, 2 kez, 3 kez, 4 kez, 5 veya daha çok kez olmak üzere 6 grupta değerlendirilmiştir.

Hizmet içi eğitime hiç katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları 11,77, 1 kez katılanları 11,97, 2 kez katılanları 11,54, 3 kez katılanların 12,61, 4 kez katılanların 11,12, 5 veya daha çok kez katılanların 8,72' dir. Buna göre 3 kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları en yüksekken, 5 veya daha çok kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları en düşüktür.

Hizmet içi eğitime hiç katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamaları 3,44, 1 kez katılanları 3,46, 2 kez katılanları 3,13, 3 kez katılanların 2,77, 4 kez

katılanların 2,23, 5 veya daha çok kez katılanların 2,41' dir. Buna göre 1 kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamaları en yüksekken, 4 kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamaları en düşüktür.

Hizmet içi eğitime hiç katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları 9,00, 1 kez katılanların 9,86, 2 kez katılanların 8,68, 3 kez katılanların 9,46, 4 kez katılanların 7,84, 5 veya daha çok kez katılanların 7,73' tür. Buna göre 1 kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları en yüksekken, 5 kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 68' de verilmiştir.

Tablo 68: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	817,72	5	163,54	4,206	0,00 P<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	14463,87	372	38,88		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	82,16	5	16,43	1,615	0,15 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	3784,24	372	10,17		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	260,39	5	52,08	2,491	0,03 P<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	7778,76	372	20,91		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 68 incelendiğinde hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 1,615 (p=0,15) bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlı değilken, duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 4,206 (p=0,00), kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 2,49 (p=0,03) bulunmuştur. Bu iki sonuç 0,05 değerinde anlamlıdır.

Bu farklılaşmaların kaynağının belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmış ve sonuçlar tablo 69’ da verilmiştir

Tablo 69: Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait LSD Testi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Hizmet içi eğitim katılım sayısı		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Hiç	2	0,23	1,22	0,84 P>0,05Anlamsız
		4	0,64	1,36	0,63 P>0,05Anlamsız
		5	3,05	1,10	0,00 P<0,05Anlamlı
	1	Hiç	0,19	1,19	0,87 P>0,05Anlamsız
		2	0,43	1,09	0,69 P>0,05Anlamsız
		4	0,84	1,24	0,50 P>0,05Anlamsız
		5	3,24	0,95	0,00 P<0,05Anlamlı
	2	4	0,41	1,27	0,74 P>0,05Anlamsız
		5	2,81	0,99	0,00 P<0,05Anlamlı
	3	Hiç	0,83	1,25	0,50 P>0,05Anlamsız
		1	0,64	1,13	0,57 P>0,05Anlamsız
		2	1,07	1,16	0,35 P>0,05Anlamsız
		4	1,48	1,31	0,25 P>0,05Anlamsız
		5	3,88	1,03	0,00 P<0,05Anlamlı
	4	5	2,40	1,16	0,04 P<0,05Anlamlı
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Hiç	2	0,31	0,89	0,72 P>0,05Anlamsız
		4	1,15	1,00	0,25 P>0,05Anlamsız
		5	1,26	0,80	0,11 P>0,05Anlamsız
	1	Hiç	0,86	0,87	0,32 P>0,05Anlamsız
		2	1,18	0,80	0,14 P>0,05Anlamsız
		3	0,40	0,83	0,62 P>0,05Anlamsız
		4	2,02	0,91	0,02 P<0,05Anlamlı
		5	2,13	0,70	0,00 P<0,05Anlamlı
	2	4	0,84	0,93	0,37 P>0,05Anlamsız
		5	0,95	0,73	0,19 P>0,05Anlamsız
	3	Hiç	0,46	0,92	0,61 P>0,05Anlamsız
		2	0,77	0,85	0,36 P>0,05Anlamsız
		4	1,61	0,96	0,09 P>0,05Anlamsız
		5	1,72	0,75	0,02 P<0,05Anlamlı
	4	5	0,10	0,85	0,89 P>0,05Anlamsız

Tablo 69 incelendiğinde duygusal tükenme alt boyutunda hiç hizmet içi eğitime katılmayan ve 1, 2, 3 ve 4 kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları 5 kez hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarından yüksektir, puan ortalamaları arasındaki bu fark 0,05 değerinde anlamlıdır. 1 kez hizmet içi eğitime katılanların kişisel başarısızlık puan ortalaması 4 ve 5 kez hizmet içi eğitime katılanlardan, 3 kez hizmet içi eğitime katılanların da 5 ve daha çok kez hizmet içi eğitime katılanlardan kişisel başarısızlık puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksektir.

3.9. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalıştığı kurum koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının, çalışmakta oldukları kurum koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre N , $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 70’ de verilmiştir.

Tablo 70: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Kurum Koşulları	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	Yeterli	185	9,83	6,07
	Biraz yeterli	133	11,84	6,51
	Yetersiz	60	12,31	6,40
DUYARSIZLAŞMA	Yeterli	185	2,81	3,17
	Biraz yeterli	133	2,90	3,34
	Yetersiz	60	3,00	2,99
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Yeterli	185	8,30	4,46
	Biraz yeterli	133	9,24	4,62
	Yetersiz	60	8,65	5,00

Tablo 70 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kurum koşullarını değerlendirmesine göre tükenmişlik puan ortalamaları verilmiştir. Kurum koşulları değişkeni yeterli, biraz yeterli ve yetersiz olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

Kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 9,83, biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan

ortalaması 11,84 ve yetersiz bulan öğretmenlerin de 12,31 olarak bulunmuştur. Buna göre kurum koşullarını yetersiz bulan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en yüksek, kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,81, biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,90 ve yetersiz bulan öğretmenlerin de 3 olarak bulunmuştur. Buna göre kurum koşullarını yetersiz bulan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en yüksek, kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin en düşüktür.

Kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,30, biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 9,24 ve yetersiz bulan öğretmenlerin de 8,65 olarak bulunmuştur. Buna göre kurum koşullarını biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının, kurum koşulları değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 71' de verilmiştir.

Tablo 71: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	448,49	2	224,24	5,669	0,00 P<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	14833,11	375	39,55		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	1,73	2	0,86	0,084	0,91 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	3864,66	375	10,30		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	68,16	2	34,08	1,603	0,20 P>0,05 Anlamsız
	Gruplar İçinde	7970,99	375	21,25		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 71 incelendiğinde kurum koşulları değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 5,669 bulunmuştur. Bu sonuç 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00). Duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 0,084 (p=0,91), kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 1,60 (p=0,20) bulunmuştur. Bu sonuçlar ise 0,05 değerinde anlamlı değildir

Duygusal tükenme alt boyutundaki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 72’ de verilmiştir.

Tablo 72: Çalıştığı Kurumun Koşullarıyla İlgili Değerlendirmesine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutu Duygusal Tükenmeye Ait Tukey Testi Sonuçları

	Kurum Koşulları		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Biraz yeterli	Yeterli	2,01	0,71	0,01 P<0,05Anlamlı
		Yeterli	2,47	0,93	0,02 P<0,05Anlamlı
	Yetersiz	Biraz yeterli	0,46	0,97	0,88 P>0,05Anlamsız

Tablo 72 incelendiğinde kurum koşullarını yetersiz bulan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması, yeterli bulanlara göre 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (p=0,02). Kurum koşullarını biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması, yeterli bulanlara göre 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (p=0,01). Diğer gruplar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

3.10. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri eğitim verdiği yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının, eğitim verdikleri yaş grubuna göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 73’ de verilmiştir.

Tablo 73: Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri t Testi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	YAŞ GRUBU	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	2-4	72	11,05	6,42	0,17	0,86 p>0,05 Anlamsız
	5-6	306	10,91	6,36		
DUYARSIZLAŞMA	2-4	72	2,91	2,72	0,12	0,89 p>0,05 Anlamsız
	5-6	306	2,86	3,30		
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	2-4	72	9,00	4,57	0,64	0,52 p>0,05 Anlamsız
	5-6	306	8,61	4,63		

Tablo 73 incelendiğinde 2-4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 11,05, 5-6 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 10,91’ dir. Buna göre 2-4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 5-6 yaş grubuna giren okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamalarından yüksektir.

2-4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,91, 5-6 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,86’ dir. Buna göre 2-4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 5-6 yaş grubuna giren okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamalarından yüksektir.

2-4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 9, 5-6 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,61’dir. Buna göre 2-4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 5-6 yaş grubuna giren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamalarından yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının, aylık gelir değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile test değerlendirilmiş ve tükenmişlik alt boyutlarında yaş gruplarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir.

3.11. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okul içi ve dışı sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarının okul içi ve dışı sosyal etkinliklere katılımlarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 74’ de verilmiştir.

Tablo 74: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Sosyal etkinliklere katılım	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	evet	218	9,79	5,74
	bazen	134	12,38	6,70
	hayır	26	13,11	7,60
DUYARSIZLAŞMA	evet	218	2,47	3,03
	bazen	134	3,52	3,36
	hayır	26	2,92	3,32
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	evet	218	7,54	4,32
	bazen	134	10,05	4,67
	hayır	26	11,23	3,79

Tablo 74 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal etkinliklere katılıp katılmama değişkenine göre tükenmişlik puan ortalamaları verilmiştir. Sosyal etkinliklere katılıp katılmama değişkeni evet, bazen ve hayır olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 9,79, sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 12,38, sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 13,11 olarak bulunmuştur. Buna göre sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en yüksek, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür.

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,47, sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,52, sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,92 olarak bulunmuştur. Buna göre sosyal etkinliklere bazen katılan okul

öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en yüksek, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en düşüktür.

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 7,54, sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 10,05, sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 11,23 olarak bulunmuştur. Buna göre sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamalarının, sosyal etkinliklere katılıp katılmama değişkeni ile arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 75’ de verilmiştir

Tablo 75: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	687,64	2	343,82	8,835	0,00 p<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	14593,95	375	38,91		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	90,73	2	45,36	4,506	0,01 p<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	3775,66	375	10,06		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	706,89	2	353,44	18,077	0,00 p<0,05 Anlamlı
	Gruplar İçinde	7332,26	375	19,55		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 75 incelendiğinde sosyal etkinliklere katılıp katılmama değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 8,835 (p=0,00), duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 4,506 (p=0,01), kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 18,077 (p=0,00) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 değerinde anlamlıdır.

Tükenmişlik alt boyutlarındaki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 76’ da verilmiştir.

Tablo 76: Sosyal Etkinliklere Katılıp Katılmama Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Tukey Testi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Sosyal etkinliklere katılma		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Bazen	Evet	2,58	0,68	0,00 p<0,05 Anlamlı
	Hayır	Evet	3,32	1,29	0,02 p<0,05 Anlamlı
		bazen	0,73	1,33	0,84 p>0,05 Anlamsız
DUYARSIZLAŞMA	Bazen	Evet	1,04	0,34	0,00 p<0,05 Anlamlı
		Hayır	0,59	0,68	0,65 p>0,05 Anlamsız
	Hayır	Evet	0,44	0,65	0,77 p>0,05 Anlamsız
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Bazen	Evet	2,51	0,48	0,00 p<0,05 Anlamlı
	Hayır	Evet	3,68	0,91	0,00 p<0,05 Anlamlı
		bazen	1,17	0,94	0,43 p>0,05 Anlamsız

Tablo 76 incelendiğinde tükenmişlik duygusal tükenme alt boyutunda sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamalarından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00). Sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamalarından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,02).

Duyarsızlaşma alt boyutunda sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamaları, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamalarından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00).

Kişisel başarısızlık alt boyutunda sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamalarından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00). Sosyal etkinliklere katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamalarından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,02).

3.12. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri iş doyumunda aradığı öncelik sırası değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, işinden elde ettiği psikolojik, ekonomik ve sosyal doyumunu koyduğu sıraya göre farklılaşıp farklılaşmadığına ayrı ayrı bakılmıştır.

3.12.1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği psikolojik doyum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalamalarının işinden elde ettiği psikolojik doyuma göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 77’ de verilmiştir.

Tablo 77: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Sıralama	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	1	232	9,79	5,67
	2	95	11,77	6,61
	3	51	14,56	7,34
DUYARSIZLAŞMA	1	232	2,59	2,87
	2	95	2,89	3,37
	3	51	4,15	3,96
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	1	232	8,34	4,22
	2	95	8,46	4,92
	3	51	10,68	5,29

Tablo 77 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumunu sıralamalarında, psikolojik doyumunu koydukları sıraya göre tükenmişlik puan ortalamaları verilmiştir.

İşinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 9,79, işinden 2. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 11,77, işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalaması 14,56’dır. Buna göre işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme

puan ortalaması en yüksek, işinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür.

İşinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,59, işinden 2. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalaması 2,89, işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 4,15’dir. Buna göre işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en yüksek, işinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en düşüktür.

İşinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,34, işinden 2. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,46, işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 10,68’dir. Buna göre işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, işinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, işinden elde ettikleri psikolojik doyum sıralaması ile tükenmişlik puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 78’ de verilmiştir

Tablo 78: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	1041,25	2	520,62	13,710	0,00 p<0,05Anlamlı
	Gruplar İçinde	14240,34	375	37,97		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	102,61	2	51,30	5,112	0,00 p<0,05Anlamlı
	Gruplar İçinde	3763,79	375	10,03		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	236,46	2	118,23	5,682	0,00 p<0,05Anlamlı
	Gruplar İçinde	7802,70	375	20,80		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 78 incelendiğinde işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında psikolojik doyumu koydukları sıraya göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 13,710 ($p=0,00$), duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 5,112 ($p=0,00$), kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 5,682 ($p=0,00$) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 değerinde anlamlıdır.

Tükenmişlik alt boyutlarındaki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 79’ da verilmiştir.

Tablo 79: İşinden Elde Ettiği Psikolojik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Tukey Testi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Sıralama		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	2	1	1,98	0,75	0,02 $p<0,05$ Anlamlı
	3	1	4,77	0,95	0,00 $p<0,05$ Anlamlı
		2	2,78	1,06	0,02 $p<0,05$ Anlamlı
DUYARSIZLAŞMA	2	1	0,30	0,38	0,71 $p>0,05$ Anlamsız
	3	1	1,56	0,49	0,00 $p<0,05$ Anlamlı
		2	1,26	0,55	0,05 $p>0,05$ Anlamsız
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	2	1	0,12	0,55	0,97 $p>0,05$ Anlamsız
	3	1	2,34	0,70	0,00 $p<0,05$ Anlamlı
		2	2,22	0,79	0,01 $p<0,05$ Anlamlı

Tablo 79 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında, işinden 2. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması, işinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,02$). İşinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması, işinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,00$). İşinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması, işinden 2. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,02$).

İşinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması, işinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,00$).

İşinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması, işinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,00$). İşinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması, işinden 2. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,01$).

3.12.2 Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği ekonomik doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumunu puan ortalamalarının işinden elde ettiği ekonomik doyuma göre N , $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 80’ de verilmiştir.

Tablo 80: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Sıralama	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	1	49	14,24	6,75
	2	74	12,10	6,47
	3	255	9,96	6,00
DUYARSIZLAŞMA	1	49	3,57	3,78
	2	74	3,41	3,47
	3	255	2,58	2,96
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	1	49	9,89	5,53
	2	74	9,83	4,84
	3	255	8,12	4,25

Tablo 80 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında, ekonomik doyumu koydukları sıraya göre tükenmişlik puan ortalamaları verilmiştir.

İşinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 14,24, işinden 2. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 12,10, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalaması 9,96'dır. Buna göre işinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en yüksek, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür.

İşinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,57, işinden 2. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum puan ortalaması 3,41, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,58'dir. Buna göre işinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en yüksek, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en düşüktür.

İşinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 9,89, işinden 2. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 9,83, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,12'dir. Buna göre işinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, işinden elde ettikleri psikolojik doyum sıralaması ile tükenmişlik puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 81' de verilmiştir.

Tablo 81: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	878,72	2	439,36	11,439	0,00 p<0,05Anlamlı
	Gruplar İçinde	14402,87	375	38,40		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	66,62	2	33,31	3,288	0,03 p<0,05Anlamlı
	Gruplar İçinde	3799,77	375	10,13		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	251,38	2	125,69	6,052	0,00 p<0,05Anlamlı
	Gruplar İçinde	7787,77	375	20,76		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 81 incelendiğinde işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında ekonomik doyumu koydukları sıraya göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 11,439 ($p=0,00$), duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 3,288 bulunmuştur ($p=0,03$), kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 6,05 ($p=0,00$) bulunmuştur.

İşinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında ekonomik doyumu koydukları sıraya göre, tükenmişlik alt boyutlarındaki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 82’ de verilmiştir.

Tablo 82: İşinden Elde Ettiği Ekonomik Doyum Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutu Duygusal Tükenmeye Ait Tukey Testi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Sıralama		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	1	2	2,13	1,14	0,14 $p>0.05$ Anlamsız
		3	4,28	0,96	0,00 $p<0.05$ Anlamlı
	2	3	2,14	0,81	0,02 $p<0.05$ Anlamlı
DUYARSIZLAŞMA	1	2	0,15	0,58	0,96 $p>0.05$ Anlamsız
		3	0,98	0,49	0,11 $p>0.05$ Anlamsız
	2	3	0,83	0,42	0,11 $p>0.05$ Anlamsız
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	1	2	6,01	0,83	0,99 $p>0.05$ Anlamsız
		3	1,77	0,71	0,03 $p<0.05$ Anlamlı
	2	3	1,71	0,60	0,01 $p<0.05$ Anlamlı

Tablo 82 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumunu sıralamalarında, işinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,00$). İşinden 2. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması, işinden 3. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,02$).

Duyarsızlaşma alt boyutunda ise gruplar arasında 0,05 değerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

İşinden 1. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması, işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,03$). İşinden 2. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması, işinden 3. sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır ($p=0,01$).

3.12.3 Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği sosyal doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin, iş doyumu puan ortalamalarının işinden elde ettiği sosyal doyuma göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 83’ de verilmiştir.

Tablo 83: İşinden Elde Ettiği Sosyal Statü Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Sıralama	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSAL TÜKENME	1	97	12,00	7,00
	2	209	10,14	6,12
	3	72	11,81	5,89
DUYARSIZLAŞMA	1	97	3,21	3,56
	2	209	2,67	3,00
	3	72	3,00	3,23
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	1	97	8,90	4,93
	2	209	8,38	4,34
	3	72	9,27	4,92

Tablo 83 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında, sosyal doyumu koydukları sıraya göre tükenmişlik puan ortalamaları verilmiştir.

İşinden 1. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 12,00, işinden 2. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 10,14, işinden 3. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 11,81’dir. Buna göre işinden 1. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en yüksek, işinden 2. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür.

İşinden 1. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,21, işinden 2. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması 2,67, işinden 3. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,00’dır. Buna göre işinden 1. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en

yüksek, işinden 2. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en düşüktür.

İşinden 1. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,90, işinden 2. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,38, işinden 3. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 9,27’dir. Buna göre işinden 3. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, işinden 2. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, işinden elde ettikleri sosyal doyum sıralaması ile tükenmişlik puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 84’ de verilmiştir.

Tablo 84: İşinden Elde Ettiği Sosyal Statü Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	297,25	2	148,62	3,720	0,02 P<0.05Anlamlı
	Gruplar İçinde	14984,34	375	39,95		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	20,42	2	10,21	0,996	0,37 p>0.05Anlamsız
	Gruplar İçinde	3845,97	375	10,25		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	49,17	2	24,58	1,154	0,31 p>0.05Anlamsız
	Gruplar İçinde	7989,98	375	21,30		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 84 incelendiğinde işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında sosyal doyumu koydukları sıraya göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 3,720 (p=0,02), duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 0,996 (p=0,37) kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 1,154 (p=0,31) bulunmuştur. Bu sonuçlar p değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir.

İşinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında sosyal doyumu koydukları sıraya göre, tükenmişlik duygusal tükenme alt boyutundaki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 85’ de verilmiştir.

Tablo 85: İşinden Elde Ettiği Sosyal Statü Sırasına Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutu Duygusal Tükenmeye Ait Tukey Testi Sonuçları

	Sıralama		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	1	2	1,85	0,77	0,04 P<0.05Anlamlı
		3	0,18	0,98	0,98 p>0.05Anlamsız
	3	2	1,67	0,86	0,12 p>0.05Anlamsız

Tablo 85 incelendiğinde aştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin işinden elde ettikleri doyumu sıralamalarında, işinden 1. sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması, işinden 2. sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,04). Diğer gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

3.13. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının, çalıştıkları okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri tablo 86’ da verilmiştir.

Tablo 86: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	İdare Tutumu	N	$\bar{X}$	Ss
DUYGUSALTÜKENME	Olumlu	282	9,89	5,90
	Biraz olumlu	72	13,15	6,30
	Olumsuz	24	16,54	7,34
DUYARSIZLAŞMA	Olumlu	282	2,44	2,82
	Biraz olumlu	72	3,91	3,93
	Olumsuz	24	4,87	3,60
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Olumlu	282	8,26	4,26
	Biraz olumlu	72	10,13	5,46
	Olumsuz	24	9,33	5,13

Tablo 86 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin idare değişkenine göre tükenmişlik puan ortalamaları verilmiştir. İdare tutumu değişkeni olumlu, biraz olumlu ve olumsuz olmak üzere 3 grupta değerlendirilmiştir.

İdare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 9,89, idare tutumu biraz olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması 13,15, idare tutumu olumsuz olan okul öncesi duygusal tükenme puan ortalaması 16,54'tür. Buna göre idare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en yüksek, idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür.

İdare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 2,44, idare tutumu biraz olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 3,91, idare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması 4,87'dir. Buna göre idare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en yüksek, idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması en düşüktür.

İdare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 8,26, idare tutumu biraz olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması 10,13, idare tutumu olumsuz olan okul öncesi kişisel başarısızlık puan ortalaması 9,33'dür. Buna göre idare tutumu biraz olumlu olan okul öncesi

öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması en düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerinin, idare tutumuna göre tükenmişlik puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 87’ de verilmiştir

Tablo 87: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Gruplar Arasında	1412,30	2	706,15	19,093	0,00 P<0.05Anlamlı
	Gruplar İçinde	13869,29	375	36,98		
	Toplam	15281,60	377			
DUYARSIZLAŞMA	Gruplar Arasında	226,68	2	113,34	11,678	0,00 P<0.05Anlamlı
	Gruplar İçinde	3639,71	375	9,70		
	Toplam	3866,40	377			
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Gruplar Arasında	212,63	2	106,31	5,094	0,00 P<0.05Anlamlı
	Gruplar İçinde	7826,52	375	20,87		
	Toplam	8039,16	377			

Tablo 87 incelendiğinde idare tutumu değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi duygusal tükenme alt boyutuna ait F puanı 19,093 (p=0,00), duyarsızlaşma alt boyutuna ait F puanı 11,678 (p=0,00), kişisel başarısızlık alt boyutuna ait F puanı 5,094 (p=0,00) bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05 değerinde anlamlıdır

İdare tutumu değişkenine göre, tükenmişlik alt boyutlarındaki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 88’ de verilmiştir

Tablo 88: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Tutumunu Değerlendirmelerine Göre Tükenmişlik Düzeyi Alt Boyutlarına Ait Tukey Testi sonuçları

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	İdare Tutumu		Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P Değeri
DUYGUSAL TÜKENME	Biraz olumlu	Olumlu	3,25	0,80	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Olumsuz	Olumlu	6,64	1,29	0,00 p<0.05 Anlamlı
		Biraz olumlu	3,38	1,43	0,04 p<0.05 Anlamlı
DUYARSIZLAŞMA	Biraz Olumlu	Olumlu	1,47	0,41	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Olumsuz	Olumlu	2,43	0,66	0,00 p<0.05 Anlamlı
		Biraz olumlu	0,95	0,73	0,39 p>0.05Anlamsız
KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	Biraz olumlu	Olumlu	1,87	0,60	0,00 p<0.05 Anlamlı
	Olumsuz	Olumsuz	0,80	1,07	0,73 p>0.05Anlamsız
		Olumlu	1,07	0,97	0,51 p>0.05Anlamsız

Tablo 88 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin idare tutumu değişkenine göre duygusal tükenme puan ortalaması, idare tutumu biraz olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00). İdare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00).

Okul öncesi öğretmenlerinin idare tutumu değişkenine göre duyarsızlaşma puan ortalaması, idare tutumu biraz olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00). İdare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalaması idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00).

Okul öncesi öğretmenlerinin idare tutumu değişkenine göre kişisel başarısızlık puan ortalaması, idare tutumu biraz olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalaması idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puan ortalamasından yüksektir. Ortalamalar arası fark 0,05 değerinde anlamlıdır (p=0,00).

4.0. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik Pearson Korelasyon testi yapılmış ve arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak gösteren korelasyon sonuçları tablo 89’ da verilmiştir.

Tablo 89: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ, İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Düzeyleri

			TÜKENMİŞLİK			DUYGUSAL ZEKÂ						İŞ DOYUMU
			DT	D	KB	KB	KAB	U	SBC	GRD	TDZ	İD
TÜKENMİŞLİK	DT	Pearson Correlation	1,00	0,55	0,26	-0,28	-0,24	-0,31	-0,27	-0,40	-0,32	-0,49
		P	,	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		N	378	378	378	377	377	377	377	377	378	375
	D	Pearson Correlation	0,55	1,00	0,33	-0,26	-0,26	-0,26	-0,28	-0,35	-0,32	-0,34
		P	0,00	,	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		N	378	378	378	377	377	377	377	377	378	375
	KB	Pearson Correlation	0,26	0,33	1,00	-0,47	-0,39	-0,42	-0,30	-0,46	-0,52	-0,18
		P	0,00	0,00	,	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		N	378	378	378	377	377	377	377	377	378	375
DUYGUSAL ZEKÂ	KB	Pearson Correlation	-0,28	-0,26	-0,47	1,00	0,57	0,56	0,27	0,65	0,86	0,17
		P	0,00	0,00	0,00	,	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	375
	KAB	Pearson Correlation	-0,24	-0,26	-0,39	0,57	1,00	0,48	0,28	0,62	0,75	0,16
		P	0,00	0,00	0,00	0,00	,	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	375
	U	Pearson Correlation	-0,31	-0,26	-0,42	0,56	0,48	1,00	0,46	0,55	0,77	0,17
		P	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	,	0,00	0,00	0,00	0,00
		N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377
	SBC	Pearson Correlation	-0,27	-0,28	-0,30	0,27	0,28	0,46	1,00	0,42	0,59	0,09
		P	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	,	0,00	0,00	0,06
		N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	375
	GRD	Pearson Correlation	-0,40	-0,35	-0,46	0,65	0,62	0,55	0,42	1,00	0,82	0,24
		P	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	,	0,00	0,00
		N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	375
	TDZ	Pearson Correlation	-0,32	-0,32	-0,52	0,86	0,75	0,77	0,59	0,82	1,00	0,21
		P	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	,	0,00
		N	378	378	378	377	377	377	377	377	378	375
İŞ DOYUMU	İD	Pearson Correlation	-0,49	-0,34	-0,18	0,17	0,16	0,17	0,09	0,24	0,21	1,00
		P	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	,
		N	375	375	375	375	375	375	375	375	375	375

P<0.01

Araştırma sonuçlarına göre, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında doğru orantı, duygusal zekâ alt boyutları kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları, toplam duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında ters orantı vardır.

Duyarsızlaşma ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık arasında doğru orantı, duygusal zekâ alt boyutları kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları, toplam duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında ters orantı vardır.

Kişisel başarısızlık ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında doğru orantı, duygusal zekâ alt boyutları kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları, toplam duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında ters orantı vardır.

Duygusal zekâ alt boyutu kişisel beceri puan ortalaması ile kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları, toplam duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında doğru orantı, tükenmişlik alt boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında ters orantı vardır.

Duygusal zekâ alt boyutu kişiler arası beceri puan ortalaması ile kişisel beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları, toplam duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında doğru orantı, tükenmişlik alt boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında ters orantı vardır.

Duygusal zekâ alt boyutu uyumluluk puan ortalaması ile kişisel beceri, kişiler arası beceri, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları, toplam duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında doğru orantı, tükenmişlik alt boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında ters orantı vardır.

Duygusal zekâ alt boyutu stresle başa çıkma puan ortalaması ile kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, genel ruh durumu boyutları, toplam duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında doğru orantı, tükenmişlik alt boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında ters orantı vardır.

Duygusal zekâ alt boyutu genel ruh durumu puan ortalaması ile kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma boyutları, toplam duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında doğru orantı, tükenmişlik alt boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında ters orantı vardır.

Toplam duygusal zekâ puan ortalaması ile kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları ve iş doyumunu arasında doğru orantı, tükenmişlik alt boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında ters orantı vardır.

İş doyumu puan ortalaması ile kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları ve toplam duygusal zekâ puanı arasında doğru orantı, tükenmişlik alt boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında ters orantı vardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu, tükenmişlik düzeyi puanlarını etkileyen değişkenler ve duygusal tükenme, iş doyumu ve tükenmişlik puanları alt boyutları puanları arasındaki ilişkilere yönelik alt problemlere ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, alt problemlerin inceleniş sırasına uygun olarak yapılmıştır.

1.0. Okul öncesi öğretmenlere ait değişkenlerin duygusal zekâ puanlarına etkisi

1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Yaş değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Yılmaz (2004)'da araştırma sonuçlarında da yaş bakımından okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Duygusal zekâ yaşı ilerlemesi ile değişen ve gelişen bir durum değildir, kişinin istek ve çabaları sonucunda gelişme fırsatı bulur. Aynı zamanda çevrenin de duygusal zekânın gelişiminde olumlu etkileri olabilir. Örneğin duygusal zekânın en önemli faktörlerinden olan empati yeteneğini çevrede bu yeteneği kullanan kişileri model alarak öğrenme şansı daha fazla olacaktır. Bu sebeplerden dolayı duygusal zekânın gelişimi yaştan bağımsızdır diyebiliriz.

Buna göre duygusal zekânın; yaştan çok yaşanan tecrübeler, kişinin kendisini bu alanda geliştirmeye istekli olmasına, sosyal deneyimlerine ve ilişkilerine, bu alanla ilgili aldığı seminer ya da kurslara, alanla ilgili literatürden edindiği bilgilere ve bunları yaşantı içinde kullanmasına dayalı olarak gelişmesine bağlayabiliriz.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Serdengeçti (2003) yılında profesyonel futbolcularla yaptığı araştırmasında, anlamlı düzeyde 28-31 yaş aralığında bulunan futbolcuların duygusal zekâ düzeylerinin en düşük, 32 yaş ve üzeri futbolcuların en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun meslek farklılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ puanları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonucunda yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Serdengeçti (2003)' de profesyonel futbolcularla yaptığı araştırmasında, üniversite mezunu futbolcuların duygusal zekâ puanlarını ilköğretim mezunu futbolcuların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit etmiştir.

Açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma puan ortalamaları, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlar ise örgün eğitimle kişinin yüzyüze ve sınıf ortamında eğitim almasına, eğitim ortamının eğitim araçları açısından daha zengin olması, kişinin aileden ayrı tek başına sorumluluk alıp problemlerini kendi başına çözmesinin kişisel becerilerin gelişmesinde etkili olmasına bağlanabilir. Bunun yanında örgün eğitimin sağladığı avantajların yanında adaptasyon problemleri, maddi sıkıntılar, eğitim ortamından kaynaklanan problemler gibi dezavantajların daha çok strese sebep olduğu düşünülebilir.

1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

Yerleşim birimi değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Bu sonucu öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu sosyal çevre şartlarının dışında da kendilerine sosyal imkânlar sağlayabilmesine, kendilerini geliştirici etkinliklere katılabilmesine bağlayabiliriz. Duygusal zekâ bu alanla ilgili okunabilecek kitaplarla da geliştirilebilir. Günümüzde gelişen ulaşım koşullarıyla birlikte birçok öğretmen çalıştıkları köy, kasaba ya da ilçe okullarına şehir merkezlerinden günlük olarak gelip gitmekte aynı zamanda köy, kasaba ya da ilçe de kalsalar bile istedikleri durumlarda kolaylıkla şehir merkezlerine ulaşabilmektedirler. Köy, kasaba ya da ilçede kalsa bile birçok öğretmen kolaylıkla internet bağlantısı kurabilmekte ve birçok teknolojik imkândan faydalanabilmektedirler. Ayrıca duygusal zekâ yaşam tecrübeleri ile geliştiği göz önünde bulundurulursa, olumsuz tecrübelerin de olumlu tecrübeler kadar duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunacağı düşünülebilir.

1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Hizmet içi eğitime katılım sayısı değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Bu sonucu okul öncesi öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim kurslarının mesleki gelişime yönelik kurslar olmasına bağlayabiliriz. Günümüzde okul öncesi öğretmenleri için düzenlenen kursların genel olarak mesleki gelişimlerine yönelik olduğunu görmekteyiz. Bu durum da alınan hizmet içi eğitim kursları duygusal zekâ puan ortalamalarını etkilemiş olabilir.

1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri okul içi ve dışı sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

Sosyal etkinliklere katılanların kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları sosyal etkinliklere katılmayanların duygusal zekâ alt boyutu ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sosyal etkinlikler kişisel becerilerin ve kişiler arası ilişkilerin gelişiminde etkilidir. Bu becerileri geliştirmiş kişiler problemleri çözme de dolayısıyla stresle başa çıkma da daha başarılı olacaklardır. Bunun yanında uyum problemini de daha az yaşayacaklardır. Bu kişiler katıldıkları sosyal etkinlikler yoluyla iş ve günlük yaşantılarında ki sıkıntılarından uzaklaşacak, problemlerinde yoğunlaşmış olan dikkatlerini bu etkinliklere yöneltirerek genel ruh durumlarını olumlu hale getireceklerdir. Aynı zaman da duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin de sosyal etkinliklere katılımının daha fazla olabileceğini düşünebiliriz. Kişiler arası becerileri yüksek olan kişiler sosyal ortamlara girmekte güçlük çekmeyecek bu ortamlara da çabuk uyum göstereceklerdir.

1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

Mesleki kıdem değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir.

Araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan (2003) da yöneticilik kursuna katılan 139 yönetici aday adayıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre yönetici aday adaylarının hizmet yılına göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kaya ve Keçeci tarafından 2002-2003 öğretim yılında Florence Nightingale Hemşirelik Yüksek Okulunda yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin duygusal

zekâları ile çalışma durumu arasındaki fark incelendiğinde duygularını kontrol etme boyutunda çalışan grubun lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Kıdem yılının artmasıyla kişisel tecrübelerin de artması ve dolayısı ile duygusal zekâ seviyesinin yükselmesi beklenmektedir ancak kişiler yaşantılarını kendileri belirledikleri için bu sonucun örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülebilir.

2.0. Okul öncesi öğretmenlere ait değişkenlerin iş doyumu düzeylerine etkisi

2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yaş değişkeni ve iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonucu Akçamete ve arkadaşlarının (2001) öğretmenlerle, Balcı ve arkadaşlarının (2003) yönetici adaylarıyla, Avşaroğlu ve arkadaşlarının teknik öğretmenlerle (2005) ve Kurçer (2005)' in hekimlerle yaptığı araştırma sonuçlarıyla paraleldir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Gülbay (2001)'nin araştırma sonuçlarında üst yaş grubundaki öğretmenler alt yaş grubundakilerden ücretler ve çalışma koşulları iş doyumu etkenlerinde daha fazla doyum göstermişlerdir. Gülbay çalışmasında iş doyumunu altı boyutunu ölçen farklı bir iş doyumu ölçeği kullanmıştır. Ülke (1997) araştırmasında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde iş doyumunun en yüksek, 41 ve daha fazla yaş aralığında en düşük olduğunu tespit etmiştir. Sargent ve Hannum (2003) tarafından ilokul öğretmenleriyle yapılan araştırma sonuçları, genç öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ranz ve arkadaşları (2001) tarafından sağlık çalışanlarıyla yapılan araştırma sonuçları iş doyumu ve yaş arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Farklılaşmada ölçek farklılığı, meslek grupları arasındaki görev ve sorumluluk farkları etkili olmuş olabilir.

2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminde iş doyumu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Eğitim düzeyi değişkeni ve iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Akçamete ve arkadaşları (2001)'nin öğretmenlerle, Koç (2001)'un rehber öğretmenlerle ve Kurçer (2005)'in hekimlerle yaptığı araştırma sonuçlarıyla paraleldir.

Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak Sargent ve Hannum (2003) ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında daha eğitilmiş öğretmenlerin iş doyumlarının düşük

olduğunu tespit etmiştir. Gülbay (2001, s:337) eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin eğitim düzeyi düşük olanlardan çalışanlar arası ilişkiler iş doyumunu etkisinde daha az doyum göstermişlerdir. Gülbay çalışmasında iş doyumunun altı boyutunu ölçen farklı bir iş doyum ölçeği kullanmıştır. Farklılaşmada ölçek farklılığı, meslek grupları arasındaki görev ve sorumluluk farklarına, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki beklentilerinin daha yüksek olmasına bağlayabiliriz.

2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Mesleki kıdem değişkeni ve iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, Avşaroğlu ve arkadaşlarının teknik öğretmenlerle (2005), Balcı ve arkadaşlarının (2003) yönetici adaylarıyla, Bektaş (2003)'ın öğretmenlerle, Kurçer (2005)'in hekimlerle yaptığı araştırma sonuçlarıyla paraleldir. Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan (2003) da yöneticilik kursuna katılan 139 yönetici aday adayıyla yaptıkları araştırmalarında hizmet yılına göre iş doyumları arasında ise anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Ülke (1997) 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olanların iş doyumlarının 21 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olanlardan daha yüksek tespit etmiştir. Sargent ve Hannum (2003) ilkökul öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında genç öğretmenlerin iş doyumunun düşük olduğunu tespit etmiştir. Sonuçlardaki bu farklılıkları araştırmalarda kullanılan ölçeklerin ve örneklemelerin farklı olmasına bağlayabiliriz.

2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni ve iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akçamete ve arkadaşları (2001)'da sınıfta engelli ve engelli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin iş doyumları üzerinde çalıştıkları çocukların niceliksel ve niteliksel özelliklerinden çok farklı değişkenlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

İş doyumunu puan ortalaması özel anaokulu kreşte çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu puan ortalaması resmi ilköğretime bağlı anasınıfı ve resmi anaokulunda çalışan okul

öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonucun özel anaokulu ve kreşlerin fiziksel ortamlarından ve maddi olanakların farklılığından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

2.6.Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonucunda okulda bulunan öğretmen sayısı değişkeni ve iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İş doyumunu öğretmen sayısından çok öğretmenlerle kurulan ilişkilerin niteliği etkileyebilir. Örneğin çalışmamızda idare tutumunun olumlu olmasının iş doyumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Uslu (1999)' da çalışmasında bu sonuca paralel olarak rehber öğretmenlerinin yerleşim birimi değişkenine göre iş doyumu puan ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu sonuçları her bölgenin avantaj ve dezavantajlarının farklılaşmasına, bölgelerin şartlarından çok eğitime verilen önem ve kurum koşullarının iş doyumuna etkisinin daha yüksek olmasına bağlayabiliriz.

2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonucunda beş kez hizmet içi eğitime katılanların iş doyumu iki kez hizmet içi eğitime katılanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Koç (2001) hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma sıklığı, Uslu (1999) ise hizmet içi eğitime duyulan ihtiyaç değişkenleri ile rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada grupların puan ortalamalarına bakıldığında katılım sayısına göre iş doyumu puan ortalamalarında anlamlı bir artışın olmadığı görülmektedir; bu iki grup arasındaki farklılığın da örneklemden kaynaklandığı düşünülmektedir.

2.9. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri çalıştığı kurum koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre farklılaşmakta mıdır?

Kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması biraz yeterli ve yetersiz diyen okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Uslu (1999) rehber öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda bu sonuçları destekler sonuçlar elde etmiştir. Özellikle okul öncesi branşı için kurum koşulları çok önem taşımaktadır bundan dolayı bu beklenen bir sonuçtur.

2.10. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri okul içi ve dışı sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yaşam içerisinde sosyal etkinliklere katılan kişilerin aynı zamanda yaşamdan daha çok umutlu oldukları ve yaşamdan daha çok doyum elde ettikleri görülmektedir. İş doyumlarının daha yüksek olması işinden farklı alanlara yönelen bu kişilerin işlerinde yaşadıkları sıkıntılardan uzaklaşarak zevk alabilecekleri sosyal etkinliklere katılımlarıyla rahatlamalarına ve işlerine tekrar döndüklerinde kendilerini yenilenmiş ve daha enerjik hissetmelerine ve istekli olmalarına bağlayabiliriz.

2.11.1. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği psikolojik doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonucunda işinden elde ettiği psikolojik doyum değişkeni ve iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı düzeyde olmamasına rağmen işinden psikolojik doyum elde etmeyi birinci sırada tercih eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları daha yüksek, üçüncü sırada tercih edenlerin ise daha düşük bulunmuştur. Bu sonuçlara göre psikolojik doyumun iş doyumuna olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

2.11.2 Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği ekonomik doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonucunda işinden elde ettiği ekonomik doyum değişkeni ve iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı düzeyde olmamasına rağmen işinden ekonomik doyum elde etmeyi birinci sırada tercih eden okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamaları da daha düşük, üçüncü sırada tercih edenlerin ise daha yüksek

bulunmuştur. Bu sonuçlar iş doyumu sağlamada sadece ekonomik doyum yeterli olmadığını göstermektedir.

2.11.3 Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri işinden elde ettiği sosyal doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın on altıncı alt probleminde iş doyumu puanlarının işinden elde ettiği sosyal doyum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda işinden elde ettiği sosyal doyum değişkeni ve iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.12. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışını değerlendirme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

İdare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalaması biraz olumlu ve olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu sonuca paralel olarak, Uslu (1999) rehber öğretmenlerle yaptığı araştırmasında okul yöneticileriyle işbirliği yapabilen rehber öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Sargent ve Hannum (2003) tarafından kırsal bölgede çalışan ilköğretim öğretmenleriyle yapılan çalışmada işbirliğini destekleyen örgütsel iklimde sahip okullarda iş doyumunun yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gümüşeli (2004)'nin okul müdürleri ve öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin çatışma yöntemi stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Müdürlerin en sık kullandığı çatışma yöntemi stilleri kaçınma ve hükmetme, en az kullandıkları stilin ise ödün verme olduğu ortaya çıkmıştır. Müdürlerin kullandıkları tümleştirme uzlaşma ve ödün verme stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında olumlu, buna karşın hükmetme stili ile öğretmenlerin iş doyumları arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kara (2001), rehber öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda problemlerin daha yoğun gözlemlendiği okullarda rehber öğretmenlerin iş doyumunun daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarımız göstermiştir ki okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik puanlarını etkileyen en önemli değişkenlerden birisi de idare tutumlarıdır. İdareci tutumları iş verimini doğrudan etkiler, özellikle okul öncesi öğretmenleri de branşı gereği

idareci ile daha fazla iş birliği ve diyalog halinde bulunduğundan olumlu idareci tutumu iş doyumunu olumlu şekilde etkileyecektir.

3.0. Okul öncesi öğretmenlere ait değişkenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi

3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Yapılan bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir. Tuğrul ve Çelik (2002)'de okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırma sonunda tükenmişlik puan ortalamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Özmen (2001) ve Erginsoy (2002)'da araştırmalarında, öğretmenlerin yaşlarının, duygusal tükenme, kişisel başarı ve toplam tükenmişlik puanlarını etkilemediğini tespit etmiştir.

Gold ve arkadaşları ise gençlerde daha fazla duygusal tükenmişliğin gözlemlendiğini saptamışlardır. Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz (1996) ise yaşlı öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puanlarının da diğerlerinden fazla olduğunu tespit etmiştir. Taşkın (2004) anlamlı farklılaşma göstermemesine rağmen, yaş ilerledikçe spor yöneticilerinin kişisel başarısızlık alt boyutunda daha az tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Izgar (2001) okul yöneticileriyle yaptığı araştırmasında 21-30 yaş aralığında okul yöneticilerinin daha yüksek kişisel başarısızlık yaşadıklarını tespit etmiştir. Baysal (1995) lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında duygusal tükenme puanlarının 23-30 yaş aralığında yüksek olduğunu tespit etmiştir. Maraşlı (2003)' da araştırmasında 30-39 yaş öğretmenlerinin 40 yaş ve üstü öğretmenlerden tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Maslach (1997) araştırmasında genç öğretmenlerin yaşlılara nazaran daha çok tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır (Akt: Maraşlı, 2003). Girgin (1995) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin yaşları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı sonucunu bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda tükenmişlik puanlarının duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir. 41 ve üzeri yaş aralığında okul öncesi öğretmenlerin daha düşük duyarsızlaşma yaşadıkları, 26-30 yaş aralığında ise yüksek duyarsızlaşma tespit edilmiştir. Izgar (2001) da okul yöneticileriyle yaptığı araştırmasında 21-30 yaş aralığında okul yöneticilerinin daha yüksek duyarsızlaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Özmen (2001) ve Erginsoy (2002) araştırmalarında, duyarsızlaşma puan ortalamalarını 30 ve altı genç yaş

grubunda daha yüksek bulmuşlardır. Selçukoğlu (2001)'da araştırmamızla paralel olarak, araştırma görevlileriyle yaptığı araştırma sonucunda 20-24 yaş aralığında duyarsızlaşma puan ortalamalarının en yüksek olduğunu tespit etmiştir. Taşgın (2004) araştırması sonucunda, 0,05 düzeyinde anlam göstermese de gençlik ve spor genel müdürlüğü yöneticilerinin duyarsızlaşma alt boyutunda daha az tükenmişlik yaşadığını tespit etmiştir. Bu sonuç ilk yıllarda okul öncesi öğretmenlerinin iş ve iş ortamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlar açısından tecrübesiz olmalarından dolayı tükenmişlik belirtilerini daha kolay ve yoğun yaşadıkları, meslek tecrübesinin artmasına bağlı olarak yeni bakış açıları kazanan okul öncesi öğretmenlerinin problemlere daha kolay ve etkili çözüm yolları bulması, çalışma ortamına alışarak ilişkilerinde kendini ayarlama becerisi kazanmasına bağlanabilir.

3.2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Eğitim düzeyi değişkenine göre, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmazken ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanları lisans, yüksek lisans ve açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarından daha düşük bulunmuştur. Yani eğitim düzeyi arttıkça duyarsızlaşma puanı artmaktadır. Bu durumu, eğitim düzeyi arttıkça mükemmeliyetçiliğin artmasına, eğitim sırasında verilen standartları çalışma alanında bulamamaya bağlayabiliriz. Aynı zamanda kişi yeterliliği arttıkça çalıştığı kurumdan daha çok takdir görme ve ödüllendirilme beklentisi içine girebilir. Ancak beklentilerinin karşılanmaması duyarsızlaşma duygusunu pekiştirebilir. Şahin Seçer ve Avşaroğlu(2002) anaokulu öğretmenleriyle yaptıkları çalışma sonucunda eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik puanlarının arttığını fakat bu farklılaşmanın duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlam ifade etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Fakat duygusal tükenme alt boyutunda, bu artış lise ve üniversite mezunları arasında anlamlıdır.

Araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak Erginsoy (2002)' ve Kapıkıran (2003) araştırmalarında ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Maraşlı (2003) araştırmasında eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir.

3.3. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri meslekteki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

Kıdem yılı değişkenine göre, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kıdem yılı arttıkça duyarsızlaşma puan ortalamaları düşmektedir. Girgin (1995)'de bu sonuçla paralel olarak ilkokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında kıdem yılı arttıkça duyarsızlaşmanın düştüğünü tespit etmiştir. Bu durum mesleğin ilk yıllarında ki yetersizlik duygusunun duyarsızlaşmayı pekiştirmesine ve kıdem yılı arttıkça mesleki tecrübelerin artmasından dolayı yeterlilik duygusunun artmasına ve duyarsızlığın azalmasına bağlanabilir.

Yapılan diğer araştırmalarda kıdem yılı ile tükenmişliğin diğer alt boyutları arasında da anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Tuğrul ve Çelik (2002) anaokulu öğretmenleriyle, Girgin (1995)'de ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışma sonuçlarında kıdem yılı arttıkça kişisel başarısızlık puan ortalamalarının düştüğünü tespit etmişlerdir.

Baykoçak (2002) çalışmasında 11-16 yıl hizmet süresi olan beden eğitimi öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişliği daha çok yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu sonuç bizim çalışmamızdaki sonuçla çelişmektedir. Gökçakan ve Özer (1998)'in rehber öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucunda hizmet süresi 2-5 yıl olan rehber öğretmenlerin tükenmişliğinin, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Gökçakan ve Özer). Baykoçak(2002)'da kişisel başarısızlık alt boyutunda 0-5 yıl hizmet süresi içinde olanların daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, 16 yıl ve daha çok yıl çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutunda tükenmişliği daha çok yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran (2003) çalışmasında kıdem yılıyla birlikte duygusal tükenmenin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Erginsoy (2002) çalışmasında kıdem yılının duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı etkilemediğini, 5 yıl ve altındaki öğretmenlerin ise kendilerini daha başarılı hissettiklerini tespit etmiştir. Aksu ve Baysal (2005)' da araştırmalarında duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında ki tükenmişliğin kıdem yılıyla beraber azaldığı sonucunu elde etmişlerdir. Maraşlı (2003) ve Selçukoğlu (2001) araştırmalarında, kıdem yılı ile tükenmişlik arasında bir etkileşim olmadığını bulmuştur. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerle yapılan bu çalışmadaki duygusal tükenme alt boyutu sonucunu desteklemezken, kişisel başarısızlık alt boyutunu destekler niteliktedir, fakat kişisel başarısızlık boyutunda puanlar arasındaki bu farklılık çalışmamızda anlamlı bulunmamıştır. Bu farklılıkların nedenleri çalışma gruplarından kaynaklanıyor olabilir çünkü kıdem yılı tükenmişlik üzerinde tek değişken değildir. Bunun yanında çalışma ortamı, idare tutumu gibi birçok değişken tükenmişlik üzerinde etkili olabilmektedir. Olumlu bir okul

ortamında, okul öncesi eğitime destek veren bir idareyle çalışan öğretmenin tükenmişlik yaşama olasılığı daha düşük olabilir.

3.4. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sınıfındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Girgin (1995)' in ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonuçlarıyla paraleldir.

Deryakulu (2005) bilgisayar öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenci sayısı arttıkça duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik puanlarının düştüğünü tespit etmiştir. Bizim çalışmamızda da anlamlılık ifade etmemesine rağmen, sınıfındaki öğrenci sayısı 26 veya daha çok olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarının en düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu, öğrenci sayısının çok fazla olmasının kendinden kaynaklanan bir problem olmadığını düşünen öğretmenin oluşacak başarısızlığın kendi kişisel yeterliliğinden kaynaklanmayacağına inanmasına bağlayabiliriz.

3.5. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Okul türüne göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Şahin Seçer ve Avşaroğlu (2002) araştırmalarında resmi okulda çalışan anaokulu öğretmenlerinin, duygusal tükenme puan ortalamalarının özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulmuşlardır. Deryakulu (2005) da yaptığı çalışmada devlet okulunda çalışan bilgisayar öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamasını, özel okullarda çalışan bilgisayar öğretmenlerinden yüksek bulmuştur. Bizim çalışmamızda ise anlam ifade etmemesine rağmen resmi ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalamalarının en düşük olduğunu görmekteyiz. Bu sonuç örneklem grubundan kaynaklanıyor olabileceği gibi özel okulların kurum koşulları her ne kadar resmi okullara göre iyi olsa da özel okullardaki veli ve yönetici beklentisinin daha fazla olmasından kaynaklanan yetersizlik duygusunun tükenmişliğe neden olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

3.6.Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonucunda okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Izgar (2001) okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puan ortalamalarıyla öğretmen sayısı 26-50 ile 11-25 olan gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. 26-50 öğretmenle çalışan okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puan ortalamaları daha düşük bulunmuştur. Çalışmamızda da anlamlı olmamasına rağmen öğretmen sayısının artmasına bağlı olarak tükenmişlik puanlarının düştüğünü görmekteyiz. Murat (2003)'ın öğretim elemanlarıyla yapmış olduğu çalışma sonucunda meslektaşları ile uyumlarını zayıf olarak görenlerin, çok iyi ve iyi olarak görenlerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Görüldüğü gibi çalışma ortamındaki sosyal ilişkiler çok önemlidir. Araştırmamızda okulunda 11-15 öğretmenle çalışan öğretmenlerde tükenmişlik puanlarının yüksek bulunmasını, öğretmen sayısının artışıyla birlikte sorumlulukların paylaşılmasına böylece öğretmenlerin iş yüklerinin azalmasına bağlayabiliriz. Aynı zamanda grubun büyüklüğü öğretmenler üzerinde motivasyonu artırıcı bir etki yapabilir.

3.7. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi puanları yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Izgar (2001) çalışmasında il merkezinde bulunan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini ilçe ve kasaba-köy-beldelerde bulunan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı ölçüde düşük bulmuştur. Baysal (1995) da araştırmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının metropol alan dışında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç görev farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Okul öncesi eğitim kurumunun koşulları bulunduğu bölgeden çok idarecinin ve çalışanların okul öncesi eğitime verdikleri öneme göre değişmektedir. Örneğin kırsal bölgede olmasına rağmen öğretmen ve idarecinin gayretleriyle çok iyi koşullar sağlanmış ve çevre halkının da ilgisi bu yöne yönlendirilmiş olabilir. Böyle bir ortamda çalışan öğretmenin tükenmişliği daha az düzeyde olacaktır.

3.8. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre hizmet içi eğitime katılım sayısı arttıkça duygusal tükenme puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Izgar (2001)'ın ve Girgin (1995)' in sonuçlarından farklıdır. Izgar okul yöneticileriyle ve Girgin ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonunda tükenmişlik puan ortalamalarının hizmet içi katılıma göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç görev farklılığına bağlanabilir. Bir okul öncesi öğretmeninden beklentiler çok farklı olduğu gibi, okul öncesi eğitim alanı sürekli değişen ve gelişen daha çok uygulamaya dayalı bir alandır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim kurs ve seminer kazandıracak bilgi beceri ile kendisini daha yeterli hissetmesini sağlayacaktır. Tükenmişlik düzeyinin diğer alt boyutlarında da anlamlı görülmemesine rağmen hizmet içi eğitime katılım sayısının artmasının kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puanlarını düşürdüğü tespit edilmiştir.

3.9. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalıştığı kurumun koşullarıyla ilgili değerlendirmesine göre farklılaşmakta mıdır?

Kurum koşullarını yetersiz ve biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamaları, kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Kapıkıran (2003) fiziksel şartların yetersizliğinin kişisel başarısızlığı artırdığını tespit etmiştir. Dolunay (2001) lise öğretmenleriyle, Girgin (1995)' in de ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonuçları da çalışma ortamından her zaman memnun olanların tükenmişlik düzeyleri, hiçbir zaman memnun olmayanlardan düşük çıkmıştır.

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında da anlamlı görülmemesine rağmen kurum koşullarını yeterli bulan öğretmenlerin puan ortalamaları en düşüktür.

3.10. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri eğitim verdiği yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonuçlarına göre anlamlı bulunmamasına rağmen, 2-4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık puan ortalamaları, 5-6 yaş grubuna giren okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından yüksektir. Deryakulu (2005) araştırmasında ortaöğretim kademesinde görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik düzeylerini, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerden daha yüksek bulmuştur. Bu farklılıkları yaş

grupları ve her yaş grubunun farklı özellikleriyle açıklayabiliriz. Yaş grubunun küçük olmasının öğretmene artı sorumluluklar getirmesinden, üniversitelerde verilen eğitimin daha çok 5-6 yaş grubuna yönelik olmasından ve 2-4 yaş grubuyla karşılaşan bir öğretmenin kendini bu gruba eğitim verecek yeterlilikte olduğunu hissetmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Ortaöğretim kademesinde ise öğrenciler zor bir dönem olan ergenlik dönemini yaşıyorlardır ve bu dönemde öğretmenleri ile problem yaşamaları daha muhtemeldir.

3.11. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okul içi ve dışı sosyal etkinliklere katılımına göre farklılaşmakta mıdır?

Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık puan ortalaması, sosyal etkinliklere katılmayan ve bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. Maraşlı (2003)' da araştırması sonucunda bizim çalışmamızla paralel sonuçlara ulaşmıştır. Kişinin kendisine zaman ayırması, kendini iyi hissedeceği etkinliklere katılması kişiyi rutin iş yaşamından kurtararak, kendisini mutlu ve yenilenmiş hissetmesini sağlar.

3.12.1 Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği psikolojik doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonuçlarına göre işinden ilk sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, üçüncü sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin ise tükenmişliğin tüm alt boyutlarında tükenmişlik puan ortalamalarının yüksek olduğunu görmekteyiz.

Baykoçak (2002)' ın çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Baykoçak çalışması sonucunda öğretmenlik mesleğinden psikolojik doyum alamayan öğretmenlerin daha çok tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.

3.12.2 Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği ekonomik doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonuçlarına göre işinden ilk sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, işinden üçüncü sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşüktür. Izgar (2001) bu sonuçlara paralel sonuçlar elde etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ekonomik doyumunu birinci sırada tercih etmeleri onların tükenmişlik düzeylerini olumsuz etkilemektedir.

3.12.3. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri işinden elde ettiği sosyal doyuma göre farklılaşmakta mıdır?

İşinden ilk sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, işinden ikinci sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin tükenme puan ortalamaları en düşüktür.

3.13. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okul idaresinin okul öncesi eğitime bakış açısına göre farklılaşmakta mıdır?

İdare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları en düşüktür. Bu sonuç Kapıkıran (2003) ve Baysal (1995)'ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kapıkıran performansa ilişkin keyfi ve hatalı bildirimlerin, personel yönetici çatışmalarının okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarını artırdığını, Baysal üstlerinden takdir gören ve meslektaşlarından destek gören lise öğretmenlerinin ve Girgin (1995)' de ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Byrne (1998)' de personel yönetici çatışmasının tükenmişlik puanlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır (Akt: Kapıkıran, 2003) Eğitim veli, okul, öğretmen üçgeninde sağlıklı olarak yürütülür. Bu üç etkenden birinin yetersizliği eğitimi tümüyle etkileyecektir. Okul idaresinin olumsuz tutumu, öğretmenin motivasyonunu düşürecek, isteklerinin yerine getirilmemesi yeni girişimlere teşebbüs sayısını azaltacaktır.

4.0. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki

Araştırmanın son boyutunda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanı ortalamaları ile tükenmişlik alt boyutu puan ortalamaları arasında ters orantı, iş doyumu puan ortalaması arasında doğru orantı vardır.

Balcı, Yılmaz, Odacı ve Kalkan (2003) da yöneticilik kursuna katılan 139 yönetici aday adayıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre yönetici aday adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Avşaroğlu ve arkadaşları (2005)' nın teknik öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda araştırmamızla paralel olarak iş doyumunu düzeyleriyle duygusal tükenme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İş doyumunu ile duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Kurçer (2005) ise hekimlerle yaptığı araştırma sonucunda araştırmamızla paralel olarak iş doyumunu ile tükenmişlik duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı sonuç tespit etmiştir. Kişisel başarısızlık alt boyutunda ise anlamlı sonuçlara ulaşmamıştır.

Alan yazın tarandığında duygusal zekâ ile tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara rastlanamamıştır.

Tümkaya (2005) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında sınıf içi katı bir disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin en çok tükenen grup olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek duygusal yetileri kişinin duygularının farkında olması, duygularını kontrol altına alması, empatik davranması, motivasyonu sağlaması ve sosyal ilişkilerde yetenekli olması demektir. Duygusal zekâsı yüksek bir öğretmen katı bir disiplin uygulamak yerine kişiler arası iletişim becerilerini sağlıklı bir şekilde kullanarak öğrencileriyle ortak bir karar doğrultusunda sınıf içi kurallar koyabilir. Böylece katı bir disiplin kuralına sadece dış denetim nedeniyle uyan öğrenciler yerine, iç denetimle kendi koydukları kurallara uyan öğrenciler olacaktır. Böylece öğrencileriyle ilişkileri daha olumlu olacak ve daha az tükenmişlik duygusu yaşayacaktır.

Deniz ve Yılmaz (2004) üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu ve duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada yaşam doyumunu ile duygusal zekânın tüm boyutları ve toplam duygusal zekâ puanı arasında anlamlı ilişki tespit etmişlerdir.

Araştırmacılar kişilerin eğilimleri ve etkin iletişimleriyle performansları arasında ilişki olduğunu savunmaktadır. Etkin iletişimin boyutları, başkalarını dinleme özelliği, başkalarının ihtiyaçlarına olan duyarlılık ve ortaya çıkan çatışmaları çözme becerisi olarak sayılabilir. Bu bağlamda, iyi iletişim kuran bireyler, daha iyi performans sergileyeceklerdir. İletişim duygusal zekânın bir parçasıdır. Yüksek duygusal zekâ aynı zamanda insanlarla kurulacak sağlıklı bir iletişim demektir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlar araştırmanın bağımlı değişkenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okul türü, okulundaki öğretmen sayısı, okulun bulunduğu yerleşim birimi, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, çalıştığı okulun koşullarıyla ilgili değerlendirmesi, eğitim verdiği yaş grubu, sosyal etkinliklere katılımı, iş doyumunda aradığı öncelik sırası, okul idaresinin okul öncesi eğitime bakışı bağımsız değişkenlerine göre ele alınmıştır.

Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ puan ortalamalarının yaş yerleşim birimi, hizmet içi eğitime katılım, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma puan ortalamaları, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh durumu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sosyal etkinliklere katılanların kişisel beceri, kişiler arası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının sosyal etkinliklere katılmayanların duygusal zekâ alt boyutu ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma bulguları yaş değişkeni, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısı, okulda bulunan öğretmen sayısı, yerleşim birimi, işinden elde ettiği psikolojik, ekonomik ve sosyal doyum, ile iş doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Okul türü değişkenine göre özel anaokul, kreşte çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamasının, resmi ilköğretime bağlı anasınıfı ve resmi anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Beş kez hizmet içi eğitime katılanların iş doyumunun iki kez hizmet içi eğitime katılanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamasının en yüksek, yetersiz

diyen okul öncesi öğretmenlerinin ise en düşük olduğu, kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının, biraz yeterli ve yetersiz diyen okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının sosyal etkinliklere bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu görülmüştür. İdare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarının, biraz olumlu ve olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları yaş, sınıfdaki öğrenci sayısı, okul türü, yerleşim birimi değişkeni ile okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığını, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığını 41 ve üzeri yaş aralığında okul öncesi öğretmenlerin daha düşük duyarsızlaşma yaşadıkları, 26-30 yaş aralığında ise yüksek duyarsızlaşma yaşadıklarını göstermiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını, ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarının lisans, yüksek lisans ve açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanlarından daha düşük olduğunu görülmüştür. Sonuçlar mesleki kıdem değişkenine göre, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını duyarsızlaşma alt boyutunda ise kıdem yılı arttıkça duyarsızlaşma puan ortalamaları düştüğünü göstermiştir. Okulunda 11-15 öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre katılım sayısı arttıkça duygusal tükenme puanlarının azaldığı görülmüştür. Kurum koşullarını yetersiz ve biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalamalarının, kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık puan ortalaması, sosyal etkinliklere katılmayan ve bazen katılan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu görülmüştür. İşinden ilk sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin

tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, üçüncü sırada psikolojik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin ise tükenmişliğin tüm alt boyutlarında tükenmişlik puan ortalamalarının yüksek olduğu, işinden ilk sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, işinden üçüncü sırada ekonomik doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan ortalaması en düşük olduğu, işinden ilk sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, işinden ikinci sırada sosyal doyum elde eden okul öncesi öğretmenlerinin tükenme puan ortalamalarının en düşük olduğunu göstermiştir. İdare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları en düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonuçları duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanı ortalamaları ile tükenmişlik alt boyutu puan ortalamaları arasında ters orantı, iş doyum puan ortalaması arasında doğru orantı olduğunu göstermiştir.

Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları duygusal zekâ puanı yüksek olan öğretmenlerin iş doyum puan ortalamalarının yüksek, tükenmişlik düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerini geliştirici kurs, seminer veya hizmet içi eğitimlerin verilmesi iş doyum düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olacaktır. Günümüzde okul öncesi öğretmenlere uygulanan seminerlerin nitelikleri genellikle mesleksi gelişime yöneliktir. Bunun yanında yapılacak olan kişisel gelişim seminerleri okul öncesi öğretmenlerine kendileri, yaşamları, iş ve iş arkadaşlarına ve tüm yaşantısına karşı yeni bakış açıları kazandırabilir.

2. Araştırma bulguları idare tutumunun tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir. Hoşgörülü, esnek, adaletli, katılımcı bir yönetim anlayışı ve dinleyen, değer veren bir yönetici, tükenmenin önlenmesi ve giderilmesinde son derece önemlidir. Yapılacak toplantılar ile öneri ve eleştirilerin alınması, sorunların çözümünde işbirliği yapılması, yöneticilerin çalışanı desteklediklerini, sıkıntılı bir durumda kendilerinden yardım alabileceklerini hissettirmeleri, okul öncesi eğitim konusunda okul idarecilerinin bilgilendirilmesi bu problemi çözülmesinde etkili olacaktır. Görevin ilk yıllarında da tükenmişlik puanları yüksek olarak tespit edilmiştir. Bunun için ilk yıl okul öncesi öğretmenin iş ile arasında uyum

sağlamak için oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır. Oysa günümüzde öğretmen sıkıntısı nedeniyle öğretmenliğin ilk yılında stajyer olarak bir öğretmenin yanında sınıfa girmesi gereken okul öncesi öğretmenine bütün sorumluluklarıyla bir sınıf verilmektedir. Bu problemin aşılması da öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan tükenmişliği azaltabilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe yine okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Yükseköğretim kurumlarında kurum şartları standartlara en uygun şekilde düşünülerek eğitim verilmektedir. Oysa gittiği okulun koşullarıyla karşılaşan öğretmen bu durum karşısında umutsuzluğa düşebilir. Aynı zamanda mükemmeliyetçi olma ve en mükemmeli yaratmak başkalarını memnun etmek için girişilen çaba da okul öncesi öğretmenin tükenmişlik yaşamasına neden olacaktır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında her fiziksel şarta göre uygulanabilecek etkinlikler öğrencilere öğretilmeli kötü 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, aşmasının da gerekmediğini, tüm sistemin sorunlarından değil ancak kendi yaptıklarından sorumlu olduğunu bilmelidir.

Aynı zamanda okul öncesi öğretmenleri okul dışındaki alanlarını geliştirmesi için teşvik edilmelidir. Hobileri olan, sosyal ilişkileri zengin kişiler tükenmeye karşı daha donanımlıdır. Bunun için öğretmenlere örneğin öğle tatilini geçirmesi için imkânlar sunulmalı okul içinde öğretmenler arasında yapılacak spor, satranç, tiyatro, folklor gibi etkinlikler sunulmalıdır. Okul öncesi öğretmenin tükenmenin ne olduğunu ve belirtilerini bilmesi kendindeki durumu erkenden tanımasını ve çözüm aramaya yönelmesini sağlayacaktır. Bu durumda öğretmenler duygularını ve zorluklarını paylaşmaları gerektiğinde yardım istemeleri konusunda teşvik edilmelidirler. Birlikte çalışmadan doğan sorunların zamanında, sorun kronikleşmeden çözümleni, işte karşılaşılan sorunların ve duygusal zorlukların paylaşılabilmesi destekleyici grupların oluşturulmalı, daha kıdemli iş arkadaşları, işe yeni başlayan kişilere gerçekçi rol modelleri olabilmelidirler.

3. Yapılacak bu seminer ve çalışmalara ilaveten kurum koşulların iyileştirilmesi için gösterilecek titizlik de iş doyumunun artırılmasında etkili olacaktır. Tenefüs saatleri olmayan, yapılacak etkinlikler için geniş ve ferah sınıfların sağlanması gerekirken anasınıfı olarak okulların en küçük sınıfları ya da bodrum katlarındaki en kullanılmaz sınıflar ayrılmaktadır.

4. İş doyumunu ve tükenmişlikle ilgili öğretmenlerle ilgili yurtiçi ve yurtdışı pek çok araştırma yapılsa da okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmalar çok sınırlıdır. Aynı

zamanda duygusal zekâ ile ilgi yapılan çalışmalarda oldukça sınırlı kalmaktadır. Duygusal zekânın değişik alanlara etkisinin incelenmesi de yine alanımıza katkı sağlayacaktır.

.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002): **Duygusal Zekâ ve Liderlik**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı:12.
- Ağaoğlu, E. , Ceylan. M., Kesim, E. Ve Madden, T. (2004): **Araştırma Görevlilerinin Kendi Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri**, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akçamete, G. (2002): **Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aksu, A. ve Baysal, A. (2005): **İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl:11, sayı:41.
- Aldemir, M. C. (1983): **Yöneticilerin Güç Tipleri İle İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler**, TODAİE dergisi, cilt:16, sayı:1, Mart , Ankara.
- Alexis-Boyd, L. (1998): **The emotional life of teacher: Aheuristic inquiry**, Cincinnati Üniversitesi Doktora Tezi, Umi No: 9919926, Barcelona, Praxis.
- Altınışik, S. (2000): **Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Sağlanmasında Okul Yöneticilerinin İş Doyumunun Önemi**, KATÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 01-03 Eylül 1999, cilt:1, Trabzon.
- Anseel F. ve Lievens F. (2005): **Feedback Environment And Job Satisfaction The Long-Term Impact of the Feedback Environment on Job Satisfaction**, A Field Study in a Belgian Context Ghent University, Belgium.
- Atabek, E. (2000): **Bizim Duygusal Zekâmız**, Altın Kitaplar Yayınevi, 2. basım, İstanbul.

Avşaroğlu, S. , Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005): **Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı: 14, Konya.

Aydın, M. (1994): **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, Malatya.

Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004): **Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Doyumu, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Olumsuz Otomatik Düşünceleri: İzmir Örneklemini XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.**

Bacanlı, H. (1999): **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara.

Balcı, A. (1983): **İş Doyumu ve Eğitimi Yönetimine Uygulanması, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:16, sayı:1, Ankara.

Balcı, A. (2000): **Öğretim Elemanlarının İş Stresi Kuram ve Uygulama**, Nobel Yayınları, Ankara.

Balcı, S., Yılmaz, M., Odacı, H., Kalkan, M. (2003): **Yönetici Adaylarının Duygusal Zekâ ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Başaran, İ. E. (1969): **Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri**, Ayyıldız Matbaası, Ankara.

Başaran, İ. E. , (2000): **Örgütsel Davranış**, Feryal Yayınevi, Ankara.

Batıgün, A. ve Şahin, N. (2006): **İş Stresi ve Sağlık Psikolojisi Araştırmaları İçin İki Ölçek: A-Tipi Kişilik ve İş Doyumu**, Türk Psikiyatri Dergisi 2006; 17(1).

- Baykoçak, C. (2002): **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları ve Tükenmişlik Düzeyleri (Bursa İli Uygulaması)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Baysal, A. (1995): **Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bektaş, H. (2003): **İş Doyumu Düzeyi Farklı Olan Öğretmenlerin Psikolojik Belirtilerinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bender K. A., Heywood J. S. (1997): **Job Satisfaction of the Highly Educated: The Role of Gender, Academic Tenure, and Comparison Income**, Department of Economics and Graduate Program in Human Resources and Labor Relations, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Binbaşoğlu, C. (1978): **Gelişim Psikolojisi**, Kadioğlu Matbaası, Dördüncü Basım, Ankara.
- Boyd, M. A. (2005): **The Emotional Intelligence of Teaachers and Student's Perceptions of Their Teachers' Behavior in The Classroom**, Indiana University of Pennsylvania, (Doktora Tezi), Umi No: 3167232.
- Bulut, B. N. (2005): **İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları Ve Stresle Başaçıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi**, Kastamonu Eğitim Dergisi, cilt:13, no:2, www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/index.
- Bümen, N. (2002): **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Can, G. (2002): **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Cooper, R. ve Sawaf, A. (2003): **Liderlikte Duygusal Zekâ**, Sistem Yayıncılık, 1. basım, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1998): **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitapevi, 8. basım, İstanbul.

- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004): **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt: 6, sayı: 3, İzmir.
- Çalışkur, A. (2006): **Tükenmişlik Sendromu**, Gençlik Ve Rehberlik Sempozyumu, http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/aysem_caliskur.doc.
- Demir, A. (1990): **Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler**, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Demirali, E. (2000): **Zekâ ve Yönetim**, Human Resources, Ocak-Şubat, İstanbul.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004): **Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki**, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004): **Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Deryakulu, D. (2005): **Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı Yayıncılık, sayı: 19, Ankara.
- Dolunay, A. (2001): **Keçiören Lisesi “Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu” Araştırması**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay, A. (2002): **Keçiören Lisesi “Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu” Araştırması**, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, cilt:55, sayı:1., Ankara.
- Dökmen, Ü. (2004): **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, 27. baskı, İstanbul.

- Edison, B. R. (2002): **Emotional intelligence as a mediating variable in Astin' s I-E-O model of higher education**, Williamsburg, VA, The College of William and Mary in Virginia, Umi No: 3063256.
- Erdem, A., (2005): **Eğitim Fakültesinde Çalışan Akademik ve İdari Personelinin, İş Doyumu: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği**, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı Yayıncılık, sayı: 21, Ankara.
- Eren, E. (1984): **Yönetim Psikolojisi**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3182, İstanbul.
- Ergenç, A. (1981): **İş Doyumunun Belirleyicisi Olarak Beklenti Algılama Tutarsızlığı ve Çalışma Değerleri**, Yönetim Psikolojisi, TODAİE Yayınları c:11, Ankara.
- Ergin C. (1996): **Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Türkiye Sağlık Personeli Normları**, 3P Dergisi, cilt:4, Ankara.
- Erginsoy, D. (2002): **Duygusal Zekâ ve Kişiler Arası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Elksnin, L. K. and Elksnin, N. (2003): **Fostering Social- emotional Learning in the Classroom, Social-Emotional Learning**, Vol:124, No:1.
- Fitness, J. Ve Curtis, M. (2005): **Emotional Intelligence and the Trait Meta-Mood Scale: Relationships with Empathy, Attributional Complexity, Self-control and Responses to Interpersonal Conflict**, E-Journal of Applied Psychology: Social Section, <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/article/viewFile/6/34>.
- Gerber, C. (2004): **The Relationship Between Emotional İntelligence and Success In School For a Sample Of Eighth Grade Students**, Fairleigh Dickinson University, USA.
- Girgin, G. (1995): **İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gökçakan, Z. Ve Özer, R. (1998): **Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.

Gökçakan, Z. ve Gündüz, B. (2000): **Hemşirelerde Stresle Başa Çıkma Stilleri ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**, KATÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 01-03 Eylül 1999, cilt:1, Trabzon.

Goleman, D. (2000): **Duygusal Zekâ**, Çev: Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, 17. basım, İstanbul.

Güler, M. (1990): **Endüstri İşletmelerinin İş Doyumu ve Depresyon, Kaygı ve Diğer Bazı Değişkenlerin Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gümüşeli, A. İ. (2004): **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki**, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:1.

Günbayı, İ. (2001): **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, cilt: 1, sayı: 2, Aralık, İstanbul.

Gürpınar E., B.Kılıç, A.Ergör (2002): **Narlıdere Sağlık, Eğitim ve Araştırma Bölgesinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyumu**, 8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi 23-28 Eylül 2002 Kongre Kitabı, Diyarbakır.

Hamamcı, Z. , Oskargil Göktepete, E., İnanç, E. (2005): **Ankara İlinde Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki gelişim ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki**, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, cilt:3, sayı:24, Ankara.

- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B ve Youngstrom, E. (2001): **Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk**, Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society, v:12(1).
- Izgar, H. (2000): **Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Bornout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi**, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaçmaz, N. (2005): **Tükenmişlik (Burnout) Sendromu**, İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, cilt :68 , sayı:1.
- Kandır, Adalet. (2001): **Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi**, Milli Eğitim Dergisi, sayı:151, Temmuz, Ağustos, Eylül.
- Karasar, N. (1998): **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 8. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karlıdağ, R. ,Ünal, S. ve Yoloğlu, S. (2000): **Hekimlerde İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyi**, Türk Psikiyatri Dergisi, 11(1).
- Kapıkıran, N. A.(2003): **Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kara, A.(2001): **Ortaöğretim Kurumlarında Okul Problemlerinin Rehber Öğretmenin İş Doyumuna Etkisi ve Ders Öğretmenleriyle Rehber Öğretmenlerin Okul Problemlerine Bakış Açısındaki Farklılıklar** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaya, H ve Keçeci, A. (2004): **İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, cilt: XIII, sayı: 52.
- Keser, A.(2005): **The Relationship Between Job And Life Satisfaction In Automobile Sector Employees In Bursa -Turkey**, İş, GüçEndüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, cilt:7, sayı:2.

- Kırılmaz, Y., Çelen, A. ve Ümit, S. N. (2003): **İlköğretimde Çalışan bir öğretmen grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması**, <http://www.ilkogretim-online.org.tr>, s:2-9.
- Koç, Z. (2001): **Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, cilt:9, no:2.
- Konrad. S. ve Hendl. C. (2001): **Duygularla Güçlenmek**, Çev: Taştan, Meral, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1997): **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Altın Kitaplar Yayınları, 11.basım, İstanbul.
- Liu E. (2005): **Hiring, Job Satisfaction, and the Fit Between New Teachers and their Schools**, Rutgers University, AERA, www.gse.harvard.edu/ngt/Liu_AERA_2005_Hiring_and_Job_Satisfaction.pdf.
- Lupton, D. (2002): **Duygusal Yaşantı Sosyo Kültürel Bir İnceleme**, Çev: Mustafa Cemal, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Matthews, G., Roberts, R.D. ve Zeidner, M. (2003): **Development of Emotional Intelligence: A Skeptical – but Not Dismissive – Perspective**, Human Development, 46.
- Mendes, E.J. (2002): **The relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers**, Minneapolis, MN, Walden University, Umi No: 3068418.
- Murat, M. (2003): **Üniversite Öğretim Elemanlarında Tükenmişlik, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, cilt:2, sayı: 19..

Oktaý, A. (2002): **Yaşaman Siharli Yılları Okul öncesi Dönem**, 3. baskı, Epilson Yayıncılık, İstanbul.

Oktaý, A. (1991): **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi**, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur), Ankara.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2004): Tebliğler Dergisi, Temmuz 2004.

Özmen, H. (2001): **Görme Engelliler Okulunda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdayı, N. (1990): **Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini, İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Özer, R. (1998): **Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Peker, R. (2002): **Anaokulu, İlköğretim Ve Lise Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt: XV, sayı: 1.

Perie M., Baker D. P. (1997): **Job Satisfaction Among America’s Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation**, National Center For Education Statistics, Statistical Analysis Report July.

Robbins, A. (1995): **İçindeki Devi Uyandır**, Çev: Belkıs Çorakçı, İnkılâp Yayınları, İstanbul.

Ranz J., Stueve A. ve McQuiston Hunter L. (2001): **The Role of the Psychiatrist: Job Satisfaction of Medical Directors and Staff Psychiatrists**, Community Mental Health Journal, vol: 37, no: 6, December.

Sargent T. ve Hannum E. (2003): **Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural China**, University of Pennsylvania, www.ssc.upenn.edu/china/gscf/documents/sargent_hannum.PDF

Shapiro, L.E. (1999): **Yüksek EQ 'lu Bir Çocuk Yetiştirmek**, Varlık Yayınları, Üçüncü Basım, İstanbul.

Saylan, N. Ve Yurdakul, B. (1998): **Stresle Başa Çıkmada Uygulanan Bireysel Ve Örgütsel Stratejiler**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.

Seçer, Ş. Z. ve Avşaroğlu, S. (2002): **Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve bilim Dergisi, cilt:1, no: 1

Selçukoğlu, Z. (2001): **Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Serdengeçti, C. (2003): **I. II. III. Ligdeki Profesyonel Futbolcuların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Başarıya Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Stein, J. S. Ve Book, H. E. (2003): **EQ Douygusal Zekâ ve Başarının Sırrı**, Çev: M. Işık, Özgür Yayınları, İstanbul.

Stein, S. ve Howard, E. B. (2003): **Duygusal Zekâ Ve Başarının Sırları**, Özgür Yayınları, Birinci Basım, İstanbul.

Sucuoğlu, B. Ve Kuloğlu, N. (1996): **Özürlü Çocuklarda Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi**, Türk Psikoloji Dergisi. 10: 36.

Şahin, E. (2005): **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları Ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Taşgın, Ö. (2004): **Gençlik ve Spor genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Örgütü Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İş doyumu Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya

Taştemel Öncel, A.(1998): **Üniversite Öğretim Elemanlarının Meslek Doyum Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002): **Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik**, The Online Versiyon of Oafgaz University, Spring, v: 9

Tuğrul, C. (1999): **Duygusal Zekâ**, Klinik Psikiyatri, 1: 12–20.

Tu L. C., Bernard P., Plaisent M. L. ve. Maguiraga (2004): **Comparative gender differences in faculty job satisfaction at higher education: Taiwan and China**, www.witpress.com.

Tümkiye, S. (2005): **Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl: 11, sayı: 44.

Uslu, M. (1999): **Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların Denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Uslu, M. , Pepe, H., Avşaroğlu, S. Ve Balcı, Ş.S. (2005): **Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**, Anniversary World Congress 9-13 Kasım, İstanbul.

Ülke, S. M. (1997): **İş Doyumu Açısından Eğitim İş Görenlerinin Türkiye’deki Durumu**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Üstünoğlu, Ü. (1987): **Okul öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim Yöntemi ile Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli**, T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Yavuz, M. (2002): **İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinde İş Doyumu, Denetim Odağı ve Demografik Faktörlerin Zaman Yönetimiyle İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Yeşilyaprak, B. (2002): **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Baran Ofset, Ankara.

Yılmaz, H. , Ergin, E. (2000): **Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyi İle 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**, KATÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Trabzon.

Yılmaz, M. (2004): **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Walker, A. E. (2001): **Emotional intelligence of the classroom teacher**. Doktora Tezi Spalding University, Umi No: 9996964.

Weisinger, H. (1998): **İş Yaşamında Duygusal Zekâ**, Çev: Nurettin Süleymangil, Mns Yayıncılık, 1. basım, İstanbul.

Wunder C. Ve Schwarze J. (2006): **University of Bamberg, DIW Berlin and IZA Bonn, Discussion**, April.

Woitaszweski, S.A. (2000): **The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents**. Muncie, In, Ball State University, Umi No: 3002128.

Zeidner, M., Matthews , G., Roberts, R.D. ve MacCann, C. (2003): **Development of Emotional Intelligence: Towards Multi-Level Investment Model**, Human Development, 46.

EKLER

1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU
2. DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ
3. İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ
4. TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ
4. TEZ İZİN BELGESİ
5. YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMU TUTUNUĞI FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız

- 1.() 18–25 2.() 26–30 3.() 31–35 4.() 36–40 5.() 41- üzeri

2. Bitirdiğiniz son eğitim kurumu

- 1.() Ön Lisans 2.() Lisans 3.() Yüksek Lisans 4.() Açık Öğretim

3. Meslekteki Kıdem Yılıınız

1. () 3 yıl ve daha az 2. () 4–8 yıl 3. () 9–15 yıl
4. () 16–20 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri

4. Sınıfınızdaki öğrenci sayınız ne kadardır?

- 1.() 10–15 3.() 21–25
2.() 16–20 4.() 26 veya daha çok

5. Çalıştığınız okul türü

- 1.() Resmi İlköğretime Bağlı Anasınıfı 2.() Özel İlköğretime Bağlı Anasınıfı
3.() Özel Anaokulu (Kreş) 4.() Resmi Anaokulu

6. Okulunuzda kaç öğretmen var?

- 1.() 1-10 2.() 11-15 3.() 16-20 4.() 21-30 5.() 31 veya daha fazla

7. Çalıştığınız okulun bulunduğu yerleşim birimi?

- 1.() İl merkezi 2.() İlçe merkezi 3.() Kasaba-köy-belde

8. Alanınızla ilgili kaç seminer veya kursa katıldınız?

- 1.() Hiç 2.() 1 seminer veya kursa 3.() 2 seminer veya kursa
4.() 3 seminer veya kursa 5.() 4 seminer veya kursa
6.() 5 ve daha çok seminer veya kursa

9. Çalıştığınız kurumun koşullarını okul öncesi eğitim açısından yeterli buluyor musunuz?

- 1.() yeterli 2.() biraz yeterli 3.() yetersiz

10. Eğitim verdiğiniz yaş grubu

- 1.() 0–2 yaş 2.() 3–4 yaş 3.() 5–6 yaş

11. Okul içi veya dışında sosyal etkinliklere (Sinema, tiyatro, sportif etkinlikler v.s.) katılırmısınız?

- 1.() evet 2.() bazen 3.() hayır

12. Şu anda yürüttüğünüz işten elde ettiğiniz doyumu, en fazla doyum sağladığınız alandan başlayarak (1) (2) ve (3) şeklinde değerlendiriniz?

Psikolojik doyum () Ekonomik doyum () Sosyal statü ()

13. Okul idaresinin okul öncesi eğitime bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Olumlu () Biraz olumlu () Olumsuz ()

BARON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
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 olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
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 kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacaklarımın 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.					

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgilimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
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 Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım.					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serin kanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur.					
72. Hayatımdan memnunum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım					
74. Hafta sonlarını 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 şeye 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.					

HACKMAN VE OLDHAM İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ (ENVANTERİ)

	Çok Yetersiz	Yetersiz	Kararsız	Yeterli	Çok Yeterli
1. İşinizin size sağladığı güvenlik derecesi nedir?					
2. Aldığınız para ve destekler yeterli mi?					
3. İşinizde kişisel gelişme ve yükselme olanakları var mı?					
4. İşinizde beraber çalıştığınız ve ilişki içinde olduğunuz kişilerden memnun musunuz?					
5. Amirlerinizin size karşı davranışlarını adil ve saygılı buluyor musunuz?					
6. İşinizi yaparken, taktir edileceğiniz duygusu içinde misiniz?					
7. İş yerinde birlikte çalıştığınız arkadaşlarınızla yakın ilişki içinde misiniz?					
8. Üstlerinizden gördüğünüz destek ve yardımdan memnun musunuz?					
9. Yaptığınız iş karşılığında aldığınız para sizce adaletli mi?					
10. İşinizi yaparken bağımsız olarak kişisel istek ve düşüncelerinizi uygulayabiliyor musunuz?					
11. Geleceğinize ilişkin planlarınız açısından iş yerinizi güvenceli buluyor musunuz?					
12. İş yerinizdeki ilgililerle düşüncelerinizi paylaşma olanağı oluyor mu?					
13. İşinizde, başarınızı gösterme ve yarışma fırsatı var mı?					
14. İş yeri yönetiminin tutumundan memnun musunuz?					

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ (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 değillermiş 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 davrandıklarını hissediyorum.					

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.09/
Konu : Araştırma İzni

55180 25.11.2005

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KONYA

İlgi : a) 12.09.2005 gün ve 2160 sayılı yazınız.
b) MEB. Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 14/11/2005 tarih ve 7218 sayılı yazıları.

Müdürlüğünüz Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe ÖZTÜRK'ün "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu anket araştırması yapılmasının uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Bakanlık yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Mehmet MIZRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1 İlgi (b) Bakanlık yazısı.

GEÇİCİ EYRAK	
Tarih	28.11.2005
Sayı	1090

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. No:48 42040 MERAM/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 (5 Hat) Faks: 0332 353 30 57
Web: <http://konya.meb.gov.tr> E-Posta: konyamem@meb

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/7213

14/11/2005

Konu : Araştırma İzni

KONYA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 03.10.2005 tarih ve 45231 sayılı yazısı.

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans programı öğrencisi Ayşe ÖZTÜRK'ün "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu araştırma anketini okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 5 sayfa 124 sorudan oluşan başarı testinin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :

EK - 1 Anket (5 Sayfa)

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜD.

31 KASIM 2005

79157 Eki Tale

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı No: 98 Kızılay 06650 ANKARA
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67 Faks : 418 64 01
e - posta : apk@meb.gov.tr Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA TUTANAĞI FORMU

ÖĞRENCİNİN	ADI SOYADI	Ayşe Öztürk
	NUMARASI	044238031003
ANA BİLİM / BİLİM DALI		Çocuk Gelişimi ve Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
DANIŞMAN ÖĞR. ÜYESİNİN FAKÜLTESİ		S.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi
SINAVIN	TARİH	21.08.2006
	GÜNÜ	Pazartesi
	SÜRESİ	75 dakika
SONUÇ		
OY BİRLİĞİ ☒ OY ÇOKLUĞU ☐		KABUL ☒ RED ☐ DÜZELTME ☐

Selçuk Üniversitesi Lisansüstü Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 12. Maddesi* uyarınca yapılan Yüksek Lisans Tez Savunma Sınavı gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir.

Prof.Dr. Ramazan ARI
Öğretim Üyesi

Yrd.Doç.Dr. Nurcan KOÇAK
Öğretim Üyesi

Yrd.Doç.Dr. Engin DENİZ
Öğretim Üyesi (Danışman)

95 Puanla Değerlendirildi.

Tez sınavı, tez çalışmasının sunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur. 45-90 dakika sürer ve dinleyicilere açık olarak yapılır. Tez sınavının tamamlanmasından sonra jüri, dinleyicilere kapalı olarak, tez hakkında salt çoğunlukla "kabul", "red" veya "düzeltme" kararı verir. Red veya düzeltme kararları gerekçeli olmalıdır. Bu karar, enstitü anabilim dalı başkanlığınca tez sınavını izleyen üç gün içinde enstitüye tutanakla bildirilir.

Tezi reddedilen öğrencinin kaydı silinir. Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç üç ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda tezi reddedilen öğrencinin kaydı silinir. Tez savunma sınavına mazeretsiz olarak gelmeyen öğrencinin kaydı silinir. Ancak tez savunma sınavı tarihinden itibaren en geç 7 (yedi) gün içerisinde enstitüye mazeretini bildiren öğrencinin mazereti enstitü yönetim kurulunca kabul edilirse öğrenciye bir sınav hakkı daha verilir. (Madde 12)