

Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, Tükenmişlik Faktörleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Süleyman Salih Arık

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Haziran 2022
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Prof. Dr. Sibel Dinçyürek
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Sibel Dinçyürek

2. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

3. Yrd. Doç. Dr. Şerife Özbiler

ÖZ

Postmodern dönemde insan yaşamına dahil olan duygusal zekâ, tükenmişlik ve yaşam doyumu kavramlarına karşı gösterilen ilgi giderek artmaktadır. Buna karşın ilgili literatürde üç kavramı ortak bir şekilde ele alan bir çalışma ile karşılaşılmasıdır. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmaya KKTC'nin Doğu Akdeniz Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 197 kadın ve 111 erkek olmak üzere toplam 308 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır. İstatistiksel analiz için SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Normallik testi sonucuna göre iki grup arasında yapılan karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup karşılaştırmaları için Tek Yönlü ANOVA testi ve Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Duygusal Zekâ Ölçeği, MTE-ÖF Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekalarının; yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeyleri üzerine yordayıcı etkisini incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Enter Metodu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duyarsızlaşma ve tükenme ile arasında negatif yönlü yetkinlik ile ise pozitif yönlü bir ilişki oluşuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde tükenme ve duyarsızlaşma ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca yetkinlik puanlarının duygusal zekâ düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu

düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşam doyumu puanlarının duygusal zekâ düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada son olarak duygusal zekâ, tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, tükenmişlik, yaşam doyumu, üniversite öğrencileri

ABSTRACT

In post-modern period, interest in the concepts like emotional intelligence, burn out, and satisfaction with life, which are a part of human life, gradually increases. Nevertheless, no study handling the three concepts jointly has been discovered in the related literature. The study aims to examine the relationship among emotional intelligence, burn out factors and satisfaction with life of the university students. 308 students of whom 197 are women and 111 are men, studying at East Mediterranean University of Turkish Republic of Northern Cyprus attended to the survey. Reviewed Schutte Emotional Intelligence Scale, Maslach Burnout Inventory- Students Survey (MBI-SS) and Satisfaction with life scale (SWLS) have been used as data collection tools during survey. For statistical analysis SPSS 21 package programme has been used. Unpaired t test has been used for the comparison between the two groups determined in accordance with the normality test. For comparison among more than two groups, one way anova test and kruskal Wallis test results have been presented. The relationship among Emotional intelligence Scale, MBI-SS, and Satisfaction With Life Scale has been checked with pearson correlation parameter. Multiple linear regression Analysis Enter Method has been used to investigate in the predictor effect of emotional intelligence of the students on their satisfaction with life and their level of burnout. It has been discovered that there is a negative relation between the emotional intelligence levels of the university students and depersonalisation which is one of the sub-dimensions of burnout; while there is a positive relationship with competence. Similarly, it has been reached that there is a negative relationship between burnout & depersonalisation and satisfaction with life. Moreover, it has also been confirmed that competency points have a predictive effect on the emotional

intelligence levels. It also has been realised that there is a meaningful positive relationship between emotional intelligence and satisfaction with life levels of the university students. Furthermore, predictory effect of satisfaction with life points on emotional intelligence levels has been determined. Finally, it has been observed during survey that emotional intelligence, burnout and satisfaction with life levels differentiate in accordance with several variables.

Key Words: Emotional intelligence, burnout, life satisfaction, university students.

TEŞEKKÜR

Öncelikle yardımları ve yol göstericiliği ile ışık tutan, çalışma süreci boyunca desteğini sürdüren, hem insan hem de eğitmen olarak örnek alınması gereken ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Sibel Dinçyürek’e teşekkürü borç bilirim. Lisans eğitiminde başlayan desteklerini, yüksek lisans sürecinde de devam ettiren ve kıymetli görüşlerini paylaşan değerli tez jüri üyesi Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ’a ve kıymetli görüş ve katkılarını paylaştığı için değerli tez jüri üyesi Yrd. Doç. Dr. Şerife Özbiler hocama teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca her zaman sevgilerini, ilgilerini ve desteklerini hissettiren, sahip olduğum şeylerde katkıları bulunan ve bugüne gelmem üzerinde emekleri çok büyük olan annem Emine Arık’a ve babam Yusuf Arık’a, yaşadığım zorluklarda üstesinden geleceğimi düşündüren ve güçlü hissetmemi sağlayan abilerim Yasin Arık ve İrfan Arık ile ikiz kardeşim Mehmet Fatih Arık’a, tez yazma sürecinde neşe kaynağım olan yeğenim Melis Ece Arık’a ve değerli dostlarıma teşekkür ederim.

Son olarak da bu araştırmanın tamamlanması için zaman ayırarak veri toplama sürecinde bana yardımcı olan hocalarıma ve zaman ayırıp ölçekleri cevaplandıran değerli katılımcılara en içten dileklerimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
KISALTMALAR	xv
TABLO LİSTESİ	xvi
ŞEKİL LİSTESİ	xviii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Önemi	12
1.3 Araştırmanın Amacı	14
1.4 Problem Cümlesi	14
1.4.1 Alt Problemler	14
1.5 Sınırlılıklar	15
1.6 Sayıntılar	15
1.7 Tanımlar	16
1.7.1 Zekâ	16
1.7.2 Duygu	16
1.7.3 Duygusal Zekâ	16
1.7.4 Tükenmişlik	16
1.7.5 Yaşam Doyumu	17
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
2.1 Üniversite Öğrencileri ve Genç Yetişkinlik (Gençlik) Dönemi	18
2.2 DUYGUSAL ZEKA	23

2.2.1 Zekâ Kavramının Tanımı ve Gelişimi	23
2.2.2 Duygu Kavramının Tanımı ve Gelişimi	25
2.2.3 Duygusal Zekâ Kavramının Tanımı ve Gelişimi.....	27
2.2.4 Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler.....	31
2.2.4.1 Yaş.....	31
2.2.4.2 Cinsiyet	32
2.2.4.3 Aile.....	33
2.2.4.4 Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi	33
2.2.4.5 Eğitim.....	34
2.2.4.6 Kişilerarası Yetenek	34
2.2.4.7 Sosyoekonomik Düzey.....	35
2.2.5 Duygusal Zekâ Modelleri	36
2.2.5.1 Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli	38
2.2.5.2 Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	40
2.2.5.3 Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli.....	43
2.2.5.4 Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli	46
2.3 TÜKENMİŞLİK.....	50
2.3.1 Tükenmişlik Kavramının Tanımı ve Gelişimi.....	50
2.3.2 Tükenmişliği Etkileyen Faktörler	54
2.3.2.1 Kişilik Özellikleri.....	55
2.3.2.2 Yaş.....	56
2.3.2.3 Medeni Durum	56
2.3.2.4 Cinsiyet	56
2.3.2.5 İş Yüğü	57
2.3.2.6 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği.....	57

2.3.2.7 İnsan İlişkileri.....	58
2.3.3 Tükenmişlik Modelleri	59
2.3.3.1 Meier'in Tükenmişlik Modeli	59
2.3.3.2 Maslach'ın Tükenmişlik Modeli.....	62
2.3.3.3 Pearlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli	65
2.3.3.4 Cherniss Tükenmişlik Modeli	66
2.3.3.5 Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli.....	68
2.4 YAŞAM DOYUMU	71
2.4.1 Yaşam Doyumu Kavramının Tanımı ve Gelişimi	71
2.4.2 Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	73
2.4.2.1 Yaş.....	73
2.4.2.2 Cinsiyet	74
2.4.2.3 Öz Yeterlik	74
2.4.2.4 Akademik Başarı	75
2.4.2.5 Sosyal Ağ	76
2.4.2.6 Sosyoekonomik Düzey.....	76
2.4.3 Yaşam Doyumu Modelleri	77
2.4.3.1 Yukarıdan Aşağıya ve Aşağıdan Yukarıya Kuramları.....	77
2.4.3.2 Ereksel (Telik) Kuramlar	78
2.4.3.3 Aktivite Kuramları	79
2.4.3.4 Bağ Kuramları	79
2.4.3.5 Anlam Kuramı.....	80
2.4.3.6 Hedonizm Kuramı	80
2.4.3.7 Yargı Kuramları	81
2.5 İlgili Yayın ve Araştırmalar	82

2.5.1 Duygusal Zekâ ile İlgili Türkiye ve Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	82
2.5.2 Duygusal Zekâ ile İlgili KKTC’de Gerçekleştirilen Araştırmalar	86
2.5.3 Tükenmişlik İle ilgili Türkiye ve Yurtdışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	90
2.5.4 Tükenmişlik ile İlgili KKTC’de Gerçekleştirilen Araştırmalar	94
2.5.5 Yaşam Doyumu ile İlgili Türkiye ve Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	98
2.5.6 Yaşam Doyumu ile İlgili KKTC’de Gerçekleştirilen Araştırmalar.....	103
3 YÖNTEM.....	106
3.1 Araştırmanın Niteliği ve Bulguları.....	106
3.1.1 Araştırmanın Modeli.....	106
3.1.2 Örneklem, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemi	107
3.1.2.1 Örneklem Yöntemi.....	107
3.1.2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	107
3.1.2.3 Verilerin Toplanması	109
3.1.2.4 Veri Toplama Araçları	110
3.1.2.4.1 Kişisel Bilgi Formu.....	110
3.1.2.4.2 Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu	110
3.1.2.4.3 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu	112
3.1.2.4.4 Yaşam Doyumu Ölçeği.....	113
3.1.2.5 İstatistiksel Analiz.....	114
4 BULGULAR.....	116
4.1 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekaları, Tükenmişlik Faktörleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	117

4.2 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının; Yaşam Doyumları ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular.....	119
4.3 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	120
4.4 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik ve Yaşam Doyumlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Bulgularının Analizi	121
4.4.1 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	121
4.4.2 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	123
4.4.3 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	125
4.4.4 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	127
4.4.5 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	129
4.4.6 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	132

4.4.7 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Online Eğitim Süreci Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	134
4.4.8 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Tercihine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	135
5 TARTIŞMA VE YORUM	138
5.1 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, Tükenmişlik Faktörleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin Tartışılması	138
5.2 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Tükenmişlik Faktörleri ve Yaşam Doyumları Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin Tartışılması	140
5.3 Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması	141
5.4 Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması	145
5.5 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Not Ortalamasına Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması	148
5.6 Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması...	150
5.7 Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması...	152
5.8 Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması...	154
5.9 Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Tercihine Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması	157

6 SONUÇ VE ÖNERİLER	162
6.1 Sonuçlar.....	162
6.2 Öneriler.....	165
6.2.1 Araştırmacılara Öneriler	165
6.2.2 Uygulayıcılara Öneriler	167
6.2.3 İlgili Kurumlara Öneriler.....	168
KAYNAKLAR	169
EKLER.....	224
Ek 1: Etik Kurul Kararı	225
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu.....	226
Ek 3: Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	228
Ek 4: Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu	230
Ek 5: YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ	232
Ek 6: Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni	233
Ek 7: Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu (MTE-ÖF) Kullanım İzni	234
Ek 8: Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni	235

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
Ark.	Arkadaşları
Diğ.	Diğerleri
EQ	Emotional Quotient
IQ	Intelligence Quotient
MTE-ÖF	Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu
MBI-SS	Maslach Burnout Inventory- Students Survey
SWLS	Satisfaction With Life Scale
TDK	Türk Dil Kurumu
UN.	United Nations (Birleşmiş Milletler)
YDÖ	Yaşam Doyumu Ölçeği

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Mayer ve Salovey'in Duygusal Zeka Modeli	40
Tablo 2: Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli	43
Tablo 3: Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli	46
Tablo 4: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	108
Tablo 5: Duygusal Zekâ Ölçeği-Alt Boyutları, Tükenmişlik Envanteri Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeği Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Katsayı ile İncelenmesi	117
Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının; Yaşam Doyumları ve Tükenmişlik Düzeyleri üzerine Yordayıcı Etkisine Dair Regresyon Analizi Tablosu	119
Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükemişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler.....	120
Tablo 8: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	121
Tablo 9: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	122
Tablo 10: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Bölümlere Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	123
Tablo 11: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Bölümlere Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	124
Tablo 12: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	125

Tablo 13: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Sınıflara Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	126
Tablo 14: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Akademik Not Ortalamasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	127
Tablo 15: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Akademik Not Ortalamasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	128
Tablo 16: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	129
Tablo 17: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	131
Tablo 18: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Algılanan Sosyoekonomik Duruma Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	132
Tablo 19: MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Sosyoekonomik Duruma Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	132
Tablo 20: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Algılanan Online Eğitim Sürecine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	134
Tablo 21: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Algılanan Online Eğitim Sürecine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	134
Tablo 22: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Bölüm Tercihine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	135
Tablo 23: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Bölüm Tercihine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	136

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Duygusal Zekanın Dört Köşe Taşı.....	50
Şekil 2: Pearlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli	66

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Sosyal ve kompleks bir varlık olan insan, sahip olduğu gelişmiş zekâ kapasitesi ve çevreye uyum sağlama yeteneği sayesinde tarihsel süreçte değişimini ve gelişimini sürdürerek günümüzdeki insan evresine kadar ulaşabilmeyi başardığı söylenebilir. Bu öyle bir ilerlemedir ki insan, geçmiş çağlarda alt tabakasında yer aldığı canlılar hiyerarşisinde bugün inanılması güç bir konuma gelerek yerküredeki en baskın türlerden birisi olduğu ifade edilebilir. Şüphesiz ki bu ilerlemede insan zekâsı kadar etkisi yadsınamayacak olan diğer bir faktörün insanın duyguları olduğu düşünülmektedir (Massey, 2002). Dökmen (2000) insanların doğaya ve topluma duygular aracılığıyla uyum sağladıklarını belirtmiş ve duyguların; insanları hayatta tutmak, yaşamlarımızı zenginleştirmek, vücudumuzu hazırlamak ve tepkisel olmak gibi çeşitli işlevleri olduğunu vurgulamıştır. İnsanın yaşam koşullarını giderek daha elverişli hale getirmesinin yaşam doyumu standartlarını yükseltme güdüsünün bir sonucu olabileceği gibi giderek ve giderek kendini daha çok geliştirme çabası, toplumsallaşma sonucunda kişisel özgürlüğünün kısıtlanması ve diğer güncel nedenlerden etkilenmesi tükenmişliğini artıran etkenlerden olabilmektedir. İnsan sahip olduğu fizyolojik dezavantajları, zekasını ve duygularını kullanarak ödünlemeyi başardığı görülmektedir. Bu yüzden insanın duygusal zekasının gelişim süreci, bir tercih değil aksine bir yaşam mücadelesi olduğu varsayılabilir.

İnsan ve toplum için oldukça önem taşıyan duygu ve zekâ olgusunu anlamlandırabilmek, oluşumu ile işleyişini kavrayabilmek ve geliştirmek amacıyla

birçok teori, görüş ve model ortaya atılmıştır. Antik Yunan döneminden beri her zaman duygu ve akıl üzerinde tartışmalar gerçekleşmiş ve bu tartışmalar genellikle aklın egemen olduğuna yönelik baskın görüşlerle sonlanmıştır (Atabek, 2000, Mayer vd., 2000, Moss, 2001, Sartorius, 1999; akt. Çakar ve Arbak, 2004). Antik Yunan'da şekillenen düşünceler yerini Hristiyan felsefesine bırakmış, orta çağda gelişen din baskısı, duyguların kesinlikle kontrol altında tutulması gereken şeytani unsurlar olduğu görüşünü insanlara empoze etmiş ve kaliteli bir yaşamın ilk koşulu olarak duygulardan bağımsız olması gerektiğine dair bir inanç şekillenmiştir (Knuuttila, 2004). Sonrasında rönesansın ortaya çıkmasıyla birlikte aklın doğru, iyi ve güçlü olan şeyleri sembolize ettiği ve duyguların da insanların zayıf yönlerini ortaya çıkardığı düşüncesi yerleşmeye başlamıştır (Robbins, 2000; akt. Çakar ve Arbak, 2004).

19. yüzyılın sonlarında gelişen psikoloji bilimi sayesinde ise düşünce ve duygunun ayrı ayrı ele alınması gereken iki kavram olmadığı tam aksine bu kavramların birbirine bağımlı olduğu ve eşgüdümlü olarak çalıştığına yönelik çeşitli kuramlar ortaya atılsa da diğer yandan davranışçılık gibi baskın kuramların, duyguların zekâ üzerindeki etkisine önem vermemesi alanda ikilem oluşturmaktaydı. Davranışçı kuramcılara göre, duygular da dahil olmak üzere insanların tüm iç dünyası bilim dışı olarak kabul ediliyordu (Goleman, 2004; akt. Maboçoğlu, 2006).

Aklın, duygu karşısındaki totaliter egemenliğinin sarsılmasının ise 20. yüzyılın ikinci yarısında batı insanının duygularını özgürce ifade etmeye yönelik sosyal tepkiler ortaya koyması ile büyük ölçüde gerçekleşti (Damasio, 1999; akt. Çakar ve Arbak, 2004). Bu değişme ve gelişmeler postmodern akımın ivme kazandığı döneme tekabül etmektedir. Rasyonalitenin ön planda olduğu modernizmde; insanlar akli aracılığı ile her türlü problemi çözebilir, doğruyu seçebilir ve hayatını şekillendirebilmesine karşın postmodern paradigmada ise hiçbir kesinliğe yer yoktur (Anlı, 2015). Tam olarak

hiçbir netliğin olmadığı, düşünce ve duyguların iç içe geçtiği postmodern süreçte belirsizlikler hayatın her alanında kendini göstermektedir. Modern dönemin yabancılaşan bireyi, post modern dönemde adeta parçalanmıştır (Yazıcı, 2013; akt. Yavuz ve Zavalı, 2015). Bu dönemde katı ve nesnel görüşün yerini subjektif ve fenomenolojik perspektife bırakmasıyla klasikleşmiş zekâ (IQ) algısı güç kaybederken çoklu zekâ ve duygusal zekâ (EQ) gibi güncel ve çağdaş düşüncelerin etkisinin yayılım gösterdiği söylenebilir.

Diğer yandan bu dönemde akılcı filozof Descartes'in meşhur sözü “*Cogito ergo sum*” (düşünüyorum o halde varım) özdeyişi ile özetlenebilecek modernist düşünceden, nihilist filozof Nietzsche'nin “*vivo ergo sum*” (yaşıyorum; öyleyse varım) yorumu (Yıldırım, 2002) ve sonraları hümanist yazar Andre Gide'nin “*Hissediyorum, öyleyse varım*” demesiyle birlikte edebiyat alanında akılcılığa karşı duran düşünceler yoğunlaştı (Güven, 2015). İkinci dünya savaşından sonra gelişen postmodern paradigma sayesinde bireyler duygularını daha özgürce ve açıkça yansıtmaya başladılar. Postmodernizm, ilk olarak felsefe, edebiyat, güzel sanatlar gibi alanlarda etkisini göstermiş, zamanla yaşamın her alanında kendine yer edinmiştir (Yavuz ve Zavalı, 2015).

Psikoloji alanında ise postmodernizm, insanı ele alış şeklini değiştirmiş ve yeni bir insan imgesi yaratmıştır. İnsan olmak içsel, sürekli ve bütünsel bir benliğe sahip olmakla değil, sosyal etkileşimde meydana gelmektedir. Bu paradigma bireyin içsel süreçlerinden dışarıya doğru bir eylemi kapsamaktadır. Kişilik, artık bir “psişe” olarak değil sosyal ilişkiler içerisinde değişkenlik gösteren bir yapı olarak ele alınmıştır. İnsanın toplumsal rolleri ve etkileşimde bulunduğu yakın insanlar kadar çok benliği veya kişiliği vardır. Bu durum parçalanmış, süreksiz ve bağlamdan bağlama değişen

bir benlik imgesi yaratmaktadır (Vollmer, 2000). Postmodernist yaklaşımda meydana gelen bu köklü yönelim, hızlı bir değişimi de beraberinde getirmiştir (Dyck, 2000).

Günümüzde duyguların daha fazla önem kazanmasının altında yatan temel faktörün dünyadaki değişim olduğu düşünülmektedir. Her geçen gün meydana gelen sayısız değişim, insanların geleceğe yönelik tahmin ve planlamalarını engellemektedir (Massey, 2002). Şüphesiz ki bu değişimden en çok etkilenen canlı türü insandır. İnsan olgusunun etkilenmesi ise düzen içerisinde var olan diğer unsurların da doğrudan veya dolaylı yoldan etkilenmesine neden olmaktadır (Kaya, 2021).

Giderek hızlı bir şekilde değişen ve karmaşık bir hal alan yeni dünya düzeni beraberinde geleneksel değerlerin, toplumsal yapıların ve dolayısıyla da toplumun en küçük yapı taşı olan insanları değişime sürüklemekte ve anlam arayışına itmektedir (Akkuş, Kütük ve Samar; 2020). Antik Yunanlı filozof Herakleitos'un da dediği gibi: *“Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.”* Özellikle teknoloji sayesinde günümüzdeki değişimin hızı öngörülemez bir seviyeye ulaşmıştır. 6 milyon yıllık insanlık tarihinde bir ömürlük insan yaşamında bile gelişime ayak uydurmakta zorlanmalar görülmektedir (Massey, 2002) Günümüzde yerimizde saymak aslında farkında olmadan bir gerileme sürecidir. Dolayısıyla insan kendi elleriyle yarattığı teknoloji yüzünden giderek daha çok kendi özüne yabancılaşmıştır. Teknolojik gelişmeler ile birlikte bireylerde ve toplumda yalnızlaşma, bunalım, kimlik yitimi ve nesneleşme söz konusu hale gelmiştir (Osmanoğlu, 2016) İnsanın yaşadığı bu yeni hislere tercüme olması için tükenmişlik ve yaşam doyumu gibi yeni kavramlar türettiği düşünülmektedir.

Yaşanılan hızlı değişim, insanların bu gelişmelere ayak uydurmasını zorlaştırarak sosyal ve ahlaki problemlere neden olmasının yanında insanlar üzerinde yoğun duygusal baskı oluşturmaktadır. İnsan, zekasını kullanarak yarattığı

teknolojinin içinde kendisini giderek daha fazla yabancılaşmış hissetmektedir (Massey, 2002). Bu durum günümüz insanının fizyolojik kapasitesini zorlamakta ve bununla beraber mutsuzluk, bitkinlik, isteksizlik, kaygı ve depresiflik gibi negatif duygulara yol açmakta ve bir kesim insanda psikolojik sorunlara da neden olabilmektedir (Çakar ve Arbak, 2004). İnsanlarda giderek daha sık belirginleşen bu negatif duygulara bütünsel açıdan bakıldığında tükenmişlik kavramı ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Hatta tükenmişlik, kavramsal açıdan belirtilen birçok olumsuz duyguyu bünyesinde barındırmaktadır. Bununla beraber insanların yaşadıkları tükenmişliğin yaşam doyumlarını sekteye uğrattığı ve mutlu olmaya engel olduğu öngörülebilir bir durumdur. Dünyadaki hızlı değişimin tükenmişliği ve yaşam doyumunu doğrudan etkilediği, Covid 19 gibi somut bir örnek ile tasvir edilebilir.

Günümüzde süregelen, hayatın hemen hemen her alanında etkisini hissettiren ve tüm dünya düzenini sekteye uğratan Covid-19 yansımaları eğitim alanında da varlığını göstererek sistemin işleyiş mekanizmasında değişime neden olmaktadır. Yaşanılan bu ani ve radikal değişim eğitim sürecini yorumlama ve değerlendirme biçimimizde de değişikliklere yol açmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020).

Pandemi döneminde eğitim kurumlarının askıya alınması, klasikleşmiş yüz yüze eğitime ara verilmesinden dolayı küresel çapta tüm öğretim kademelerinden yaklaşık 1,6 milyar öğrenci etkilendi ve bu istatistik güncel gelişmeler ile artış göstermektedir. Ülkemizde bu durumdan etkilenen öğrenci popülasyonu ise yaklaşık 25 milyon öğrencidir (UNESCO, 2020; akt. Bozkurt, 2020). Birleşmiş Milletler'in 1984 yılında aldığı karar ile: *‘Herkes eğitim hakkına sahiptir. Teknik ve profesyonel eğitim genel olarak kullanılabilir hale getirilmeli ve yüksek öğrenim temelinde herkes için eşit derecede erişilebilir olmalıdır.’* (UN, 1984) ilkesi doğrultusunda Covid-19 nedeniyle ara verilen eğitim-öğretim faaliyetlerini hız kesmeden devam ettirebilmek

maksadıyla birçok ülke ve kurum tarafından hızlı refleks gösterilerek uzaktan online eğitim süreci dünya genelinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğunda uygulanmaya başlanmıştır. Yaşanılan hızlı değişimlerin tükenmişliği beslediği düşünülecek olursa, yaşamımıza aniden giren Covid-19'un öğrencilerin tükenmişlik düzeylerine ve yaşam doyumlarına olumsuz etkide bulunduğu öngörülebilir bir tahmindir.

Gündelik yaşama hızlı bir şekilde dahil olan ve global çapta sansasyonel bir etki yaratan Covid-19'un öğrencilerin tükenmişlik düzeylerine olumlu ve yaşam doyumlarına olumsuz etkide bulunduğu tahmin edilmektedir. İnsanların hayatlarını kaybettiği, hazırlıksız bir şekilde haftalarca evde kalması gerektiği, arkadaşlarından uzak kaldığı, sanal bir ortamda eğitim aldığı, gündelik rutinlerinden vazgeçmek zorunda kaldığı, toplumsal kısıtlamalara maruz kaldığı ve ekonomik bunalımlar yaşadığı bu dönemde insanların ruh sağlığının olumsuz etkilenmesi olası bir beklentidir. Bu bağlamda Covid-19 sonrası gerçekleştirilen araştırmalar pandemi sürecinin bireylerin; yaşam doyumunu (Baykal, 2020; Satıcı vd., 2020; iek ve Almalı, 2020) olumsuz yönde etkilediğini ve tükenmişliğin (Ergur vd., 2021; Akalın ve Modanlıoğlu; 2021; Kutlutürk ve Yıkılmaz; 2021) arttığını ortaya koymaktadır. İlgili literatür incelendiğinde ise tükenmişlik ve yaşam doyumunu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. (Avşaroğlu vd., 2005; Costa vd., 2012; Çapri vd., 2012; Pınar vd., 2015; İn ve Kula, 2019).

Tükenmişlik, insanın duygu fonksiyonlarını körelten, yaşamdan zevk almayı azaltan, iş performansını düşüren ve toplumsal ilişkilere zarar veren bir olgudur. Bu olgu ile başa çıkılmadığı durumda, bireyin sosyo psikolojik ve fizyolojik yaşamı sekteye uğramaktadır. İnsanlar; duyguların algılanması, kavranması, değerlendirilmesi, sentezlenmesi ve yansıtılmasının öneminin farkına vararak,

kendilerinin ve yakın ilişki içerisinde oldukları sosyal ağlarındaki bireylerin de duygularını yönetebilme yeteneği kazanacak yani duygusal zekâları aracılığı ile tükenmişlik ile mücadele edebileceklerdir (Konakay, 2013).

Tükenmişlik, bugün çeşitli meslek gruplarından toplumsal yapılara kadar her bireyi etkileyebilecek küresel problemlerden birisi halini aldığı söylenebilir. Teknoloji çağında sürekli bir şekilde yaşanan değişim ve gelişimler, domino taşlarının birbirine etki etmesi gibi tüm dünya düzenini beraberinde değişime sürüklemekte ve bu durumda ortaya bir gerilim çıkarmaktadır. İnsanların daha yetkin, bilgili ve donanımlı olması için sonu kestirilemeyen bir toplumsal algı şekillenmiştir. Bunun sonucunda iş hayatında çalışanlardan beklenti artmış, eğitim sistemlerinde müfredat yoğunlaşmış, aile yapısında çocuklar bir yarış içerisindeymiş gibi yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu gerilim, baskı ve stresin ise tükenmişliğe neden olduğu varsayılmaktadır.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak çeşitli meslek grubu çalışanlar için kullanılsa da geliştirilen yeni anlayışa göre “tükenmişlik”, yapılan iş fark etmeksizin, bireylerin altüst olmasını göstermekte; insanların duyguları, değerleri, saygınlıkları ve ruhlarındaki erozyonu yansıtmaktadır. Öğrencilerin okula gitme, ders sorumluluklarını yerine getirme, akademik başarı için çabalama ve meslek seçimi gibi en temel aktiviteleri “iş” olarak tanımlanabilmekte ve eşdeğer bir anlam taşımaktadır. (Schaufeli & Taris, 2005; akt. Çapri, Gündüz & Gökçakan, 2011). Bu bağlamda çalışma alanı “insan” olan mesleklerde daha sık karşılaşılan tükenmişliğin üniversite öğrencileri için de potansiyel bir risk taşıması öngörülebilir ve üzerinde durulması gereken bir konu alanıdır (Kutsal, 2009; akt. Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik yaşayan gruplar arasında sayıca azınlık olmayan önemli bir popülasyona sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak, tükenmişlikle ve

yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak bu çalışmanın temel amacını yansıtmaktadır. Üniversite öğrencilerinin üstlenmesi gereken birçok sorumluluk ve zorunluluk öğrenciler üzerinde kuvvetli bir baskı oluşturup tükenmişliğe sebep olurken, diğer yandan akranlarıyla, sosyal ağlarıyla ve öğretim görevlileri ile iyi bir iletişim ve etkileşim kurmayı gerektirmesi, kişisel ve sosyal problemlerle mücadele edebilmesine yardımcı olması duygusal zekanın tükenmişlik üzerinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişkisinin yanı sıra bu iki kavramın yaşam doyumu ile arasında bağlantı olabileceği düşünülmektedir. Oldukça standart ve net bir biçimde ifade edilen yaşam doyumu kavramı, gerçeklikte kolayca anlaşılabilir bir kavram izlenimini vermemektedir. Bundan dolayı literatürde kavramla ilgili birçok tanımla karşılaşılabilir (Özdevecioğlu, 2013). İnsanların farklı farklı gereksinimlere, beklentilere, arzulara ve amaçlara sahip olmasından dolayı yaşam döngüleri de birbirlerinden farklı bir işleyiş mekanizması ile hareket etmektedir. Bu gibi gerekçeler yaşam doyumu kavramını standartlaştırmasının önünde engel oluşturmuştur ve göreceli bir yapı kazandırmıştır.

Sung-Mook ve Giannakopoulos (1994) insanların öznel iyi olmaları ile ilgili güçlü bir ilişkisi bulunan yaşam doyumu kavramının bireyden bireye farklılık göstermekle beraber yaşamdan memnun olmayı ifade ettiğini vurgulamıştır. Genel olarak yaşam doyumunu; bireyin, sergilediği meslekte, kişisel ve sosyal yaşamında ortaya koyduğu pozitif ruhsal eğilimler olarak tanımlamıştır (Akt. Recepoğlu, 2013). İnsanlar açısından yaşam doyumunun önemi zihinsel ve fiziksel sağlığa doğrudan etkide bulunmasıdır. Yaşam ve iş doyumu yüksek olan insanların ruhsal ve kişisel sağlık bakımından iyi bir düzeyde olmaları kendilerine, ailelerine, sevdiklerine ve

sosyal çevrelerine zaman yaratabilmeleri bakımından önemlidir (Keser, 2003; Akt. Aslan, 2020).

Arygle (1994) ise yaşam doyumu kavramını, mutlu olmanın bir alt boyutu olarak incelemekte; genel doyum halinden ve memnuniyetsizlikten bahsetmektedir. Arygle'e göre depresyon ve kaygıyı içeren stresin optimal düzeyde olması yaşam doyumuna pozitif etki etmektedir. (Akt. Sahranç, 2007). Bu açıdan tükenmişlik semptomları ile yaşam doyumu arasında bir ilişki olabileceği tahmin edilmektedir. Diğer yandan yaşam doyumu, insanların duygusal tepkilerini kapsamaktadır. Bir nevi bireyin yaşama karşı sergilediği genel tutumdur. Bu bağlamda ele alındığında duygusal zekâ ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Duygusal zekâ kavramı postmodern paradigmanın da etkisiyle her ne kadar 20. yüzyılın sonlarında olgunlaşmış bir kavram olsa da duygusal davranışların doğası ve sonuçlarıyla ilgili tarih boyunca araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Özdemir ve Dilekmen, 2016). Genellikle sosyal ve kişisel yaşamda kullanılan kavram akademik alanda da oldukça önem taşımaktadır. Modernizme dayalı genel bilim inancı sarsılırken zekanın da tek bir tür olduğu düşüncesi yıkılmıştır. Bu gelişmeyi, eğitim sisteminde başarılı olamayan birçok öğrencinin sosyal hayatta ve iş dünyasında etkili olması durumu oluşturmuştur (Topçu, 1999). Çok yüksek IQ'lu bireylerin kimi zaman sosyal yaşamda başarısız oldukları gözlenmektedir (Göçet, 2006). Gerçekleştirilen bir takım araştırma sonuçlarına göre; duygusal zekâ yaşamdan doyum sağlamada ve yaşamın diğer tüm alanlarında başarıyı yakalamada IQ ile ölçülen zekâ kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır (Acar, 2002; akt. Bakan ve Güler, 2017). Bu durum aslında zekâ ile başarı ve doyum arasında her zaman pozitif bir ilişki olmadığının göstergesi olarak kabul edilebilir ve duygusal zekanın önemini yansıtan kısa bir fragman işlevi göstermektedir.

Geleneksel yüksek zekâ düzeyinin tek başına mutlu bir hayatın ve başarının ana kaynağı olmadığı düşüncesinin kabul görmesiyle birlikte bireyleri mutluluğa ve başarıya ulaştıran etkenlerin neler olduğunun belirlenmesi önemli bir araştırma konusu olmuştur. Yıllar boyunca gerçekleştirilen araştırmalarda dikkatler bilişsel olmayan faktörlere yönelmiş, başarıya ulaşmada duygusal ve sosyal yeteneklerin etkileri incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda insan duygularının dolayısıyla duygusal zekanın düşünceleri ve davranışları etkilediği temel sonucuna ulaşılmıştır (Kavcar, 2011).

Eğitim kademelerinde duygusal zekaya ne kadar önem verilmektedir? Özellikle ergenlikten yetişkinliğe geçişin yaşandığı, mesleki eğitimin alındığı, kişisel, sosyal ve akademik sorumlulukların yoğunlaştığı üniversite yıllarında bir kesim öğrencinin tükenmişlik yaşaması ve yaşam doyumlarının sekteye uğraması potansiyel bir tehlikedir. Duygusal zekanın bu olumsuzluklara karşı önleyici bir işlevi olduğu tahmin edilmektedir. Bu gibi olumsuz durumların yanı sıra dünyadaki değişim hızının tüm insanlığı ve dolayısıyla da üniversite öğrencilerini etkilediği düşünülmektedir. Çakar ve Arbak (2004) dünyada süregelen hızlı değişimin insanların sahip olduğu biyolojik temeli zorladığını ve bununla beraber mevcut şartlardan mutlu olamama, isteksizlik yaşama, kaygılı olma gibi negatif duygulara yol açtığını ve kimi durumlarda da psikolojik rahatsızlıklara neden olabileceğini ifade etmiş, böyle bir ortamda duygusal zekâ gibi kişinin çevresinden gelen beklenti ve baskılarla başa çıkabilme becerisinin etkili olabileceğini vurgulamışlardır.

Duygusal zekanın tükenmişlik ve yaşam doyumu gibi duygu durumlarına ne tür bir etkisi bulunmaktadır? Postmodern dönemin ürünlerinden olan her üç kavramın da birbirine oldukça yakın yıllarda ortaya atılması beraberinde ilginç bir detayı getirmektedir. Hem tükenmişlik (Green, 1961; akt. Daub, 2004) hem de yaşam

doyumunu (Neugarten ve diğ., 1961) kavramı dünya literatürüne 1961 yılında kazandırılmıştır. İkinci dünya savaşından çıkıldığı, teknolojinin hızlı bir ivme kazandığı ve soğuk savaşın etkisinin devam ettiği bu dönemde yaşam doyumunu ve tükenmişlik gibi birbiri ile bağlantılı kelimelerin ortaya çıkması insanın yeni hislerine tercüme olmuş ve Jung'un kolektif bilinçdışı teorisini akla getirmiştir. Bu sayede ortak zaman diliminde farklı bireyler tarafından birbiri ile ilişkili kavramlar öne sürülmüştür. Her ne kadar insanlık, yaşanan olumsuz gelişmelere ayak uydurmakta zorlansa ve hızlı değişim karşısında afallsa da bir şekilde değişimlere ve gelişimlere adapte olmayı başarabilmiştir. Bu başarının altında yatan gizil gücün ise duygusal zekâ olabileceği varsayılmaktadır. Goleman (1998) duygusal zekayı; olumsuzluklar karşısında yılmama, dürtüleri kontrol altına alarak hazzı erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, negatif düşüncelere izin vermeme ve diğer insanlara karşı empati yapabilme gibi çeşitli işlevsel özelliklerle tanımlanmıştır (Yeşilyaprak, 2001). Psikanalist Erik Erikson duygusal zekayı, kişiliğin birçok boyutunu başarılı bir şekilde bütünleştirme yeteneği şeklinde ifade ederek buna “ego bütünlüğü” adını vermiştir (James, 2008). Duygusal zekâ, bireylerin tükenmişliğe yol açan koşulların etkilerini tamponlamasına yardımcı olabilecek uyarlanabilir algı ve duyguların yönetimini içerir. Bu nedenle, daha yüksek duygusal zekâ, daha az tükenmişlik ile ilişkilendirilebilir (Brown ve Schutte, 2006). Diğer yandan duygusal zekâ yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır (Özdemir ve Dilekmen, 2016). Bu ifadelerden yola çıkarak duygusal zekanın insan ruh sağlığı için ne kadar kritik bir rol taşıdığı anlaşılmaktadır.

Bireylerin sosyal çevresi duygusal becerilerin gelişimi için elverişli bir ortam değilse okullar bunun üstesinden gelebilecek eğitim merkezleri olabilir. Dolayısıyla eğitim kurumları duygusal öğrenmedeki açıkları giderebilir (Matthews, Zeidner &

Roberts, 2002). Yaşın ve diğ., (2012) eğitim, öğretim ve bilim merkezleri olan üniversitelerin bir yandan bilgi üreterek, diğer yandan da çeşitli iş sektörlerine ve meslek alanlarına nitelikli çalışan yetiştirerek toplumların gelişme ve kalkınma süreçlerinde öncü rol alarak böyle bir toplumsal açığı kapatabileceğini vurgulamıştır. Aktaş (2004) bireyin insanlaşması sağlayacak, doğal ve sosyal çevresine adapte olmasını arttıracak bilgi, beceri ve tecrübelerin gelişmesinin ancak duygusal ve bilişsel yeteneklerin eşgüdüm içinde eğitilmesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin meslek hayatına hazırlandıkları son basamak olan üniversitelerin, iş yaşamında çalışanlardan sahip olması beklenen duygusal beceriler ve donanımlar konusunda öğrencilerini geliştirmesi bir gerekliliktir (Akt. Kavcar, 2011).

Özellikle üniversite öğrencilerinin sahip olduğu duygusal zekâ düzeylerini tükenmişlik ve yaşam doyumu bağlamında ele alan oldukça sınırlı araştırma bulunmaktadır. Kişisel, sosyal ve akademik olarak bir yük altında olan üniversite öğrencileri bir taraftan da gelecek kaygısı taşımaktadır. Gerçekleştirilecek olan bu araştırmada duygusal zekanın öğrencilerin yaşadıkları tükenmişliğe ve yaşam doyumuna anlamlı bir etkisi olup olmadığına ulaşılmak istenmektedir. Bu üç kavramın birbirine yakın yıllarda ortaya atılıp, olgunlaşması, ortak çalışma alanlarında kullanılabilmesi, literatürde eksiklik bulunması ve bu eksikliğin doldurmak istenilmesi bu tarz bir araştırma yapmayı teşvik etmiştir.

1.2 Araştırmanın Önemi

Alan yazında üniversite öğrencilerinin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyi, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumlarını üçlü bir şekilde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı gerçekleştirilen çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim ve öğretim foksiyonunun öneminin kavrandığı çağdaş medeniyetlerde eğitim sisteminin ve toplumsal beklentilerin hedefine ulaşması, büyük oranda insan kaynaklarının aktif kullanılmasına bağlıdır. Günümüz modern toplumların evrilerek gelişim göstermesinde insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması temel güç konuma gelmiştir (Koçak ve İçmenoğlu, 2012). İnsanların duyguları anlayabilme, yorumlayabilme, ifade edebilme ve kontrol edebilme becerileri kazanması doğrultusunda eğitilmesi, bir toplumun çağdaş yaşama ulaşmasındaki en etkili yöntemlerden birisi olarak değerlendirilir. Duygusal zekanın henüz daha anne karnında bebek iken geliştiğine yönelik nörolojik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Duygusal zekâ her yaştan bireyin sahip olması ve geliştirilmesi gereken önemli bir yetidir (Demir, 2007; akt. Kırtıl, 2009). Bu yetinin üniversite öğrencileri bağlamında tükenmişlik ve yaşam doyumu faktörleri ile birlikte incelenmesi önem taşımaktadır.

Özdemir ve Dilekmen (2016) duygusal zekâ yeteneğinin öğretmen adaylarında seçici bir unsur olarak görülmesi ve gelecek kuşakların niteliğini arttıracak bu özelliklerle yetiştirilmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamış ve derslerin, duygusal zekâyı geliştirici öğrenme-öğretme faaliyetleri ile entegre ederek uygulanmasının öğrencilerin yaşam doyumunu da artıracığını savunmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilecek olan bu araştırma eğitim fakültesi öğrencileri ve her branştan öğretmen için önem taşımaktadır. Diğer yandan duygusal zekâ, tükenmişlik ve yaşam doyumu gibi bireyin içsel süreçlerinin ele alınması ve incelenmesinin psikiyatr, psikolojik danışman, psikolog ve birçok ruh sağlığı çalışanı açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin, öğrencilerin yaşadığı gizil bir problem olan tükenmişlik ve hayattan alınan genel mutluluk anlamına gelen yaşam doyumu ile ilişkisine ulaşılmak istenmekte olup araştırmanın önemli olduğu

düşünülmektedir. Kavramların birbirine yakın dönemlerde ortaya atılması, ortak çalışma alanlarında kullanılabilmesi, literatürde eksiklik bulunması ve bu eksikliğin doldurmak istenilmesi durumunun bu tarz bir araştırmayı kaçınılmaz kıldığı söylenebilir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra duygusal zekanın, tükenmişlik ve yaşam doyumu faktörleri üzerindeki yordayıcı etkisi tespit edilecektir. Ayrıca, duygusal zeka, tükenmişlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı demografik değişkenler açısından da farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4 Problem Cümlesi

1. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 2. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları; yaşam doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
 3. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Araştırmanın amacına uygun olarak ele alınacak sosyodemografik değişkenler alt problemler şeklinde aşağıda sıralanmıştır:

1.4.1 Alt Problemler

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları;

a) Cinsiyet,

b) Eğitim Fakültesi Bölümü,

- c) Sınıf düzeyi,
- d) Akademik Not Ortalaması,
- e) Algıladığı Aile tutumu,
- f) Ekonomik gelir algısı,
- g) Algılanan online eğitim tutumu,
- h) Bölüm isteği,

bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında DAÜ Eğitim Fakültesi; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2. Araştırma; cinsiyet, eğitim fakültesi bölümü, sınıf düzeyi, ağırlıklı genel not ortalaması, algıladığı aile tutumu, ekonomik gelir algısı, bölüm isteği ve algılanan online eğitim tutumu değişkenleri ile sınırlı tutulmaktadır.

3. Araştırmada incelenen “*Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu*”, “*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu*” ve “*Yaşam Doyumu Ölçeği*”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6 Sayıntılar

1. Öğrencilerin ölçekleri samimi ve dürüstçe cevaplandıracakları varsayılmaktadır.

2. Duygusal Zekâ Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin üniversite öğrencilerinin istedik özelliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.7 Tanımlar

1.7.1 Zekâ

Zekanın; problem çözmeye, öğrenme, iletişim kurma, sezgi, yaratıcılık, hafıza, karmaşık bir dünyada hayatta kalma ve bilinç gibi zihinsel yeteneklerin toplamından oluşan bir bütün olduğu söylenebilir (Pfeifer ve Scheirer, 2001).

1.7.2 Duygu

Latince orijine sahip olan duygu kavramı “*motus anima*” yani “*bizi harekete geçiren ruhsal aktivite*” olarak tanımlanmıştır (Cooper & Sawaf, 1998). Duygular genellikle dinamik olarak ortaya çıkan, başlangıcı ve sonu olan fakat yoğunluğu, şiddeti ve süresi bağlamdan bağlama değişkenlik gösteren bir süreçtir. Sonuç olarak duygular, insanların yaşamında devinimsel olarak değişkenlik gösteren kesitler olarak düşünülmelidir (Mulligan ve Scherer, 2012).

1.7.3 Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ, insanların duygularıyla başa çıkabilmeleri ve diğer insanların duygularını gözlemleyip; kişisel duygularına, düşüncelerine ve eylemlerine kılavuzluk edecek şekilde düzenleyebilmeleri olarak tanımlanmıştır (Salovey & Mayer, 1990). Goleman ise duygusal zekâyı amaçsal eylemde bulunabilme, olumsuzluklar karşısında yılmama, dürtüleri kontrol altına alarak hazzı erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, irrasyonel düşüncelere izin vermeme ve diğer insanlara karşı empati yapabilme gibi çeşitli özelliklerle betimlemiştir (Akt. Yeşilyaprak, 2001).

1.7.4 Tükenmişlik

Tükenmişlik bir metafordur ve yol açtığı psikolojik, fizyolojik ve zihinsel semptomlar, mumun eriyerek işlevini yitirmesi metaforunda olduğu gibi insanların ruhsal enerjisinin zamanla kaybolması şeklinde betimlenmektedir. Eskiden hayat kısılcımının parlak bir şekilde yandığı yer şimdi soğuk ve karanlıktır. İnsanın yaşam

enerjisi kullanılmış ve tükenmiştir (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2008). Diğer bir ifadeyle bireyin yaşamsal ihtiyaçları, beklentileri ve arzuları ile sarf ettiği enerji arasındaki dinamik denge bozulmakta ve sonuç olarak bireylerin enerjileri giderek tükenmektedir (Schaufeli ve Enzmann, 1998).

1.7.5 Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu, bireyin yaşamdan beklentileri ile elinde olanları kıyaslaması sonucu duyduğu mutluluk veya haz olarak tanımlanmıştır (Neugarten, Havighurts & Tobin, 1961). Yaşam doyumu, ruhsal ve fizyolojik sağlığın göstergelerinden biridir. Bireyin yaşamında sahip olduğu amaçlarını ve onu güdüleyen motivasyonunu ne düzeyde karşıladığını değerlendirmesi ile ulaşılan genel varoluş koşullarının bir sentezi olarak adlandırılır (Cribb, 2000; akt. Prasoon ve Chaturvedi, 2021).

Bölüm 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde üniversite, üniversite öğrencileri, gençlik dönemi, duygusal zekâ, zekâ, duygu, yaşam doyumu, tükenmişlik, etkileyen faktörlere, konuyla ilgili kuramsal açıklamalara, teorilere, modellere ve yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Üniversite Öğrencileri ve Genç Yetişkinlik (Gençlik) Dönemi

TDK üniversiteleri; *Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumu* olarak tanımlamıştır.

Çağımızda bilgi toplumu olarak adlandırılan yeni ve özgün bir sosyal yapının şekillendiği yorumu yapılmaktadır. Bu şekillenen sosyal yapının nadide kurumlarından birisi de bilgi üretim merkezi olan üniversitedir. Üniversitelerin gerçekleştirmesi gereken iki temel sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluklardan ilki, ulusal plan-program amaçları doğrultusunda toplumun ihtiyacı olduğu alanlarda donanımlı insanlar yetiştirmektir. İkinci sorumluluk ise temel ve uygulamalı ARGE projeleri geliştirerek özgün bir çalışma ortaya koymak, yeni bilgilere ulaşmak ve teknolojiler üretmektir. Elde edilen sonuçların da yayımlanarak veya patent aracılığıyla toplumsal yapıya etkin şekilde kazandırmaktır. İlk sorumluluk üniversitenin eğitim-öğretim fonksiyonunu, diğer sorumluluk ise, bilimsel bir çalışma ortaya koyma fonksiyonunu tanımlamaktadır. Toplumsal düzen tarafından üniversitelere atfedilen bu sorumluluklar yapbozun parçaları gibi birbirini tamamlayan bütünlük bir yapıyı ifade eder (Yıldırım ve diğ, 2009; akt. Yurtsever, 2009).

Sanayileşme ile birlikte ivme kazanan sosyal değişimler, bilim ve bilimsel bilginin toplumsal düzende üstün bir değer olarak kabul görmesine yol açmıştır. Bilimsel bilgiyi üretim merkezi olan eğitim kurumlarına karşı gelişen bu ilgi, sanayileşme ile gün yüzüne çıkan işgücü gereksinimi ile ifade edilebilir. Eğitime önem verilmesi, genç bireylerin yetişkinler arasına veya meslek hayatına katılma sürelerinin uzamasına neden olmuş; kadınların da iş hayatına aktif olarak girmesi ile beraber genç bireyler, sosyal yaşamda daha fazla yer almaya başlamışlardır. Bu yaşanan değişimler ve gelişmeler o yıllara kadar gençlerin sosyalleşmesinde en güçlü sosyalizasyon kaynağı olan ailenin etkisini indirmiş ve gençlerin toplumsal düzene hazırlanmasındaki ana referans noktalarını eğitim kurumları ve akran grupları haline getirmiştir (Poyraz, Zorlu, Şahin ve Arıkan, 2003).

Her geçen gün teknolojik gelişmelerin ivme kazandığı çağımızda değişim ve gelişimin ana bileşeni insan faktörüdür. İnsan, kendisinin yarattığı bilgi çağında standartları yükseltmiş ve artık başarılı olması için iyi ve verimli bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bu bakımdan üniversite eğitimi önem kazanmaktadır (Gavcar, Ülkü ve Emekçi, 2001). Sürdürülebilirlik açısından üniversitelerin önemli sayılmasının birçok gerekçesi bulunmaktadır. Örneğin, üniversitelerin ana fonksiyonları yeni ve özgün bilgiler üretmek, insanları kişisel ve mesleki açıdan eğitmek olduğundan dolayı reformcu bir sosyal düzen oluşturmada, modern liderlerin davranış ve tutumlarını biçimlendirmede ve yeniliklere öncülük etmede etkilidirler (Hasim, Pullen ve Siwam, 2012).

Çocukluk döneminden yetişkinliğe geçiş aşaması olan genç yetişkinlik dönemi; fizyolojik, mental ve ruhsal yapılarda değişimlerin yaşandığı, yetişkinlik döneminin beraberinde getirdiği rol kalıplarının ve sorumluluklarının kazanıldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde, hali hazırda ergenlik karmaşaları ile mücadele eden

genç yetişkin, üniversite öğrenimi için farklı bir şehire taşınabilmekte, taşındığı şehre adapte olmaya çalışmakta ve aynı zamanda üniversite eğitimi için üzerine düşen gerekli sorumlulukları yerine getirme gibi birçok problemle de başa çıkabilmesi gerekmektedir (Turhan, İnandı, Özer ve Akoğlu, 2011; akt. Dikmen, Özaydın ve Yılmaz, 2018).

Gençlik, insanın fiziksel ve ruhsal yapılarındaki değişikliklerle başlayan, seksüel ve psikososyal olgunlaşma sürecine doğru devam ederek insanın sosyal yapıcılığını ve özerkliğini kazandığı belirli bir zaman diliminde sonlanan kronolojik bir dönemdir. Gençlik döneminde devinimsel olarak birçok fiziksel ve sosyal değişimler görülür. Tanımda da görüldüğü üzere dönemin keskin yaş sınırları bulunmamaktadır. Genelde gençlik döneminin başlangıcını belirleyen şey biyolojik değişimler ve gelişimler olurken, ekonomik bağımsızlığa ulaşılması gibi sosyal unsurlar dönemin sonlanışını ifade etmektedir. Dönemin kesin bir yargı ile tanımlanmaması hitap ettiği yaş aralığının kültürden kültüre, dönemden döneme ve hatta bireyden bireye değişkenlik göstermesi anlamı taşımaktadır (Özbay ve Öztürk, 1992).

Günümüzde gençlik kavramı sosyal, biyoloji, ruh bilimi, kültürel ve iktisadi açıdan geniş kapsamda değerlendirilen bir geçiş dönemidir. Fakat kavram ile ilgili alan yazın dikkate alındığında, çoğunluk tarafından ortak bir paydada buluşulan gençlik tanımı, biyolojik yaklaşım kapsamında, yaş faktörü baz alınarak yapılmaktadır. UNESCO'ya göre genç kavramı, 15-25 yaş aralığında bulunan bireyleri kapsamaktadır (Ece 1985; akt. Poyraz, Zorlu, Şahin ve Arıkan, 2003).

Çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında köprü konumunda olan ergenlik döneminde birey, toplum tarafından artık bir çocuk statüsünde olmadığı gibi henüz yetişkin rolünü ve statüsünü de tam anlamıyla kazanamamıştır. Bu dönemde

üniversite eğitimine başlayan genç bireyler ailesi ve çevresi tarafından aktarılan toplumsal değerleri ve normları kişisel yaşamları ile ortak bir zeminde birleştirmeye çabalarken bir yandan da kişisel idealler ve değerler sistemi geliştirmektedir (Harper ve Marshall, 1991; Aktaş, 1997).

Güncel çalışmalar ile birlikte ergenliğin bitişi ve yetişkinliğe geçiş alanında gerçekleştirilen çalışmalarda kültürel ve sosyal etmenlere önem verilerek, gençlik döneminin bir geçiş evresi olmadığı, aksine özerk bir yaşam evresi olduğuna değinilmekte ve bu yaş aralığını tanımlayan yeni kavramlar öne sürülmektedir. Beliren yetişkinlik kavramı bu kavramlar içerisinde yer almaktadır (Arnett, 2000; akt. Atak ve Çok, 2010).

Arnett (2000) yetişkinliğe geçiş ifadesinin bu yaş dönemini açıklamak için yetersiz olacağını vurgulamaktadır. Çünkü insan yaşamdaki toplumsal rollerinde uzun süreci kapsayacak değişimleri yansıtmak için geçiş kavramı kullanılır. Birçok araştırmacı yetişkinliğe geçiş süreçlerinin standart olmayıp farklı yaşanmasında kültürel, demografik ve ekonomik olmak üzere üç farklı etmenin önem taşıdığını ifade etmektedir (Metiner, 2017).

Beliren yetişkin bu dönemde arada kalmışlık hissi ile beraber kimlik arayışı içindedir. Ailesinin yanından ayrılan birey; farklı bir dünyaya giriş yapmıştır ve bu yeni dünyada sınırsız imkanlarının olduğunu düşünmektedir. Bu düşünce yapısının ardında yatan ana nedenin aileden yani en yakın ilişki içerisinde olduğu sosyal ağdan uzaklaşması ve henüz yeni bir ilişki ağına sahip olamaması durumudur (Arnett, 2004).

İnsan karakterinin ve kişiliğinin gelişiminde üniversite dönemi önemli bir evre olarak kabul görmektedir. Bu dönemde insanın fiziksel ve psikolojik yapılarında değişimler görülebilmektedir. Bu yıllarda yeni ve farklı bir çevreye giren üniversite

öğrencilerinin ebeveynlerine olan bağımlılıklarında azalma görürülürken akranları ile etkileşimleri giderek artmaktadır (Dündar, 2009).

Genç yetişkinler ergenlik dönemine göre artık daha az düzeyde ani duygusal geçişler yaşarlar, sorumlulukları artar ve riskli davranışlarında azalma görülür. Genç yetişkinlik çağındaki gelişim örüntüleri ve ilişki yapıları bireylerde güvenli, kaçınan ve kaygılı olmak üzere üç çeşit bağlanma stili ile ilişkilidir. Örneğin kaçınan ve kaygılı bağlanma stiline sahip insanlar, güvenli bağlanma stiline sahip olan insanlara oranla daha sık düzeyde ilişkisel ve depresif problemler yaşamaktadır. Güvenli bağlanma stiline sahip olan insanlar ise güvensiz bağlanma stili bulunan insanlara oranla daha pozitif sosyal ilişkiler kurabilmektedir (Santrock, 2017).

Gençlik çağında aile evinden taşınma, gelecek kaygısı, cinsel kimliğe yönelimin artışı ve sosyal düzende yer arayışı öne çıkan durumlar arasındadır. Üniversite gençliği, genç nüfus içerisinde özel bir konumda yer almaktadır çünkü bu grup ülkenin aydın kesiminin temelini atacak ve toplumsal yapının geleceğinde etkin bir rolde olacaktır (Aras, Orçin, Ozan ve Semin, 2007).

Üniversite dönemi genç yetişkinlerin erişkinliğe adım attığı yıllarıdır. Bu zaman diliminde insanların sahip olduğu ilişkiler hızlı bir şekilde değişim göstermektedir. Özellikle üniversite eğitimi alma fırsatı yakalayanlar, üniversiteye gitme heyecanının yanında; aile evinden ayrılma, yeni bir çevreye uyum sağlama, yeni arkadaşlıklar kurma, yalnızlık korkusu, maddi zorluklar, yurt ve ev yaşamına adapte olma, gelecek kaygısı gibi pek çok problemle de karşı karşıya kalır. Bu sosyal, ekonomik ve kültüre değişim genç bireyleri psikolojik olarak negatif etkileyebilir (Özdel, Bostancı, Özdel, Oğuzhanoğlu, 2002).

Armağan (2004) gençlik kavramını standart bir toplumsal oluşum içerisinde, özgül sosyal biçimlenmenin yarattığı ve toplumsal ilerleme sürecinin bir parçası olan

sosyal bir tabaka olarak tanımlanmıştır. Gelecek kuşakların temeli olan gençlik, toplumsal yapının en dinamik ve en üretken kesimi olmasından dolayı tarihsel süreçler boyunca toplumların gelişmesinde kilit bir role sahip olmuş, liderlerin her zaman dikkatini üzerine çekmiştir. Modern toplumlarda gençlik, gücü temsil eden, ateşleyici olan ve demokratik gizil gücü simgelemektedir (Akt. Yurtsever, 2009).

2.2 DUYGUSAL ZEKA

2.2.1 Zekâ Kavramının Tanımı ve Gelişimi

Zekâ, insanlığın var oluşundan beri filozoflar, düşünürler, bilim insanları ve uzmanlar tarafından her zaman merak uyandıran ve araştırılan bir çalışma alanı olmuştur. Zekâ tanımı içerisinde yaşanan dönemin özelliklerinden de etkilenecek çeşitli şekillerde ifade edilmiştir (Yelkikalan, 2006). Zekanın; problem çözme, öğrenme, iletişim kurma, sezgi, yaratıcılık, hafıza, karmaşık bir dünyada hayatta kalma ve bilinç gibi zihinsel yeteneklerin toplamından oluşan bir bütün olduğu düşünülmektedir (Pfeifer ve Scheirer, 2001).

Zekaya dair anlayışları geleneksel ve çağdaş şeklinde ikiye indirgeyerek açıklamak mümkündür. Geleneksel zekâ anlayışı, insan zihninin sınırlarına ket vuran ve zihnin bünyesinde barındırdığı gelişmiş bilişsel potansiyeli görmezden gelen bir niteliğe sahiptir. Geleneksel anlayışa göre zekâ; tekildir, sabittir ve bireylerin sahip oldukları yeteneklerini saptamak amacıyla kullanılmaktadır. Çağdaş zekâ anlayışı ise, zihnin çok boyutlu özellikleri ve yaşam etkinliklerini kapsayan geniş bir kavram olduğu görüşünü baz almaktadır. Çağdaş anlayışa göre zekâ; çoğuldur, geliştirilebilir ve insanların gizil güçlerini saptamak amacıyla kullanılmaktadır (Gürel ve Tat, 2010).

Geleneksel zekâ anlayışının ivme kazanması 1908 yılında Alfred Binet tarafından geliştirilen IQ (Intelligence Quality) testlerinin zekâ ölçümlerinde yararlanılan yegâne ölçüm aracı kabul edilmesiyle gerçekleşti. O dönemde etkisini

gösteren modern paradigmanın nesnel ve katı ideolojisi sayesinde IQ testleri zekâ ölçümelerini yapabilen tek tür ölçüm aracı işlevini gördü. Dönemin eğitim ve öğretim sistemleri de bu zekâ türüne sahip bireylere yönelik olarak hazırlandı. Bu doğrultuda geleneksel eğitim kurumları IQ bazlı matematiksel mantıksal zekaya hitap edecek ders içeriklerine ağırlık verdi ve başarı kıstaslarını da buna göre belirlediler. Bunun sonucunda bu zekâ seviyeleri düşük olan öğrenciler, diğer zekâ alanları kuvvetli olsa da okul sisteminde başarısız olarak adlandırılmışlardır (Topçu, 1999). Pfeifer ve Scheirer (2001) IQ'nun bir tür başarının belirleyicisi olduğuna yönelik kanıtlar olduğunu kabul etmekle birlikte IQ'nun zayıf bir zekâ ölçüsü olduğunu savunmuş çünkü karmaşık bir fenomenin tek bir sayıyla ifade edilemeyeceğini vurgulamışlardır.

Sonrasında gelişen süreçte modernizme dayalı bilim algılayışında radikal değişimler yaşanırken zekanın da tek bir tür olduğu görüşü sarsıntıya uğradı. Bu sarsıntı, okul sisteminde başarısız olup iş ve sosyal yaşamlarında başarılı insanların bulunmasından kaynaklandı (Topçu, 1999). Diğer yandan gelişen postmodern paradigma, kesin ve kalıplaşmış nesnel bir gerçeklik olmadığını, tek ve standart bir gerçeklik yerine birçok perspektifin ve doğrunun olabileceğini savundu (Karataş ve Yavuzer, 2018). 1983 yılına gelindiğinde ise Gardner postmodern paradigmayı destekleyen “Çoklu Zekâ Kuramı”nı geliştirdi. Bu kuram ile Gardner, standart psikometrik araçlar aracılığıyla ölçülen tek bir zekâ boyutu olduğuna dair geleneksel algıyı şiddetle eleştirmiştir. Çoklu zekâ kuramı, IQ temelli zekâ bakışına karşıduran ve zekanın çok boyutlu olduğunu savunan bir teoridir (Tan, 2016). Gardner’a göre insanlar zekâ türlerinin tamamına sahiptir fakat zekâ profilleri bireyden bireye farklılık göstermektedir (Akbaba, 2013).

Çoklu zekâ teorisinden sonra, zekâ alanında en sansasyonel etkiyi yaratan kavram ise duygusal zekadır. Duygusal zekâ, kimi araştırmacılara göre, geleneksel IQ

kavramına alternatif bir kavram gibi öne sürülmüş, kimilerine göre ise, tarihsel süreçte insan zekasının geçirmiş olduğu evrimin en son halkası olarak ifade edilmiş ya da algılanmıştır (Abacı, 2003; akt. Göçet, 2006).

2.2.2 Duygu Kavramının Tanımı ve Gelişimi

Duygu kavramına yönelik uzun yıllar boyunca felsefe, psikoloji, davranış bilimleri, sosyal bilimler, biyoloji ve sinir bilimleri gibi alanlarda yüzlerce çalışma yapılmıştır. Duygu kavramının birçok farklı alanda ilgi uyandırmasının altında yatan temel faktör, duyguların kompleks bir yapıda olmasıdır. Bu karmaşık olguyu bilimsel açıdan ifade edebilmek için farklı alanlarda, disiplinler arası araştırmalarla ve farklı hipotezler üzerinde çalışmalar yürütülmektedir (TenHouten, 2007; akt. Kavcar, 2011).

Alan yazında duygu kavramına ilişkin çeşitli tanımlara yer verilse de hala üzerinde uzlaşılan standart bir tanımı yoktur. Bilim insanları standart bir duygu tanımı geliştirmekte oldukça zorlanmaktadır çünkü teorisyen sayısı kadar alternatif duygu tanımı vardır (Scherer, 1993). Duygu kavramı kelime kökü olarak Latince orijine sahiptir. Kavram, latince *“motus anima”* yani *“bizi harekete geçiren ruhsal aktivite”* olarak derin bir anlamla tasvir edilmiştir (Cooper & Sawaf, 1998). TDK ise duygu kavramını çeşitli şekillerde tanımlamıştır. Bunlardan bazıları; *“Duyularla algılama, his”*, *“Nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği”* ve *“Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik”* gibi cümleler aracılığıyla ifade etmiştir.

Goleman (1998) duyguları, insanların sahip oldukları gizil güçleri harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, bilinmeyene karşı merak uyandıran, sorgulamaya iten, potansiyelini geliştiren ve öğrenilenleri uygulamaya dönüştürerek tepki vermesini sağlayan özellikler olarak ifade etmektedir (Akt. Akçay ve Çoruk, 2012).

Duygular genellikle dinamik olarak ortaya çıkar. Duyguların bir başlangıç noktası ve bir sonu vardır, ancak duyguların spesifik olarak süresini, yoğunluğunu ve şiddetini belirtmek zordur. Duyguların yoğunluğu, şiddeti ve süresi bağlamdan bağlama değişkenlik gösterir. Sonuç olarak duygular, insanların yaşamında devinimsel olarak değişkenlik gösteren kesitler olarak düşünülmelidir (Mulligan ve Scherer, 2012).

Duygular, kişinin çevresinde gerçekleşen çeşitli durumlardan haberdar olmasını sağlamakta ve bireysel amaçlarına etki etmektedir. Her ne kadar duygular dış çevreden etkilenir olsa da unutulmamalıdır ki duygular amaçsaldır ve belirli bir amaca yönelik tepkilerdir (Yelkikalan, 2006). Passons (1975) duyguların iki ana amaca hizmet ettiğini vurgulamıştır. Bunlardan ilki bireyin harekete geçebilmesi için duyguların enerji yakıtı işlevi görmesi, enerji temin etmesidir. Yani duygular bireyin eylemde bulunmasına aracı olan bir katalizör rolündedir. İkincisi ise, bireyin kişisel ihtiyaçlarını giderebilmesi için etrafını manipüle etmesi ya da ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli fonksiyonlar göstermesi durumudur. Bu enerji, bireyin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla harekete geçiyor ya da çevreden faydalanmasına izin veriyorsa olumlu duygu durumları ortaya çıkar. Eğer enerji, ihtiyaçların giderilmesinde etkisiz veya zararlı etkisi olan unsurlara yöneltilirse, bireyde olumsuz duygu durumları gelişecektir (akt. Tuğrul, 1999).

Duygular, zihinsel işlemlerin üç veya dört temel sınıfından biri olarak kabul edilir. Bu sınıflar motivasyon, duygu, biliş ve bilinci kapsamaktadır. Motivasyonlar, organizmayı hayatta kalma ve üreme ihtiyaçlarını karşılamak için basit eylemler gerçekleştirmeye yönlendirmekten sorumludur. Bu üçlünün ikinci sınıfını duygular oluşturur. Memeli türleri arasında duyguların, birey ile çevre arasındaki ilişkilerdeki değişikliklere sinyal vermesi ve yanıt vermesi için evrimleştiği görülmektedir.

Duygular, ilişkilerde algılanan değişikliklere tepki verir. Örneğin; algılanan tehdit veya adaletsizliğe yanıt olarak öfke, algılanan tehlike durumuna yanıt olarak korku ve yaşanan doyuma yanıt olarak ise haz duygusu kendini gösterir. Duygular bu nedenle motivasyonlardan daha esnektir, ancak biliş kadar esnek değildir. Üçlünün üçüncü üyesi olan biliş, organizmanın çevreden öğrenmesine ve yeni durumlarda problemleri çözmesine izin verir. Biliş, öğrenmeyi, hafızayı ve problem çözme içerir. Öğrenme ve belleğe dayalı esnek, istendik bilgi işleme sürecidir. Öyleyse duygusal zekâ terimi, duygu ve bilişin kesişimi olarak ifade edilebilir. Alandaki yetkin araştırmacıların bakış açısına göre, duygusal zekâ kuramlarını değerlendirmek, kuramın bu kesişimle gerçekte ne ölçüde ilgilendiğinin bir değerlendirmesini gerektirir (Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy, 2012).

Görüldüğü üzere duygu ve duygu algılayışları üzerinde çeşitli tanımlar yer almaktadır. Aynı zamanda duygusal zekâ kavramının fikir babaları olan Mayer ve Salovey bu çeşitliliğin ortaya çıkarabileceği sakıncaları önlemek amacıyla geniş çaplı bütünlük bir tanım ortaya atmışlardır. Onlara göre duygular; bilişsel, fizyolojik, motivasyondan etkilenen ve deneyimsel psikolojik sistemleri kapsayan uyum sağlayıcı organize tepkilerdir.

2.2.3. Duygusal Zekâ Kavramının Tanımı ve Gelişimi

Son yılların gözde çalışma alanlarından olan duygusal zekâ olgusu, bugünkü anlamıyla ilk defa John Mayer ve Peter Salovey tarafından kullanılmıştır. Kavramın fikir babaları duygusal zekâyı, insanların duygularıyla başa çıkabilmeleri ve diğer insanların duygularını gözlemleyip; kişisel duygularına, düşüncelerine ve eylemlerine kılavuzluk edecek şekilde düzenleyebilmeleri olarak tanımlamaktadır (Salovey & Mayer, 1990).

Duygusal zekâ kavramı her ne kadar 20. yüzyılın sonlarında olgunlaşmış olsa da duygusal davranışların doğası ve sonuçlarıyla ilgili araştırmalar antik Yunan döneminden beri devam etmektedir. Eflatun'un, öğrenme sürecinin aslında duygusal bir temele dayanarak gerçekleştiğini ifade etmesi duygusal zekanın yaklaşık 2500 yıllık en ilkel tanımıdır (Özdemir ve Dilekmen, 2016). Yakın çağda psikoloji biliminin gelişmesi sayesinde ise alanda kavrama yönelik ilgi yoğunlaşmıştır.

1920'li yıllarda öğrenme kuramcısı Thorndike'in geliştirdiği sosyal zekâ kuramı, duygusal zekâ kavramı ile büyük ölçüde benzerlikler taşımaktadır. Alanda yetkin çoğu araştırmacı duygusal zekanın temelini, sosyal zekaya dayandığını öne sürmektedir (Salovey & Mayer, 1990; akt. Doğan ve Şahin, 2007). Psikoterapi alanında bir diğer kuramcı olan Sigmund Freud tarafından öne sürülen yapısal model (id, ego, süper ego) duygusal davranışların doğası ve işleyişi hakkında fikir vermiştir (Göçet, 2016). Freud'un yakın arkadaşı Carl Jung (1921) tarafından ortaya atılan "*kalp ile düşünme*" kavramı da duygusal zekaya benzetilebilir. Bu kavram bazı insanların dünyayı anlamak için kullandıkları işlevsel bir duyguyu ifade etmektedir. Sonraki yıllarda Steiner (1984) duygusal okuryazarlık kavramını geliştirerek daha fazla duygusal farkındalığın bir kişinin refahını iyileştirebileceğine dair bir hipotez yürütmüştür (Steiner, 1986, 2003; Steiner & Perry, 1997). Gardner (1993) tarafından öne sürülen "*içsel zekâ*" kavramı da özellikle duyguların farkındalığına odaklanan ve duygusal zekâ ile paralellik gösteren bir zekâ boyutunu ifade etmektedir (Akt. Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy, 2011). Salovey ve Mayer (1990) ilk duygusal zekâ ifadesini kullanarak bu ifadeyi bireyin kendisini ve başkalarının duygusunu bilmesi ve düzenlemesi şeklinde tanımladı. Diğer kavramsallaştırmalar olarak ise "*pratik zekâ*" ve "*başarılı zekâ*" etiketleri kullanıldı (Sternberg, 1996; Akt. Boyatzis, Goleman ve Rhee, 2000).

Duygusal zekâ kavramının popülerlik kazanması ve akademik çevrenin dışına yayılması ise Daniel Goleman'ın (1995) "*Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan önemlidir?*" adlı eserinin küresel çapta geniş yankı bulması ile gerçekleşti. Goleman, kaleme aldığı eserde duygusal zekânın bilişsel zekâdan çok daha önemli olduğunu savunmakta, duygusal zekâ düzeyinin düşük seviyede olmasının çeşitli alanlarda kötü sonuçlara neden olabileceğini öne sürmektedir (Doğan ve Faruk, 2007). Genel bir okuyucu kitlesine yönelik olan kitap, dünya çapında en çok satanlar listesine girmeyi başardı. Bu başarıyla birlikte kitap 30'dan fazla dile çevrildi ve 5 milyonun üzerinde satışı gerçekleşti. Kitabın yayınlandığı zamandan beri zamandan beri duygusal zekaya yönelik ilgi istikrarlı bir hızla artış gösterdi (Cherniss, Roche ve Barbarasch, 2016).

Goleman'a göre duygusal zekâ; amaçsal eylemde bulunabilme, olumsuzluklar karşısında yılmama, dürtüleri kontrol altına alarak hazzı erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, negatif düşüncelere izin vermeme ve diğer insanlara karşı empati yapabilme gibi çeşitli özelliklerle tanımlanmıştır (Yeşilyaprak, 2001).

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı beş temel özelliğe indirgeyerek tanımlamışlardır. Bunlar;

1. Duyguların farkında olmak: Bireyin yaşadıkları olaylar ve durumlar karşısında ne hissettiğinin farkında olması duygusal zekanın temelidir. Bu sayede birey içgörü kazanabilir ve duygularını anlayabilir. Duygularının farkında olan bireyler daha sağlıklı karar verme mekanizmasına sahiptir, daha özgün davranışlar sergilerler ve hayatı daha olumlu algırlar.
2. Duygularla başa çıkabilmek: Gerçekleşen olaylar karşısında yoğun kaygılardan, gerilmeden, öfkelenmeden, alınmadan ve karamsarlık gibi

negatif duygularla uygun şekilde mücadele etmek duygusal zekanın bir diğer temel özelliğidir.

3. Kendini motive edebilmek: Motivasyon davranışın hızına, sürekliliğine, şiddetine ve yönüne şekil veren içsel ve dışsal güç kaynağıdır (Akbaba, 2006). Bireyin kendini motive edebilmesi için öncelikle duygularını kişisel bir amaca kanalize edilmesi gerekir. Bu yeteneğe sahip bireyler yaptıkları işlerde daha üretken, verimli ve etkili bir performans sergilerler.
4. Diğer insanların duygularının farkında olmak: İnsan sosyal bir varlıktır dolayısıyla başkalarının duygularını sezebilmesi, diğer bir deyişle empati kurabilmesi duygusal zekanın en önemli göstergelerindendir.
5. İlişkileri yürütebilmek: İnsanlar sürü psikolojisine sahip hayvanlar gibi birlikte yaşama eğilimine sahiptir. Bunun altında, binlerce yıl önce insanların vahşi yaşamda fizyolojik olarak zayıf oluşlarını grup olma bilinci ile ödünleme düşüncesi yatmaktadır. Belki de bu özellik sayesinde insanlar; gruplar, topluluklar ve medeniyetler gibi kendisinden çok daha büyük oluşumların bir parçası olmakta zorlanmamışlardır. Bireysel bağımsızlık düşüncesinin zirvede olduğu bugünlerde bile bireylerin ilişki ihtiyacına sahip olduğu bariz bir gerçektir. Jung (1991) tarafından öne sürülen “kolektif bilinçdışı” olgusu da insanların özellikle duygularını etkileyen, ortak evrimsel bir geçmiş sonucu atalarımızdan bize miras kalan eğilimlerin davranış ve deneyimlerimize etki etmesini açıklamaktadır (Akt. Tuğrul, 1999).

Baltaş (2006), bilişsel zekânın ve duygusal zekânın birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcısı olduğuna dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu durumu akıl-kalp

metaforu olarak tanımlamıştır. Tek başına ne aklın ne de kalbin bir işlevi vardır. Verimli ve kaliteli bir yaşam, duyguların ve aklın işlevsel kullanımından doğan sinerjide gizlidir. Yani birey için önemli olan bilişsel zekâ ve duygusal zekânın eş güdümlü olarak çalışmasıdır (Konakay, 2010).

2.3.4 Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler

Duygusal zekâ, kısmen doğuştan var olan fakat büyük oranda eğitim ve sosyalleşme süreçleri ile geliştirilebilen insanların duyguları anlaması, yansıtması ve kontrol etmesi yönünde kilit rol oynayan bir dizi yetenekler dizisi olduğu düşünülmektedir (Taylı, 2017).

Duygusal zekanın, bireyin hem kişisel duygularının hem de diğer insanların duygularının farkında olması ve algılaması süreci olduğu düşünüldüğünde, bireyin ulaştığı duygusal bilgiyi entelektüel ve ruhsal gelişimini güçlendirecek şekilde revize etmesi ve bu gizil donanımını yaşam boyu bir mentör olarak kullanabilmesi, duygusal zekanın taşıdığı önemi net bir şekilde göstermektedir. Bu doğrultuda insanların duygusal zekâ düzeyine etkide bulunan unsurlara ulaşmak ve bu unsurlara etkide bulunma yollarını araştırmak önem taşıyan bir konu alanıdır (Aşan ve Özyer, 2003).

2.2.4.1 Yaş

Duygusal zekâyı etkileyen faktörler arasında pek çok unsur yer almaktadır; ancak yaş bu unsurlardan ilki olarak değerlendirilir. Bebeklik döneminden itibaren duygusal zekâ gelişim göstermektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmalarda birçok temel duygu ile pozitif ve negatif duyguları ayırt etmenin bebeklikten itibaren geliştiği görülmüştür (Tuğrul, 1999; akt. Doğan, 2019). Yaş, yaşam boyu elde edilen deneyimler ile paralel olarak bireyin duygusal zekasının gelişimine katkıda bulunan faktörlerdendir. Özellikle bebeklikte dönemindeki 10. ve 18. aylar arasında, bebeklerde duygusal hissiyatın belirginleşmeye başlamaktadır. İlk çocukluk

yaşantıları bireyin dünyaya dair duygularının, inançların ve tutumlarının temelini atıldığı yaşlardır. İlerleyen yıllarda ise bireyin içsel ve dışsal süreçlerinde meydana gelen yaşantılara göre duygular gelişim gösterecektir. Dolayısıyla kazanılan deneyimlere doğrusal olarak bireyin duygusal zekâ düzeyinde gelişim görülecektir (Baltaş, 2015; akt. Pamukcu, 2020). Aşan ve Özyer (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaş ile duygusal zekâ düzeyi arasında bir ilişki olduğuna ulaşılmış fakat yaş faktörü yükseldikçe bireyin duygusal zekâ düzeyinin düştüğü saptanmıştır. Diğer yandan birçok çalışmada ise yaşın duygusal zekanın gelişimi üzerinde etkili olmadığına ulaşılmıştır (Acar, 2002; İşmen, 2004; Erdoğan, 2008; Girgin, 2009).

2.2.4.2 Cinsiyet

Bunların yanı sıra, duygusal zekâyı etkileyen bir diğer faktörün cinsiyet olduğu düşünülmekte ve cinsiyete dair değişken görüşlerin olduğu görülmektedir. Örneğin Mayer ve diğerleri (1999) kadınların duygusal zekâ açısından erkeklere göre daha avantajlı konumda olduklarını belirtmişlerdir. Sevindik, Uncu ve Dağ (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer şekilde kadın öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Aşan ve Özyer (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kadınların sahip olduğu duygusal zekâ düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Chaplin (2015) özellikle olumlu duygular başta olmak üzere kadınların duygularını erkeklere oranla daha fazla yansıttıklarını ifade etmiştir. Üzüntü gibi olumsuz duygu durumlarında ise içselleştirmenin kadınlar arasında daha yaygın olduğunu ifade etmiştir. Bar-On (2000) ise toplumsal ve duygusal yeterlilik bakımından her iki cinsiyet arasında kayda değer bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir (Cook, 2006; akt. Doğan, 2019). Duygusal zekâ ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların bir kısmında cinsiyetin duygusal zeka gelişimi üzerinde etkili olduğu

(Karakay, 2001; Erginsoy, 2002; Göçet, 2006; Erdoğan, 2008) bir kısmında ise etkili olmadığına ulaşılmıştır (Acar, 2002; İşmen, 2004; Yılmaz ve Özkan, 2011).

2.2.4.3 Aile

Duygusal zekayı etkileyen bir diğer unsur ise ailedir. Bebeklik döneminde temeli atılan ve sonrasında gelişmekte olan bireyin duygusal zekâ düzeyinin ebeveynleri, aile tutumları ve içerisinde yer aldığı sosyal ağ gibi bireye doğrudan etki eden yapılarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Baltaş, 2006; Keleşoğlu, 2008; Şimşek, 2006; akt. Özdemir ve Dilekmen, 2017). Goleman (1995) çocukların duygusal zekâ becerilerini kazandığı ilk yerin aile ortamı olduğunu belirtmiştir. Anne ve babanın evlatları ile arasında kurulan ilişkideki duygusal etkileşimin yanı sıra, aile yapısında yer alan diğer aile fertleri ile çocuk arasındaki ilişkilerin de duygusal zekâ becerilerine etkili olabileceğini ifade etmektedir (Ak, 2016). Bireyin içerisinde yer aldığı ve büyüdüğü aile yapısı bireyin sahip olduğu duyguları kontrol edebilmesinde, yansıtmasında ve empati kurabilmesinde önem teşkil eden unsurlardandır (Seven, 2015).

2.2.4.4 Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi

Bireyin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyi üzerinde etkili olan bir diğer faktörün ebeveynlerin eğitim düzeyi olduğu düşünülmektedir. Harrod ve Scheer (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeylerinin bireyin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyini etkilediği ve ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyinin de yükseldiğine ulaşılmıştır. İşmen (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise en düşük duygusal zekâ puan ortalamalarını ilkökul mezunu olan ebeveynlerin aldığı görülmüştür. Mohanty ve Devi (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, iyi bir ebeveyn eğitimin bireyin kişilerarası ilişkilerini olumlu ve dikkate değer ölçüde

etkilediği saptanmıştır. Buna karşın, gerçekleştirilen bir takım araştırmada ise anne ile babanın eğitim düzeyi ile bireyin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır (Aşan ve Özyer, 2003; Sevindik ve diğ., 2012; Pektaş, 2013; Parween, 2015).

2.2.4.5 Eğitim

Eğitimin bireyin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyi üzerinde etkisi olabilecek bir başka faktör olduğu düşünülmektedir. Birçok araştırmacı duygusal zekâyı geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir zekâ alanı olarak sınıflandırmaktadır (Goleman, 1995; Mayer ve diğ., 2001; Shapiro, 1999; akt. Ak, 2016).

Duygusal zekâ her insanda olmakla birlikte insanların duygusal zeka kapasitesi ve becerileri farklılıklar göstermektedir. Eğitimle beraber insanların duygusal zeka kapasiteleri geliştirilebilir. Bu doğrultuda eğitimin ana görevi; insanın kendine has zekâ profilini, sosyal alanda gelişmesine yardımcı olacak rol ve durumlarda uzmanlaşmak amacıyla kullanılmasına aracı olmaktır. Biyolojik gelişim ve bilişsel olgunlaşma gibi faktörler ile duygusal zekanın gelişimi iç içe bir yapıdadır. Duygusal zekâ, IQ'nun tersine yaşam boyu gelişime açıktır. Bu gelişim sürecinde eğitim organlarının ve kademelerinin işlevi oldukça önem teşkil etmektedir. Öğrenme süreci duygulara da bağlı olduğu için duygusal zekâ bireyin akademik başarısını etkileyebilir (Yeşilyaprak, 2001).

2.2.4.6 Kişilerarası Yetenek

Kişilerarası yetenek kavramı diğer insanların duygularının ve hislerinin farkında olma yeteneğidir. Diğer insanlarla kurulan ilişkileri yönetme becerisi bireyin genel ruh hali ve iyi oluşu üzerinde etkili bir faktördür. Kişilerarası yetenek diğer insanların duygularının farkında olmak, tanımlamak ve onlara karşı empati geliştirmek gibi bir dizi beceriden oluşmaktadır. Kişilerarası yetenek düzeyleri yüksek olan

bireylerin, kişilerarası doyum sağlayıcı ilişkiler kurmaları oldukça muhtemeldir. Çünkü bu bireyler iyi dinleyicilerdir, başkalarının duygularını anlayabilir ve onlara destek olabilirler (Malekar ve Mohanty, 2009). Kişilerarası yeteneklerin, duygu yüklü uyaranları basitçe bilince işlemenin dışında düşünme, fikir üretme ve bilgiyi organize etme yeteneğimiz aracılığıyla bu tarz algısal uyaranların sosyal önemini detaylandırmaya doğru evrim geçirdiği düşünülmektedir (LeDoux, 1996).

Mayer, Caruso ve Salovey (2008) yüksek duygusal zekâ düzeyinin bireyin yaşamında daha olumlu sosyal sonuçlara yol açmasının muhtemel olduğu gibi düşük duygusal zekâ düzeyinin kişilerarası anlaşmazlıklar, çatışmalar ve daha düşük refah seviyeleri ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Zeidner, Matthews ve Roberts, 2012). Malekar ve Mohanty (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada kişilerarası yetenek ile duygusal zekâ arasında olumlu yönde güçlü ve önemli bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Engelberg ve Sjöberg (2005) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise yüksek düzeyde duygusal zekâ bireyin çevresine uyum sağlamasında ve olumlu kişilerarası ilişkiler geçirmesini desteklemektedir.

2.2.4.7 Sosyoekonomik Düzey

Bireyin sahip olduğu sosyo ekonomik düzeyin duygusal zekaya etkide bulunan bir diğer unsur olduğu düşünülmektedir (Zorlu, 2016). Birtakım araştırmalar sosyo ekonomik düzey ile duygusal zekâ arasında farklılıklar olduğunu gösterirken (Kuzu ve Eker, 2010; Yılmaz ve Özkan, 2011) gerçekleştirilen birtakım çalışmalarda ise sosyoekonomik düzey ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır (Aşan ve Özyer, 2003; Göçet, 2006; Sevindik ve diğ. 2012; Tingaz ve Hazar, 2014; Tambağ ve diğ., 2014; Parween, 2015).

2.2.5. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekaya dair gerçekleştirilen kuramsal çalışmaların birçoğu, odağını birkaç temel model arasındaki farklara çevirmiştir ve bu farklılıklar kuramlar için önem taşımaktadır. Farklılıklarla beraber, modeller arasında dikkate değer benzerlikler de bulunmaktadır ve bu benzerliklerden, duygusal zekâ kavramı için en azından ortak bir tanım türetilir. Duygusal zekâ modelleri spesifik olarak iki söylem üzerinde ortak bir paydada buluşmuşlardır: bireyin kişisel duygularının farkında olması ve yönetimi ile bireyin diğer insanların duygularının farkında olması ve yönetimidir (Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios, 2003; Akt. Cherniss, Extein, Goleman ve Weissberg, 2006). Gerçekleştirilen literatür taramasına göre duygusal zekâyı yetenek ve karma model olarak iki modele indirgemek mümkündür.

İlk bakış açısına göre duygusal zekâ, düşünceler ile duygular arasındaki bağlantıyı sağlayan ve köprü işlevi gören bir yetenekler kümesi olarak tanımlanır. Bu model, bireyin içsel süreçler aracılığıyla duygusal bilgiyi ayırt etmesi, tanıması ve bu bilgiyi işleyerek soyut düşünce yürütme becerisine odaklanır. Daha spesifik olarak, duygusal zekâ “duyguları algılama, değerlendirme ve yansıtma; duygulara erişim sağlayarak ve şekillendirerek düşüncüyü kolaylaştırmak; duyguyu ve duygusal bilgiyi anlamak, duygusal ve entelektüel büyümeyi teşvik etmek için duyguları düzenlemeyi sağlayan kompleks bir mekanizma olarak değerlendirilebilir (Salovey ve Mayer, 1997).

Duygusal zekâ, yetenek modeline göre dört bölümde ele alınmaktadır. İlk bölüm duyguları tanımlama basamağıdır. Bu bölüm, duyguları ayırt etme, tanımla, doğru ve işlevsel bir biçimde kullanma gibi bir sıra beceriyi kapsamaktadır. İkinci bölüm, duyguların düşünceleri kolaylaştırması amacıyla kullanılmasını içermektedir. Bu bölüm, odağı önemli durumlara kanalize etmek için duygulardan yararlanma, karar

vermeyi basitleştiren duygular üretme ve çok boyutlu bakış açısıyla akıl yürütebilmek için ruh hali değişimlerini bir araç olarak kullanma yeteneğini kapsamaktadır. Üçüncü bölüm, basit ve kompleks duyguları anlama, duyguları ortaya çıkaran sebeplerin farkında olma ve duygular arasındaki ilişkileri anlayabilme becerisidir. Dördüncü ve son bölüm ise duyguları yönetmektir. Bu bölüm, bireyin iyi veya kötü olarak deneyimlediği tüm duygularına karşı farkındalık sahibi olmasını, açık veya tipik duyguyu belirleyebilmeyi ve negatif duyguları bastırmadan duygu yüklü problemleri çözme becerisini kapsamaktadır (Mayer, Caruso, ve Salovey, 1999; Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001; Akt. Caruso, Mayer ve Salovey, 2002).

Yetenek modelinden sonra özellikle popüler alanyazında duygusal zekaya bakış açısı değişime uğramaya başladı. Duygusal zekanın çoğunlukla duyguları ayırt etme, tanıma, kavrama, özümseme ve yönetme becerilerinden çok daha fazlası olduğuna yönelik yeni bakış açıları şekillendi. Gelişen alternatif bakış açıları, sadece zekâ ve duygudan ziyade aynı zamanda motivasyonu, yetenek dışı özellikleri, bireysel ve sosyal fonksiyonları da kapsayıcı bir yapı gösterdi (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). Bu doğrultuda çeşitli düşünceler birleştirilerek karma model kavramı geliştirilmiştir. Bu modele göre duygusal zekanın bünyesinde bulunana kavramları onunla karıştırılan kavramlardan ayırt etmek gerekir (Akt. Mayer, Caruso, Salovey, 1999).

Karma modeller, insan kişiliğinin çok boyutlu taraflarını genellikle teorik olmayan bir tarzda harmanlar. Bunun sonucunda gün yüzüne çıkan özellikler, yeterlilikler, beceriler, eğilimler ve yetenekler bütünü bünyesinde duygu ve zekâ ile ilgili bir yapı bulundurmamasına karşın duygusal zekâ başlığı altına etiketlenir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Alanyazın incelendiğinde genel otorite tarafından onaylanan dört model olduğuna ulaşılmıştır. Bu modellerden Mayer ve Salovey'e ait olan duygusal zekâ

modeli yetenek modeli iken Bar-on'un duygusal zekâ modeli, Goleman'ın duygusal zekâ modeli ile Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli karma modeller sınıflaması içerisinde.

2.2.5.1 Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey, duygusal zekanın, zekâ türleri sınıflaması içerisine dahil olabilmesi için taşıması gereken üç kriter özelliğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir. İlk olarak duygusal zekâ testi itemleri bir bakıma doğru cevaplar olarak işlevselleştirilebilir. İkinci olarak duygusal zekâ ile diğer zekâ türleri arasında benzer standart korelasyonların görülmesi. Üçüncü ve son kriter ise duygusal zekanın yaşla birlikte gelişim göstermesidir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Mayer ve Salovey geliştirdikleri duygusal zekâ modelinde bireyin sahip olduğu yetenekleri ve becerileri dört alana ayırmayı uygun buldular. Bu model; duyguları algılama yeteneği (a), düşüncüyü kolaylaştırmak amacıyla duyguları kullanma yeteneği (b), duyguları anlama yeteneği (c) ve duyguları yönetme yeteneği (d) olmak üzere dört alandan meydana gelmektedir. Bu dört alan, diğer bir ifadeyle dört dallı model olarak da ifade edilebilmektedir (Mayer ve Salovey, 1997).

İlk basamak olan duyguları algılamadan son basamak olan duyguları yönetmeye kadar dalların hiyerarşisi, bireyin yetenek düzeyi ile genel kişilik özelliklerinin ne düzeyde bütünleştiğinin bir temsilidir. (Mayer, 1998). Ayrıca modelin bütün dallarında temelden daha sofistike becerilere doğru gelişimsel bir ilerleme süreci bulunmaktadır. (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Modelin birinci dalı, belirtildiği üzere duygu algısını yansıtır ve diğer insanların jest ve mimik ifadelerini yakalayabilme ve duyguları tanıyabilme kapasitesini içerir. Bir nevi sözel olmayan duyguların algılanmasını ve ifade edilmesi

sürecidir (Buck, 1984; Ekman ve Friesen, 1975; Nowicki ve Mitchell, 1998; Scherer ve diğerleri, 2001; Akt. Mayer ve Salovey, 1997).

Modelin ikinci dalı, duyguların düşünceyi geliştirmesi ve yol göstermesini sağlama kapasitesini kapsamaktadır (Mayer ve diğ., 2004). Birçok duygu kuramı içerisinde bir duygu unsuru bulundurur (Davitz, 1969) Duygular ve düşünceler arasındaki dinamik bağlam, bireyin planlarını yönlendirmek amacıyla kullanılabilir (Izard, 2001). Bazı duygular tarafından birtakım problemlerin doğrudan çözülmesi bu duruma örnek gösterilebilir. Olumlu duygulanımın etkili problem çözme, esnek düşünmeyi, yargıda bulunmayı, fikir üretmeyi ve durumları değerlendirme süreçlerine yardımcı olma eğiliminde olduğu söylenebilir (Erez ve Isen, 2002).

Modelin üçüncü dalı, duyguları analiz ederek anlamak, duyguların zaman içerisinde gösterebileceği potansiyel eğilimlerini değerlendirebilme ve sonuçlarını kavrama kapasitesini gösterir (Frijda, 1988; Lane, Quinlan, Schwartz, Walker ve Zeitlin, 1990; Ortony ve diğerleri, 1988; Roseman, 1984; Akt. Mayer ve diğ., 2004). Duygusal zekâ doğuştan gelen edinilmiş bir dizi statik becerileri yansıtmak yerine sosyal ve tecrübe yoluyla kazanılmış ve gelişim gösteren becerileri kapsar. Esas olarak bu dal, kendimizin ve başkalarının duygularının bilişsel yollar aracılığı ile duygusal bilgi tabanına işlenmesini yansıtır ve duygular hakkında akıl yürütme ve soyut anlama ile ilgili bir dizi yetenekten meydana gelir (Neubauer ve Freudenthaler, 2005).

Modelin dördüncü ve son dalı, kişiliğin bir kısmı da dahil olmak üzere en üst düzey duyguları yönetebilme yeteneğini ifade eder. Yani bu duygular, bireyin öz farkındalığı, idealleri, beklentileri ve sosyal farkındalığı bağlamında yönetilmektedir (Averill ve Nunley, 1992; Gross, 1998; Parrott, 2002; Akt. Mayer ve diğ., 2004). İnsanlar bu basamakta kendisinin ve başkalarının zekalarını yöneterek hem duygusal hem de entelektüel büyümelerine katkıda bulunurlar. En üst düzeyde yer alan bu

duygusal zekâ dalı, duygusal, motivasyonel ve bilişsel unsurları da kapsayan çok boyutlu faktörleri temsil eden bir ara yüzü işlevi görmektedir (Mayer, 2001).

Tablo 1: Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli

4 Boyutlu Duygusal Zekâ Modelinin, Zekayla ve Kişilikle olan İlişisine Odaklı İncelemesi		
BOYUTLAR	ÖLÇÜNÜN TANIMI	ZEKA VE KİŞİLİKLE İLİŞKİSİ
1.Duyguyu Algılamak	Duyguları yüzlerde, resimlerde tanıma yeteneği	Zekaya bilgi girdisi sağlar
2.Duyguyla Düşünceleri Canlandırmak	Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşünceyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgidен yararlanmak için düşünceyi düzenler
3. Duyguyu Anlamak	İlişkiler, bir duygudan diğerine geçişler ve duygular hakkındaki dilbilimsel bilgilere ilişkin duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneği	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve mantık yürütme merkezidir
4)Duyguyu Yönetmek	Kişisel ve kişilerarası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği	Kişilik ve amaçlarla etkileşim içindedir

Mayer vd., 2001 (Akt. Çakar ve Arbak, 2004).

2.2.5.2 Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Goleman modelini tasarlarken duygusal zekâ alanının öncüleri konumunda bulunan Mayer ve Salovey'in modelini baz almış ve bu modeli geliştirerek duygusal zekayı, bireysel ve sosyal bağlamda duyguları tanımamızı, bireyin kendi kendini motive edebilmesini ve duyguların kontrolünü sağlayan işlevsel bir araç olarak tasvir edilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004). Duygusal zekâ, en genel düzeyde, kendimizin ve diğer insanların duygularını tanıma ve yönetme becerilerini yansıtır. Bu kısır tanım; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi olmak üzere dört temel duygusal zekâ alanına vurgu yapar (Goleman, 2001). Özellikle bu dört temel duygusal

zekayı işlevsel olarak kullanabilen insanlar sosyal yaşamda başarılı olan, liderlik hammadmesine sahip insanlardır (Goleman, 2021).

Goleman (2004) duygusal yeteneğin bir meta-yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Bu özelliği sayesinde duygusal zekâ, saf zekâ da dahil olmak üzere bireyin sahip olduğu diğer yeteneklerin ne düzeyde kullanılacağını belirleyicisidir. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli, kişisel ve sosyal olmak üzere iki tür yeterlikten meydana gelmektedir. Kişisel yeterlik kendi içerisinde öz farkındalık, öz duygu yönetimi ve öz güdülenme basamaklarını bulundururken, sosyal yeterlik ise empati ve sosyal beceriler basamaklarını bulundurmak üzere modelde toplam iki yeterlik ve beş basamak bulunmaktadır (akt. Kavcar, 2011).

Modelin ilk boyutu olan duygusal farkındalık boyutu, bireyin ihtiyaç duyması halinde gerçek duygularına ulaşmasına yardımcı olan birey sürecidir. Fakat bu bilgi işleme durumu gerçekleşmezse birey sahip olduğu duyguları tam anlamıyla kavrayamadığı gibi duyguların kontrolünü de sağlayamaz. Modelin ikinci boyut olan Öz-Duygu yönetimi bireyin aşırı sinirden coşkunluğa kadar sahip olduğu bütün duyguların yönetilmesi sürecidir. Bu yönetme süreci duyguları bastırmak anlamında değil tam aksine hissettiğimiz duyguları kabullenip sonrasında bizi yönlendirdiği anlık reaksiyonlardan kendimizi uzaklaştırmaktır. Çünkü benlik tarafından duyguların bastırılması kısa sürede iyi hissettirebilecek bile olsa uzun dönemde bastırılan duygular eskisine oranla daha güçlü bir biçimde tekrar geri gelecektir. Modelin üçüncü boyutu olan öz güdülenme; bireyin yaşadığı hüsrana, yenilgilere, zorluklara ve başarısızlıklara karşı pes etmemesi sürecidir. Modelin dördüncü boyutu olan empati ise bireyin bir başkasının yerine kendini yerleştirerek ve onun hissettiği duyguları içselleştirerek karşıdaki insanı anlama sürecidir. Empati ile sempati arasındaki temel fark ise empati objektif bir değerlendirme iken sempati ise karşıdaki kişiye içten bir

sevgi durumu hakimdir ve bu durum tarafsız değerlendirme için engel taşır niteliktedir. Tehlike teşkil eden birçok ruhsal hastanın sahip olduğu semptomların birisi, diğer insanların duygusunu anlayamamaları veya dūřunmemeleridir. Modelin beşinci boyutu olan sosyal beceriler bireyin başkalarının duygularına karşı farkındalık sahibi olmasını, analiz edebilmesini, yōnetebilmesini ve bunun sayesinde diğer insanlar ile sağlıklı ve pozitif ilişkiler kurabilmesi sūrecidir (akar ve Arbak, 2004).

Goleman, kendisinden ōnce gerçekleřtirilen çok sayıda arařtırmayı temel alarak ve būtinleřtirerek beř kategoride bulunan ve yirmi beř yeterlilięe sahip olan bir duygusal zekā modeli geliřtirmiřtir;

A. Benlik saygısı kūmesi: İçerisinde duygusal farkındalık, ōz deęerlendirme ve ōzgūven yeterlikleri bulunur. Bu yeterlikler bireyin ōz kontrol yōnetimini belirler.

B. Őz dūzenleme kūmesi: İçerisinde ōz kontrol, gūvenirlik, vicdanlık, yenilikçi ve uyumluluk yeterlikleri bulunur. Bu yeterlikler bireyin içsel sūrelerini, gūdūlerini ve kaynaklarını yōnetmesidir.

C. Motivasyon kūmesi: İçerisinde bařarı arzusu, inisiyatif, iyimserlik ve giriřimcilik yeterlikleri bulunur. Bu yeterlikler bireyi amaçlarına ulařtırmak için kullandığı içsel gūler veya duygusal eęilimlerdir.

D. Empati kūmesi: İçerisinde diğer insanları anlama, hizmet yōnetimi, politik farkındalık, çeşitliliği destekleme ve başkalarını geliştirme yeterlikleri bulunur. Bu yeterlikler diğer insanlar ile duygudaş olma ve başkasının yerine kendini koyabilme durumudur.

E. Sosyal beceriler kūmesi: İçerisinde etkililik, iletişim, baę kurma, etkide bulunma, çatışma yōnetimi, katalizōr işlevi gōrme, iř birliği ve dayanışma yeterliklerini içerir. Bu yeterlikler diğer insanlar ile kurulan ilişkilerde istendik ve amaçsal tepkiler uyandırmakta başarılıdır (Boyatzis, Goleman ve Rhee, 1999).

Tablo 2: Goleman’ın Duygusal Zekâ Modeli

Kişisel Yeterlik	Sosyal Yeterlik
Öz Farkındalık ○ Duygusal farkındalık ○ Kendini doğru değerlendirme ○ Özgüven	Empati ○ Başkalarını anlama ○ Başkalarını geliştirme ○ Hizmete yönelik olma ○ Çeşitliliği destekleme ○ Politik farkındalık
Kendini Düzenleme ○ Kendini kontrol ○ Güvenilirlik ○ Vicdanlılık ○ Uyum yeteneği ○ Yenilikçilik	Sosyal Beceriler ○ Etkileme ○ İletişim ○ Çatışma yönetimi ○ Liderlik ○ Katalizörü değiştirme ○ Bağlar kurma ○ İşbirliği ○ Takım yetenekleri
Motivasyon ○ Başarı güdüsü ○ Bağlılık ○ Girişimcilik ○ İyimserlik	

Kaynak: D. Goleman, **Working with Emotional Intelligence**, New York, Bantom Books, 2006, s.s.26-27. (Akt. Kavcar, 2011).

2.2.5.3 Bar-On’un Duygusal Zekâ Modeli

Reuven Bar-On, 1980’den beri duygusal zekâ kavramının tanımlanması, test edilmesi ve uygulanmasına yönelik gerçekleştirdiği çalışmalardan dolayı duygusal zekâ alanında küresel çapta kabul görmüş bir uzman ve öncüdür. Sosyal ve duygusal yetkinliği değerlendirme yaklaşımını tanımlamak için ise 1985 yılında “EQ” (“Emotional Quotient”) terimini kullandı (<http://eqi.org/reuven2.htm>).

Duygusal zekayı bir tür yetenek olarak atfeden Mayer ve Salovey’in aksine, Bar-On (1997) duygusal zekayı "bireyin sosyal değerlere ve toplumsal normlara karşı

başarılı bir şekilde adapte olabilmesine etkiye bulunan kişisel, sosyal ve duygusal yeterlilikler, bilişsel özellikler ve beceriler dizini” olarak tanımlar (Doğan ve Şahin, 2007).

Klinik psikolog Bar-On, kuramında duygusal zekâ ile ilgili "Neden bazı bireyler yaşamda diğer insanlardan daha başarılı olabilir?" sorusuna yanıt aradı. Bar-On, kişilik özelliklerinin bilişsel zekadan daha fazla yaşam başarısını belirleyen bir faktör olacağını öne sürdü ve beş geniş kişilik özellikleri boyutu belirledi. Sonraları 15 alt ölçeğe indirgenen bu boyutları duygusal zekanın ana bileşenleri olarak tanımlamaktadır. Bunlar:

1. İçsel beceriler, şunları içerir:

- Öz saygı (Bireyin kendisinin farkında olması, anlaması ve kabul etmesi),
- Duygusal öz farkındalık (Bireyin duygularının farkında olması ve duygularını anlaması),
- Atılganlık (Bireyin düşüncelerini, hislerini, gereksinimlerini ve arzularını ifade etmesi),
- Kendini gerçekleştirme (Bireyin potansiyel kapasitelerini gerçekleştirebilme durumu),
- Bağımsızlık (Öz kontrol, kişisel yönetim ve duygusal bağımlılığa sahip olmama);

2. Kişiler arası beceriler

- Empati (Diğer insanların duygularının farkında olmak, onların duygularını içselleştirmek ve anlamak),
- Sosyal sorumluluk (Sosyal grubun yapıcı bir üyesi olmak),
- Kişilerarası ilişkiler (Yakın ve içten ilişkiler geliştirme ve sürdürme);

3. Adaptasyon

- Problem çözme (Sosyal ve kişisel problemleri sosyal yapıcı bir şekilde çözüme ulaştırma),
- Gerçeklik testi (Bireyin duygu ve düşüncelerini sorgulama),
- Esneklik (Bireyin değişen koşullar karşısında hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını düzenleyebilmesi);

4. Stres yönetimi

- Stres toleransı (Bireyin, stres ile başarılı ve etkin bir şekilde mücadele etmesi),
- Dürtü kontrolü (Bireyin, bir dürtü veya dürtülere direnmesi ve geciktirme ve hislerini kontrol altına almasıdır);

5. Genel ruh hal

- Mutluluk (Bireyin yaşam doyumuna sahip olması),
- İyimserlik (Pozitif tutumları devam ettirmek). (Akt. Neubauer ve Freudenthaler, 2005).

Bu modele göre yüksek duygusal sosyal zekâ düzeyine sahip olmak, bireyin kendisini ve diğer insanları etkin bir şekilde anlaması, ifade edebilmesi, başkalarıyla verimli ilişkiler kurabilmesi, problemleri çözebilmesi, kararlar alabilmesi, gündelik talepler, beklentiler, zorluklar ve baskılarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmesi ile doğru orantılıdır. Bu durum, bireyin benliğinin farkında olması, güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi, düşüncelerini ve duygularını yıkıcı olmayacak bir biçimde yansıtabilme konusundaki içsel yeteneğine dayanır. Bu modele göre duygusal zekâ modeline göre insanlar duygularını kendilerine karşı olacak şekilde değil, kendileri için çalışacak şekilde yönetmelidir ve bu süreçte yeterince iyimserliğe, olumluluğa ve motivasyona sahip olması gerekir. Ayrıca bu model, savunduğu konseptin hem

öğretilbilir hem de öğrenilebilir olduğunu ifade etmesi, ilgili duygusal sosyal zekâ faktörlerinin geliştirilebileceğini göstermesi, insan davranışlarının ve performansını tahmin edebilmesi sayesinde modelin önemini ve kullanılabilirliğini vurgulamaktadır (Bar-On, 2006).

Tablo 3: Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler	
Duygusal Zekâ Boyutu	Boyutu Oluşturan Yetenekler
Kişisel Boyut	Öz-saygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, bağımsızlık, öz gerçekleştirme
Kişiler Arası Boyut	Empati, toplumsal sorumluluk, bireyler arası ilişkiler
Uyumluluk	Özne/nesne farkındalığı, esneklik, problem çözme
Stres Yönetimi	Stres dayanıklılığı, tepki kontrolü
Genel Ruh Hali	Mutluluk, iyimserlik

Kaynak: Bar-On, 2000 (Akt. Çakar ve Arbak, 2004).

2.2.5.4 Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ, klasikleşmiş zekanın bir yansıması olarak değil, insan kalbinin işleyiş mekanizmasından ortaya çıkar. Duygusal zekâ bir tür kontrol, anlama, açıklama ya da manipülasyon psikolojisi değildir. Duygu kelimesi en basit tanımıyla "hareket" veya metaforik anlamda hislerin temeli olarak tanımlanabilir. İnsan türünün sahip olduğu eşsiz potansiyeli gerçekleştirmesi, amacını sürdürmesi ve içsel değerlerini harekete geçiren, insanın kafasında canlandırdığı imgeleri, gerçekliğe dönüştürmek için motive eden şey duygusal zekadır. Latince'de duyguların oldukça güçlü ve derin olduğu düşünülmüştür ve duygulara "motus anima" yani "bizi harekete geçiren ruhsal aktivite olarak" tanımlanmıştır. (Cooper ve Sawaf, 1998).

Cooper & Sawaf geliştirdiği modelde duygusal zekâ olgusunu örgüt ortamı içerisinde ele almaya özen göstermiş ve daha çok duygusal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Cooper & Sawaf (2000) duygusal zekayı, duyguların

gücünü, insan bilgisi, deneyimi, enerjisi, sosyal ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak algılama, kavrama ve etkin bir şekilde kullanma yeteneği olarak ifade etmiştir (Akt. Çakar ve Arbak, 2004).

Cooper ve Sawaf (1998) duygusal zekayı psikoloji ve felsefi kuramlar alanından çıkarıp bilme, keşfetme ve uygulama alanına taşıyan bir model ve bu modelin dört köşe taşı vardır. Bunlar; duygusal okuryazarlık, duygusal uygunluk, duygusal derinlik ve duygusal derinlik olmak üzere 4 boyuta indirgenmektedir:

Birinci köşe taşı duygusal okuryazarlık, bireyin gizil güçlerinin farkında olması ve bu güçlerini sosyal bağlamlarda kullanabilmesidir. İçerisinde yönetici duygusal zekâ, enerjili olma, farkındalık, dönüt, duygusal dürüstlük, sezgi, sorumluluk, kişisel etkinlik ve güven odağı boyutları bulunur. Bireyin kendine rehberlik etmesi, öz saygısı bulunması, sorumluluk alması bir kişisel güç duygusu yaratır ve özgüveni geliştirir. Duygusal okuryazarlık becerilerini eyleme geçirerek bireyler daha fazla özgünlük ve inandırıcılık geliştirebilirler. Duygusal okuryazarlığı etkili günlük pratiğe dönüştürerek, ilk iki köşe taşı arasında bağlantı özelliği veya köprü kurulabilir.

İkinci köşe taşı olan duygusal uygunluk, bireyin güven çemberini genişleterek, çatışma yönetme stratejileri kullanarak, yapıcı hoşnutsuzluktan faydalanarak ve kapasitesini geliştirerek özgünlük, inandırıcılık ve esneklik oluşturur. Duygusal uygunluk sayesinde, birey kişiliğini, temel kişisel değerlerini ve onlara yön veren duyguları aydınlatmaya başlar. Problemler ve baskılar karşısında duygusal zekayı ve mental adaptasyonu kullanmak daha sağlıklı bir yoldur. Yeteneklerini etkili kullanarak yaşamda karşılaştığı bir olumsuzluk karşısında kendini ve çevresine karşı daha duyarlı olmaktadır ve bu durum bireyin duygusal zindeliğini de güçlendirmektedir. Duygusal

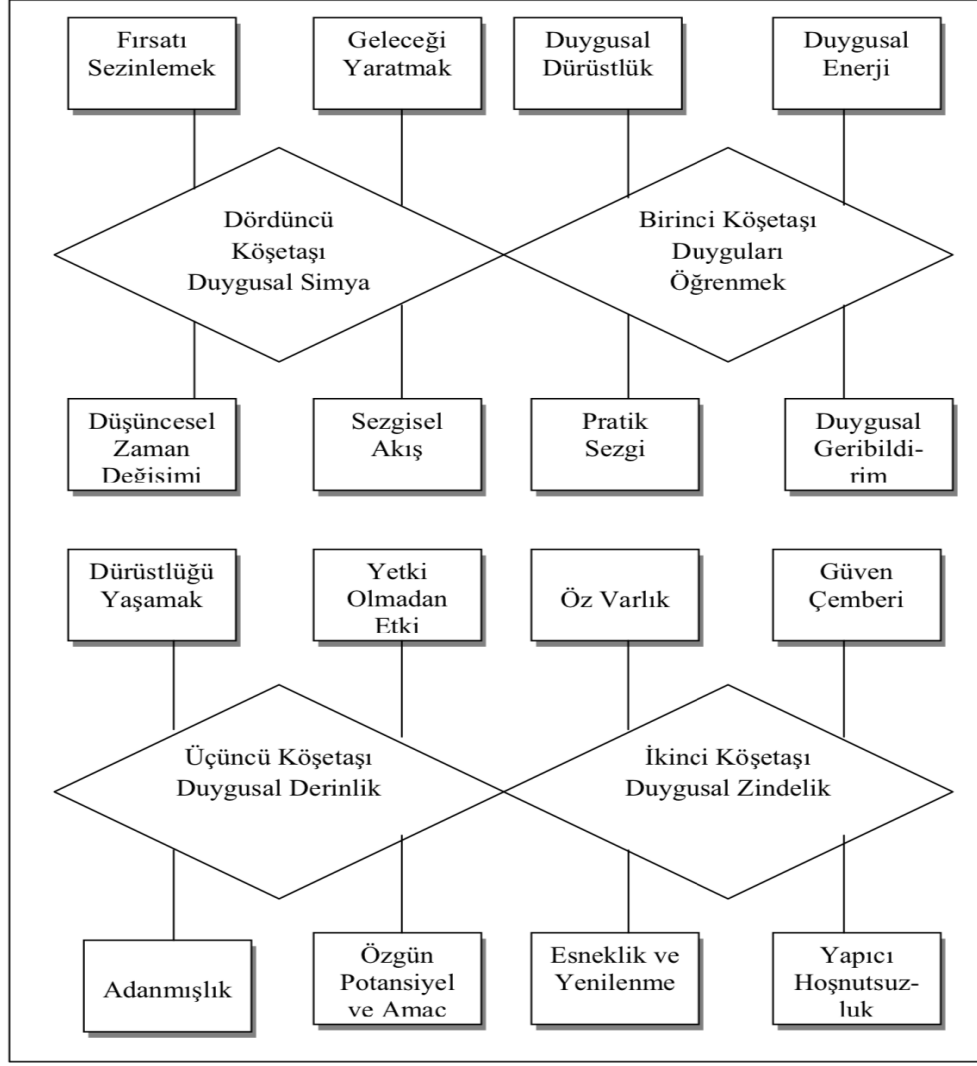
zekanın bu ikinci temel taşında, birey eşsiz varlığını, yaşamını ve işini daha geniş kapsamdaki otantik yerini netleştirmeye ve çizmeye başlar.

Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlikte, bireyin potansiyelini keşfetmesi, içsel güdülerini bilmesi, amaçsal olması, bunlar doğrultusunda bilinçli bir şekilde hareket etmesi, içsel amaçlarını örgütün amaçları ile kanallize etmesi, yaşamını belirli bir raya oturtmasıdır. Bu süreçte birey bu eylemleri doğruluk, dürüstlük, bağlılık ve sorgulanabilirlik ile destekleyerek otorite olmadan da bireysel etkisini artırabilir. Duygusal zekâ, duygusal derinlik olmadan gelişemez veya genişleyemez. Bu temel taşında bireyin temel karakteri şekillenir ve bireyin gizil güçleri, benliği ve amaçları gelişim gösterir.

Dördüncü köşe taşı olan duygusal simyada; insanın sahip olduğu gizil güçlere ve optimum kapasitesine odaklanılmıştır. Nasıl simya, değersel olarak fazla önem teşkil etmeyen bir şeyin birkaç işlem sonrasında daha değerli bir şeye dönüştürme süreci ise, duygusal simya da duyguların işlenerek güçlendirilmesi ve optimum düzeyde bu duygulardan yararlanılması sürecidir. Duygusal simya sayesinde insanlar yaratıcı içgüdülerini geliştirerek yaşamda karşılaştıkları problemlerle ve baskılarla daha işlevsel bir şekilde başa çıkabilir ve ortaya çıkan fırsatları hızlıca algılayarak daha iyi bir şekilde değerlendirebilirler (Cooper ve Sawaf, 1998).

Cooper ve Sawaf'ın (1997) duygusal zekâ köşe taşlarıyla, Mayer ve Salovey'in (1993) ve Goleman'ın (1998) modelleri karşılaştırıldığında birçok benzerliğin olduğu görülmektedir. Örneğin Cooper ve Sawaf'ın ilk köşe taşı olan *duygusal okuryazarlık*; Mayer ve Salovey'e göre duyguları anlama yeteneğini ifade eden *kendini farkındalık* iken; Goleman'a göre iç düşüncelerimizi, duyularımızı ve seçimlerimizi belirlemektedir. İkinci köşe taşı olan *duygusal zindelik*; Mayer ve Salovey'e göre bireyin sahip olduğu duyguları gerçekçi algılaması, yorumlaması ve yansıtmasını ifade

eden *duyguların yönetilmesi* iken; Goleman'a göre insanın düşüncelerinin, iç sesinin ve dürtülerinin kontrol altına almasıdır. Üçüncü köşe taşı olan *duygusal derinlik*; Mayer ve Salovey'e göre duygusal ve bilişsel büyümeyi gerçekleştirirmedi duyguların işlevsel bir şekilde düşüncelerde kullanılması ifade ederken; Goleman'a göre bireyin öz motivasyon sağlayabilmesi, amaçlara ulaşmayı basitleştirerek ve mentör olarak duygulardan faydalanılması anlamı taşımaktadır. Modelin dördüncü ve son köşe taşı olan *duygusal simya*; Mayer ve Salovey'e göre duyguları ortaya çıkarabilme becerisi anlamı taşıyan *ilişki yönetimi* iken; Goleman'a göre başkalarının hislerinin, ilgilerinin ve ihtiyaçlarının farkında olma yeteneği anlamı taşımaktadır (Carney 1999; Akt. Aslan ve Özata, 2006).



Şekil 1: Duygusal Zekanın Dört Köşe Taşı (Cooper ve Sawaf, 2003; akt. Kavcar, 2011).

2.3 TÜKENMİŞLİK

2.3.1 Tükenmişlik Kavramının Tanımı ve Gelişimi

20. yüzyılda ortaya çıkan ve güncel kavramlardan birisi olan tükenmişlik kavramı ilk defa Graham Green (1961) tarafından psikolojik ve ruhsal ızdırap çeken ve hayal kırıklıkları yaşamış bir mimarın her şeyden vazgeçip arkasında bırakarak Afrika ormanlarına kaçışını anlatan “*A Burnt-Out Case*” adlı romanda kullanılmıştır (Daub, 2004). Tükenmişlik bir metaforudur ve yol açtığı psikolojik, fizyolojik ve zihinsel semptomlar, mumun eriyerek işlevini yitirmesi metaforunda olduğu gibi

insanlarında ruhsal enerjisinin zamanla kaybolması şeklinde betimlenmektedir. Eskiden hayat kıvılcımının parlak bir şekilde yandığı yer şimdi soğuk ve karanlıktır. İnsanın yaşam enerjisi kullanılmış ve tükenmiştir (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2008). Diğer bir ifadeyle bireyin yaşamsal ihtiyaçları, beklentileri ve arzuları ile sarf ettiği enerji arasındaki dinamik denge bozulmakta ve sonuç olarak bireylerin enerjileri giderek tükenmektedir. Tükenmişlikte tam olarak olan şey budur: insanlar uzun bir süre boyunca kendilerinden çok fazla verir ve karşılık olarak ise çok az şey alırlar. Özünde tükenmişlik, beklentiler ve sonuçlar arasındaki dengesizliğin uzun vadeli bir sonucudur.

Akademik anlamda ise ilk defa Freudenberg (1974) tarafından kullanılan tükenmişlik terimi, insanların katlanabileceklerinden yoğun çalışma şartlarına maruz kalmalarından dolayı mesleki sorumluluklarının altında ezilmeleri, duygusal açıdan tükenmeleri olarak tanımlanmıştır. Freudenberg tükenmişlik kavramını geliştirirken baz aldığı hedef popülasyon sağlık alanı mensupları olmuştur. Kavram, ilk olarak sağlık çalışanlarının psikolojik ve fizyolojik etkenlerden dolayı istifa etmeleri ile ilgili söylenmiştir (Akt. Avcı ve Seferoğlu, 2011). TDK ise bu kavramı: “*Gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu*” olarak ifade etmektedir. Tükenmişliğin “bir gecede” meydana gelmediği konusunda araştırmacılar ortak görüşe sahiptirler. Daha doğrusu tükenmişlik yıllarca sürebilecek uzun ve yavaş bir sürecin sonucudur (Korunka, Tement, Zdrehus ve Borza, 2010).

Freudenberg’den sonra geliştirdiği tükenmişlik ölçeği sayesinde ve gerçekleştirdiği başarılı çalışmalarla Maslach, tükenmişlik alanının öncüsü konumuna gelmiştir. Tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç bağlamda ele alınmaktadır (Maslach & Jackson, 1985). Duygusal tükenme boyutu; yıpranma, enerjisiz olma, halsizlik ve bitkinlik olarak tanımlanır. Sürekli

yorgun hissetme, somatik belirtiler, öfkelenme, depresyon, riskli eylemler sergileme ve anormal alkol tüketimi sıkça görülür. İkinci boyut duyarsızlaşmadır. Bu boyutta diğer insanlara yönelik tutumlarda ve onlara tepki vermede negatif yönlü bir değişme görülür. Genellikle bu aşamadaki bireyler ideallerini kaybetmiş ve giderek artış gösteren uzaklaşma hissine sahiptir. Üçüncü boyut olan kişisel başarı boyutunda ise bireysel başarıların depresyonla şekillenmesi, moralsiz olma, umutsuzluk, geçimsizlik, yetersizlik, üretken olamama, düşük benlik saygısı ve etkili bir şekilde çalışamayacağına yönelik inanç belirtilerini içermektedir (İkiz, 2010).

Schaufeli ve Enzman (1998) tükenmişliğin belirlenmesinde yardımcı olmak üzere duygusal, bilişsel, fiziksel, davranışsal ve motivasyonel olmak üzere 5 çeşit davranış sinyali rapor etmiştir;

1. Duygusal sinyaller:

- Depresif ruh hali / değişen ruh hali
- Ağlama
- Mental açıdan yorgunluk
- Artan gerilim / kaygı

2. Bilişsel sinyaller:

- Çaresizlik / anlam ve umut kaybı
- Güçsüzlük hissi / “tuzağa düşürülme” hissi
- Başarısızlık hissi
- Zayıf benlik saygısı
- Suç
- İntihar düşünceleri
- Konsantre olamama / unutkanlık / karmaşık görevlerde zorluk

3. Fiziksel sinyaller:

- Baş ağrısı
- Mide bulantısı
- Baş dönmesi
- Kas ağrısı
- Uyku bozuklukları
- Ülser / mide-bağırsak bozuklukları
- Kronik yorgunluk

4. Davranışsal sinyaller:

- Hiperaktivite / dürtüsellik
- Artan tüketim: kafein, tütün, alkol, illegal uyuşturucular
- Rekreatyonel aktivitelerin terk edilmesi
- Kompulsif şikyet / inkr

5. Motivasyonel sinyaller:

- Azim kaybı / idealizm kaybı
- İstifa
- Hayal kırıklığı
- Can sıkıntısı

Maslach (1976) tükenmişliği ruhsal hastalık, evlilik problemleri, alkolizm ve intihar gibi insan stresinin diğer zararlı indeksleriyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Stres problemleri iş ortamında czme kavuşturulmadığı takdirde genellikle ev ortamında bu problemler yeniden dirilir ve problem aile ilişkilerinde yanlış giden yanlış bir şeye bağlanmış olur. Bu durum aynı zamanda Freud (1977) tarafından geliştirilen savunma mekanizmalarından biri olan yer değiştirme savunma mekanizması ile de benzerlikler taşımaktadır. Yer değiştirme savunma mekanizmasına göre iğgdsel duygu asıl hedefine yöneltildiği takdirde benlikc onaylanmayan bir

karmaşa yaşanırsa bu karmaşadan kaygı doğar ve kaygı yaratan duygu ya da davranışlar benlikçe kabul edilebilir bir nesneye veya kişiye yöneltilir (Akt. İnanc ve Yerlikaya, 2017).

Maslach (2001), özellikle zihinsel veya duygusal tükenmeye, zihinsel ve davranışsal sinyallere (fiziksel değil) ve azalan öz yeterliğe önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca tükenmişlik sinyallerinin psikopatolojiye sahip olmayan “normal” bireylere etki etmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir (Akt. Korunka, Tement, Zdrehus ve Borza, 2010).

Yaşadığımız çağda tükenmişliği tetikleyen birçok unsur bulunsa da her insan bu durumdan etkilenmez. Tükenmişliği daha çok karizmatik, dinamik ve amaç yönelimli insanların yaşadığını söylemek mümkündür. Bu insanlar sorumluluklarını aldıkları görevlere benliklerini adanmış kimselerdir. Bu insanlar açısından benliğini adanmışlık ve bağlılık pozitif yaşam gücü anlamını taşımaktadır (Freudenberger ve Richelson, 1980; Akt. Kepekcioglu, 2009).

Duygularının farkında olan, bu duyguların kaynağını sorgulayan, duygularına güvenen ve duygusal problemlerin çözümü için mücadele eden insanlar daha az tükenmişlik yaşayacaktır (Konakay, 2010). Çünkü bu tarz duygusal zekâsı gelişmiş bireyler gerek sosyal gerek iş yaşamlarında kendilerince başarılıdır. George (2000) kişisel ve kişilerarası duyguları algılayabilen bireylerin yaptıkları işlerde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Başarılı olmanın yanı sıra bu bireyler çevrelerindeki insanlardan da daha çok saygı duymakta, daha verimli iletişim kurabilmektedir.

2.3.2 Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Potansiyel olarak tüm insanların tükenmişlik yaşama ihtimalinin olması ile birlikte, spesifik özelliklere sahip insanların bu riski başkalarına oranla daha fazla taşıdığı görüşü bulunmaktadır. Bu belirli özellikler içerisinde; kendini yetersiz

algılama, empati yapamama, gerçekdışı beklentilere sahip olma, işlevsel duygusal kontrole sahip olamama ve içsel odak yerine dışsal kontrol odaklı olma gibi bir dizi özellik sıralanabilir. Belirtilen özelliklerin yanı sıra gerçekleştirilen çalışmalarda bireyin beklentileri ile yaşantıları arasında uyumsuzluk bulunması, bireyin karakteristik özellikleri ve yaşamına etki eden durumlar karşısında öz kontrol düzeyi, cinsiyeti, yaşı, aldığı eğitimler, aile yapısı, medeni hali, güdülenmesi, performans düzeyi, mesleğine karşı bağlılık düzeyi, sosyal hayattaki stres faktörleri, meslekten haz alma düzeyi, informal destek, alt üst ilişkisi, mesleki doyumsuzluk, meslekten uzaklaşma gibi unsurların tükenmeye neden olan bireysel faktörler kapsamında sıralanmaktadır (Akten, 2007).

İçerisinde yaşadığımız dönemde insanların tükenmişlik yaşamalarına neden olan çok çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Tükenmişlik süreci, verilen hizmeti hem niteliksel hem de niceliksel olarak bozabilmektedir. Oluşan bozulmalar hizmet veren konumunda bulunan bireyleri fizyolojik ve davranışsal yönden negatif etkilemektedir (Aksu ve Baysal, 2005).

2.3.2.1 Kişilik Özellikleri

Tükenmişlik ile kişilik özellikleri arasında dikkate değer bir bağ olduğu düşünülmektedir. İnsanlar birtakım psikolojik gereksinimlerini (başarılı olma, örnek gösterilme, saygı duyulma, sevilme, takdir edilme vb.) karşılama arayışına girdiğinde ve ulaştığı sonuç istediği gibi olmadığında tükenmişlik yaşamaktadır (Maslach, 1982; akt. Gündüz, 2006). Bireyin tükenmişlik yaşamasında kişisel faktörlerin yanı sıra örgütsel faktörlerin de önemi bulunmaktadır. İş sorumluluğunun fazla olması, ağır iş yükü, işten haz alamama gibi nedenler tükenmişliği ortaya çıkaran unsurların başında gelmektedir (Takeda, Yokoyama, Miyake ve Nozaki, 2001).

2.3.2.2 Yaş

Tükenmişliğe etkide bulunan demografik değişkenlerden birisi yaş faktörüdür. Gerçekleştirilen birtakım çalışmalarda genç bireylerin, yaşlı bireylere oranla daha çok duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı algısı yaşadıklarına ulaşılmıştır. Genç bireyler genellikle yaşlı bireylere göre daha az iş tecrübesine, gerçekçi olmayan beklenti ve isteklere sahip oldukları için tükenmişlik yaşamaları olağandır. "Daha yaşlı ama daha akıllı" ifadesi artan yaşla birlikte insanların daha olgun, istikrarlı, dengeli bir bakış açısına sahip ve tükenmişliğin aşırılıklarına daha az eğilimli olduğu vurgulanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, 1982; Basım ve Şeşen, 2006).

2.3.2.3 Medeni Durum

Tükenmişliğin bireyin medeni haline bağlı olup olmadığını incelemek üzere birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların bir bölümü medeni durumun tükenmişlik üzerinde etkisi olmadığını ortaya koyarken (Özben ve Argun, 2005; Basım ve Şeşen, 2006; Arabacı ve Akar, 2010) araştırmaların bir kısmı da bireylerin medeni halinin tükenmişliğe etkide bulunduğunu göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Cordes ve Dougherty 1993; Ardıç ve Polatçı, 2008).

2.3.2.4 Cinsiyet

Bireyin sahip olduğu tükenmişlik düzeyinin cinsiyete bağlı olup olmadığına yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Birtakım araştırmalar erkeklerin kadınlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koyarken (Girgin, 1995; Güllüce ve İşcan 2010) bir takım araştırma da kadınlar arasında tükenmişliğin daha yaygın olduğunu ortaya koymaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Buick ve Thomas, 2001; Kervancı, 2013). Buna karşın Dolunay (2002) ve Girgin (2010) cinsiyet değişkeninin tükenmişlikte önemli bir yordayıcı olmadığını öne sürmüşlerdir.

2.3.2.5 İş Yüğü

İş yüğü örgütsel yapının anahtar bileşenidir. Örgütsel yapı açısından ele alındığı zaman iş yüğü, verimlilik anlamı taşımaktadır. İnsan açısından ele alındığı zaman ise iş B iş yüğü, enerjinin sarf edilmesi ve zamanın kullanılmasını yansıtmaktadır. Bireyler, örgütsel beklentiler ve kişisel ihtiyaçları arasında bir denge köprüsü kurmalıdır. Yeni dünya düzeninde işer artık daha komplike, daha kompleks ve daha fazla zaman almaktadır. Yarışmacı bir kimlik kazanan günümüz iş çevresinde, öğretmenler daha fazla öğrencinin eğitiminden sorumlu olmakta, doktorların sorumlu olduğu hasta sayısı artmakta, banka çalışanları ise daha çok işleminden sorumlu olmaktadır ((Maslach ve Leiter, 1997; akt. Angerer, 2003).

Örgütten kaynaklanıp bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olan unsurların başında iş yükünün yetersiz veya çok fazla düzeyde olması gelmektedir. Fazla iş yüğü, belirli bir zaman aralığında işi tamamlama zorunluluğu, bireyin işin gerektirdiği kalifiyeye sahip olmaması ya da yüksek iş standardını yansıtır. Yetersiz iş yükünün de benzer biçimde strese neden olduğu bilinmektedir (Izgar, 2000).

2.3.2.6 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği

Rol çatışması, eşgüdümlü şekilde yapılması mümkün olmayan iki ya da daha fazla rolün aynı zamanda birey tarafından gerçekleştirilmek istenmesi olarak tanımlanmaktadır. Rol belirsizliği ise standart bir işin görev tanımı ve gerektirdiği sorumluluklar net olarak ifade edilmediğinden dolayı bireyin mesleki rolünü kavramasında yaşadığı zorluk olarak ifade edilmektedir (Wilkerson ve Bellini, 2006; akt. Okutan, 2010).

Rol çatışması ve rol belirsizliğinin tükenmişlik üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Çeşitli çalışmalar rol belirsizliği ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan kişisel başarı duyguları arasında anlamlı bir

ilişki olduğunu desteklemektedir (Jackson ve diğ., 1986; Schwab ve İwanicki, 1982; Brookings ve diğ., 1985; akt. Cordes ve Dougherty, 1993). Rol çatışması üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, rol çatışması yaşayan bireylerde stres ve tükenmişliğin, duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeyi artırdığına ulaşılmıştır (Um ve Harrison,1998; Haj-Yahia vd., 2000; Happell vd., 2003; akt. Kervancı, 2013)

2.3.2.7 İnsan İlişkileri

Bireyin sahip olduğu fiziksel, ruhsal ve sosyal özellikleri bir arada eşgüdümlü olarak çalışan bir bütündür. Birey, örgütsel yapıda yalnızca fizyolojik bir güç ya da biyolojik bir canlı olarak gelmez; sosyal ve ruhsal özelliklerinin de yanında getirir. Bundan dolayı örgütsel yapıda bireyin yalnızca birkaç boyutuna odaklanmak bireyin örgütsel yapıdaki davranış ve tutumlarının kavranmasını güçleştirir (Baransel, 1979; akt. Izgar, 2000).

Çalışma arkadaşları ile kurulan ilişkilerde olduğu gibi yöneticilerle kurulan ilişkiler de bireyin tükenmişlik yaşamasına sebep olabilir. Yöneticiler statüleri sayesinde örgütsel yapıda güç ve kontrolü ellerinde tutmaktadırlar. Bu güç ve kontrolün kullanımındaki yapıcı olmayan davranışlar, tutumlar ve iletişim kalıpları bireyin tükenmişlik yaşamasına yol açabilir, hali hazırdaki tükenmişlik düzeyini artırabilir veya önleyebilmektedir (Okutan, 2010).

Literatürde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, örgütlerde bireyler arası ilişkilerin yoğunluğu ve sıklığı artış gösterdikçe duygusal tükenme de artış göstermekte, bireyler arası ilişkiler azaldıkça da bireyin tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Bireyin diğer insanlarla daha az etkileşimde bulunması doğrultusunda insan ilişkilerindeki çatışmalar ve tartışmalar da azalmakta buna bağlı olarak da bireyler daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar (Izgar, 2000).

2.3.3 Tükenmişlik Modelleri

Bu bölümde ilgili alanyazında en çok kabul gören modellerden olan; Meier Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Cherniss Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli ve tükenmişlik alanında en fazla kabul gören ve bu çalışmada da kullanılan, Maslach Tükenmişlik Modeli açıklanmıştır.

2.3.3.1 Meier'in Tükenmişlik Modeli

Meier (1982) tükenmişlik alanındaki mevcut boşluğu gidermek amacıyla bilişsel davranışa dayalı genişletilmiş bir model üretmeyi denedi. Meier, modelini geliştirirken tükenmişliği ortaya çıkartan ana etmenin bireyler mi yoksa örgütsel yapı mı olduğu konusundaki ayrışmayı gidermek, geçmiş araştırmaların bulgularını ve çıktılarını tek bir teorik model altında birleştirmeyi amaçlamıştır (Meier ve Davis, 1982).

Meier'in tükenmişlik modeli Bandura tarafından ortaya atılan öz yeterlilik modeli baz alınarak tasarlanmıştır. Bu modele göre tükenmişlik kavramı, bireylerin sahip oldukları devinimsel iş deneyimlerinden doğan birtakım durumlar olarak ifade edilmektedir. Bunlar: olumlu pekiştirmenin varlığına ilişkin düşük beklentiler ve çalışma ortamında cezanın varlığına ilişkin yüksek beklentiler, karşılaşılan güçlükler ile başa çıkma yöntemleri ile ilgili düşük beklentiler, güçlükleri kontrol etmek için gerekli olan performansı sergileme becerisine yönelik düşük beklentiler ve bağlamsal bilgi işleme sürecidir.

Meier (1983) tükenmişlik üzerine geliştirdiği modelde alandaki eksikliği gidermeyi amaçlamıştır. Alanyazında tükenmişliğin daha çok duyuşsal boyutunun ele alındığını ifade ederek, bu eksikliği gidermek amacıyla tükenmişliğin bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini vurgulamaktadır. Diğer modellere oranla daha çok

evre üzerinde durarak bireylerin çevresel olaylarda bilgiyi aktif olarak işlediklerini belirtmiştir. Tükenmişlik literatüründe örgütsel faktörlere yapılan vurguyu insani faktörler ile dengelemek için, bireyin i bağlamlarına geniş yer vermektedir. Tükenmişliğe yol açan süreçlere mücadele etmede bireysel farklılıkların önemine değinerek tükenmişliğe dair fenomenolojik bir bakış açısı kazandırmıştır.

Meir tarafından geliştirilen tükenmişlik modelinde; pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma ile ilgili beklentiler ve bağlamsal bilgi işleme süreci (davranışları adlandırma) olmak üzere dört bileşen bulunmaktadır (Meier, 1983).

Pekiştirme Beklentisi

Meier (1983) pekiştirme beklentilerini, bireyin iş hayatında yaşadığı deneyimlerin bireyi, bilinçli veya gizil amaçlarına ulaştırıp ulaştıramayacağına yönelik beklentiler olarak tanımlamaktadır. Pekiştirme beklentileri amacına ulaşamadığı durumlarda birey işe karşı tatminsizlik geliştirmekte ve bu durum da zamanla tükenmişliğe neden olmaktadır. Her bireyin fenomenolojik bakış açısının değişkenlik göstermesinden dolayı iş yaşantılarının sonuçları da insandan insana farklılık göstermektedir. Örneğin, aynı dersi anlatan iki öğretmenden birisi öğrencilerin sessizce onu dinlemesini tercih ederken, diğeri devamlı öğretmene soru yönelten öğrenciler ile birlikte olmaktan mutlu olabilir. Her iki öğretmenin de beklentileri ve yaşantıları doğru orantılı olduğunda doyum sağlarken, tam tersi durumda her ikisi de tatminsizlik hissedecektir. Bu tatminsizlik ve memnuniyetsizlik durumu tükenmişliğe yol açmaktadır.

Sonuç Beklentisi

Bandura (1977) sonuç beklentilerini, belirli sonuçlara ulaşmak amacıyla gerçekleştirilmesi gereken davranışlara ilişkin açıklamalar olarak tanımlamaktadır. Meier (1983) sonuç beklentilerini, birtakım sonuçların arzulanan amaçlara elverişli

olabilmesi için hangi davranışların gerekli olduğunu tanımlamaktadır. Kısaca sonuç beklentileri, istendik sonuçlara ulaşma yolunda gerçekleştirilmesi gereken davranışlar olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, bir öğretmen, öğrencilerin bir konuyu öğrenemeyeceğine yönelik bir beklenti geliştirdiyse bu beklentiden dolayı sıkıntılar yaşayabilir ve böylece öğretmeye yönelik olumlu pekiştirme umudunu yitirebilir.

Yeterli Olma Beklentiler

Sonuç beklentileri, arzu edilen sonuçları üreten davranışları ifade ederken, öz yeterlik, bu üretken davranışı yürütme sürecinde yeterli olma beklentilerini ifade etmektedir (Bandura, 1977). Öz yeterlik, bireyin gelecekte karşı karşıya kalabileceği problematik durumlar ile mücadele etmede hangi düzeyde başarı sağlayabileceğine yönelik kişisel algısı, yargısı ve inancıdır. Öz yeterlik, insanın sahip olduğu yeteneklerin bir işlevi değil, insanın, yeteneklerinden yararlanarak belirli bir etkinliği yapabilmesi ve yapabilme kapasitesi ile ilgili düşüncelerinin bir ürünü ve bir sonucudur (Senemoğlu, 2020).

Bandura sonuç ve yeterli olma beklentileri arasındaki farkı kavramının önemine dikkat çeker. Örneğin, öğretmenler, öğrenciler yeni bilgiler öğrenemediğinden dolayı tükenmişlik yaşayabilir ya da öğrencileri eğitebilmek için gerekli kişisel yeterliliğe sahip olmadığını düşündüğü için tükenmişlik yaşayabilmektedir. Yeterlik beklentileri, bireylerin hangi aktiviteyi yapmayı seçtiklerini ve zorluklar ile ne kadar süre başa çıkabileceklerine yönelik düşüncelerine güçlü bir etkide bulunur /Bandura, 1977; akt. Meier, 1982).

Bağlamsal Bilgi İşleme

Bağlamsal bilgi işleme süreci, yeterli olmaya yönelik kişisel beklentilerin bilişsel süreçler aracılığıyla işlenmesi ile ilgilidir. Bağlamsal bilgi işleme, bireylerin sahip oldukları beklentileri nasıl öğrendiklerini, değiştirdiklerini ve sürdürdüklerini

açıklamasından dolayı tükenmişlik modelinin en geniş kategorisidir. Bağlamsal bilgi işleme karmaşık bağlamlar içinde bireyin öznel bilgi işleme sürecini yansıtır. Bu öznel bilgi işleme sürecine etkide bulunabilecek bağlamlar; toplumsal normlar, örgütsel oluşum, organizasyon yapısı, sosyal gruplar, öğrenme stili ve kişisel inançlar olarak örneklendirilebilir (Meier, 1983; Meier ve Davis, 1982).

Modelin dördüncü unsuru olan bağlamsal işleme, çeşitli bağlamlar içerisinde insanın bilgi işleme süreci olarak tanımlanır. Bağlamsal işleme, çevresel beklentilerin nasıl öğrenildiğini, değiştiğini ve çevresel olayların işleme sürecinin bireyin içsel yapılarındaki dinamikten etkilenebileceğini belirler. Ayrıca, beklentiler salt bir intrapsişik süreçten daha fazlası olarak bireyin sosyal etkileşimleri fark etmesine ve anlamlandırmasına yarayan zihinsel bir sayaç olarak tasvir edilebilir (Meier, 1983).

2.3.3.2 Maslach Tükenmişlik Modeli

Çok boyutlu veya üç boyutlu tükenmişlik modeli olarak da adlandırılan Maslach Tükenmişlik Modeline göre tükenmişlik, çoğunlukla çalışma alanı insan olan iş sektörlerinde bireylerin, kendilerini duygusal açıdan tükenmiş hissetmeleri, mesleki sorumlulukları gereği yüz yüze geldikleri insanlara karşı duyarsızlaşmalarını ve kişisel başarı duygularında düşüş olması şeklinde kendini gösteren bir sendromdur. Tükenmişlik; bireyin yaptığı işe ve bireyler arası stres uyarılarına karşı gösterdiği süregen duygusal tepkilerdir ve Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Hissi olmak üzere üç boyutlu bir yapısı bulunmaktadır (Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001).

Maslach tükenmişlikle ilgili olarak toplumsal ve psikolojik bağlamda analizlerde bulunmuştur. Meslek çalışanlarından sorumlu oldukları kitleye karşı fiziksel, sosyal ve psikolojik problemleri ile içten ve efektif bir biçimde ilgilenmesi beklenmektedir. İş yaşamı etkileşimi zahmetli ve yıpratıcı olup bireyin yoğun stres

yaşamasına ve bu durumla ortaya çıkabilecek diğer duygulara neden olabilmektedir (Taşgın, 2004).

Yorgunluk, bitkinlik ve halsizlik tükenmişliğin stres yönünü ifade etsede, bireylerin işleri ile olan ilişkisinin hassas noktalarını tanımlamakta başarılı değildir. Tükenme durumu basitçe tecrübe edilen bir süreç olmaktan ziyade, bireyin çoğunlukla yoğun iş yükü ile başa çıkabilmesinin bir yolu olarak, kendisini bilişsel ve duygusal anlamda işinden uzaklaştıracak eylemlere yöneltmesidir. (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenmişlik, toplumsal yaşamda sıklıkla karşılaşılan bir duygusal tükenme ve sinizm sendromudur. Tükenmişlik sendromunu ifade eden temel durum, bireyin duygusal tükenmişlik düzeyinin artış göstermesidir. Duygusal kaynaklar tükendikçe, insanların psikolojik iyilik hali olumsuz etkilenmektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme alt boyutu tükenmişliğin kişisel stres düzeyini yansıtmakta ve kişinin fiziksel ve ruhsal yapılarındaki olumsuzluğu ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001). Duygusal tükenme, bireyin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve ruhsal olarak diğer insanlara başkalarına verecek hiçbir şeyin olmadığı duygusunu yansıtır (Maslach, ve Jackson, 1985).

Tükenmişlik yaşayan bireyler, ellerinde olmadan kendilerini fiziksel ve ruhsal bakımdan fazla zorlanmış hissederler. Kendisini tükenmiş ve sömürülmüş hisseden insan, bitkin ruh halini aşmak ve eski pozitif haline gelme konusunda başarılı olamamıştır. Gün başlangıcından, gece vaktine kadar hep bitkin hisseden bu insanların; gündelik işlerini yerine getirecek enerji depoları da günbegün tükenmektedir. Duygusal tükenme boyutu, iş beklentilerinin, değişikliklerinin ve

taleplerinin ortaya çıkardığı stres durumuna karşı gösterilen ilk ilk tepkidir (Maslach ve Leiter, 1997; akt. Akten, 2007).

Duyarsızlaşma

Tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu, bireyin çalışma arkadaşları hakkında olumsuz ve duygusuz tutum geliştirmesidir. Diğer insanlara yönelik geliştirilen bu duyarsızlaştırılmış algı, meslek çalışanlarının müşterilere karşı olumsuz tavırlarını belgeler niteliktedir (Maslach ve Jackson, 1985). Duyarsızlaşma boyutunda birey diğer insanlara karşı duygusuz ve duyarsız tepkilerde bulunmaktadır (Leiter ve Maslach, 1988).

Duyarsızlaşma aracılığı ile birey, eşsiz beceri ve yeteneklerini hiçe sayarak, benliği ile tüketici faktörler arasına mesafe koyma girişiminde bulunur. İnsanların cesaretleri kırıldığında ya da tükenmişlik yaşadıklarında kayıtsızlık göstererek veya alaycı bir ruh hali geliştirerek oluşturdukları bilişsel mesafeden faydalanırlar. Uzaklaşma süreci, bireyin farkında olarak veya olmayarak tükenmişlik durumuna karşı gösterdiği o kadar ani bir reaksiyondur ki çeşitli mesleki ve örgütsel alanlarda ve tükenmişlik ile ilgili çalışmalarda tükenmişlikten, sinizme (duyarsızlaşma) kadar güçlü bir ilişkiye sürekli rastlanır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Kişisel Başarı Eksikliği

Tükenmişlik sendromunun üçüncü alt boyutu olan kişisel başarı eksikliği, bireyin başkaları ile birlikte çalışırken kişisel başarılarını olumsuz olarak değerlendirmesi sürecini kapsar. Olumsuz öz yargılama süreci sonunda birey mutsuz hisseder, karamsar olur ve mesleki performansından memnun olmaz. Sosyal bağlamda tükenmişlik; devamsızlık, işi bırakma, performans eksikliği ve kişisel işlev bozuklukları ile bağlantılı olabilmektedir (Maslach ve Jackson, 1985). Kişisel başarı

eksikliği, bireyin sergilediği işte performans düşüklüğü göstermesi, yetkinliğinde ve başarı duygularında bir düşüş olduğu anlamı taşımaktadır (Leiter ve Maslach, 1988).

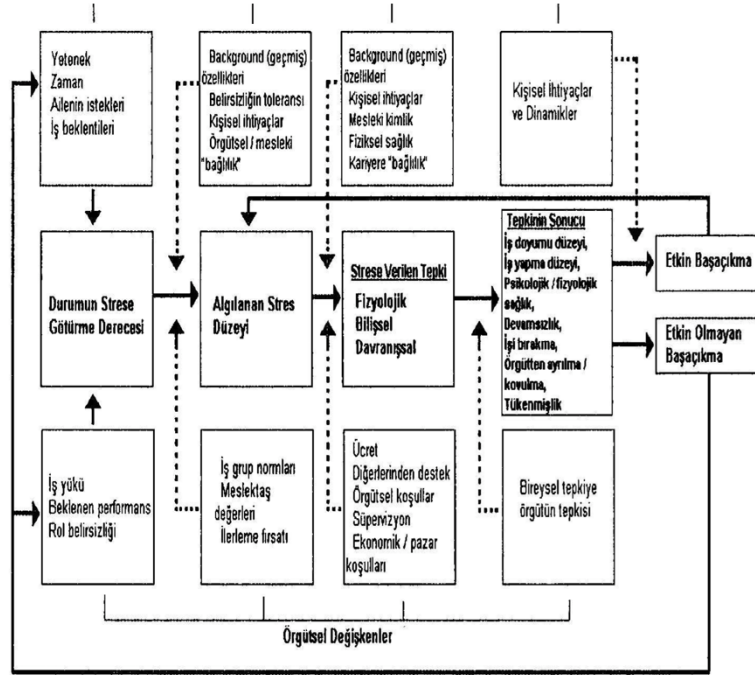
2.3.3.3 Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Pearlman ve Hartman (1982) geliştirdikleri tükenmişlik modelinde, tükenmişlikle ilgili yapılmış tanımlamaları, betimlemeleri ve araştırmaları harmanlayarak özgün bir tükenmişlik kavramı türetmişlerdir. Onlara göre tükenmişlik kavramı kronikleşmiş duygusal strese karşı gösterilen duygusal veya fiziksel tükenme, iş performansında düşüklük ve fazla duyarsızlaşma tepkileri olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Tükenmişliğin üç boyutu stresin üç ana semptomunu yansıtmaktadır; fizyolojik semptomlar (fiziksel tükenme), duygusal-bilişsel semptomlar (duygusal tükenme) ve davranışsal semptomlar (aşırı duyarsızlaşma).

Perlman ve Hartman'ın modeli, House ve Wels (1978) tarafından geliştirilen bir modele dayanmaktadır ve Mateson & Ivancevich (1979) ile Behr & Newman (1979) tarafından geliştirilen modeller ile benzerlikler taşıyan bu model, bu model, insanların öznel ve sosyal değişkenlerini ele alan algısal / bilişsel unsurlar ile ifade edilmektedir. Modelin diğer tükenmişlik çalışmalarında incelenen çeşitli değişkenleri içermesi geniş kapsamlı bir model olduğunu göstermektedir (Perlman ve Hartman, 1982).

Pearlman ve Hartman'ın tükenmişlik modeli; durumun strese neden olma derecesi, algılanan stres düzeyi, strese gösterilen tepki ve strese gösterilen tepkinin sonucu olmak üzere dört aşamalı bir yapısı bulunmaktadır. İlk aşama olan durumun strese götürme Dderecesi, bireyde stres uyandıran faktörlerin ne olduğunu gösteren aşamadır. Modele göre strese iki durum yol açmaktadır. İkinci aşama olan algılanan stres, bireyde stres doğurabilecek birçok etken olsa da birey her zaman kendini stres altında hissetmez, bu durum bağlamdan bağlama farklılık göstermektedir. Üçüncü

aşama olan strese verilen tepki basamağı, stres duygu durumuna karşı gösterilen üç temel tepki durumunu içermektedir. Bunlar; duyuşsal / bilişsel, fizyolojik ve davranışsal tepkilerdir. Dördüncü ve son aşama olan strese verilen tepkinin sonucu basamağı, bireyin iş yaşamına yönelik yoğun strese sahip olması sonucu, iş doyumu, ruhsal ve mental sağlığı olumsuz etkilenebilecek bu doğrultuda birey işten ayrılma veya kovulma durumlarıyla yüzleşebilecektir. Sonuç olarak çok boyutlu kronik duygusal strese sahip olan birey, tükenmişlik yaşayabilmektedir (Perlman ve Hartman, 1982).



Şekil 2: Pearlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli (Akt. Akten, 2007).

2.3.3.4 Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cherniss (1980) tarafından geliştirilen modele göre tükenmişlik kavramı, mesleki yaşamda strese neden olan faktörlere bir tepki olarak ortaya çıkan, stres kaynakları ile mücadele etme davranışlarını kapsayan ve son olarak da bireyin psikolojik olarak iş ile arasındaki ilişkiyi kesmesi ile sonuçlanan bir süreç olarak ifade

edilmektedir. Model, tükenmişliğe neden olan unsurları, tükenmişlik durumuna karşı gösterilen reaksiyonları ve tükenmişlik ile başa çıkma yöntemlerini açıklamaktadır. İnsan, kapasitesinden daha fazla beklenti ile karşı karşıya geldiğinde stres yaşar ve ilk adım olarak strese neden olan problemi çözmeye çalışır. Strese neden olan problem kaynağını çözümleme konusunda başarısız olursa, ikinci adım olarak meditasyon veya antreman gibi stresle mücadele etme yöntemlerini kullanır ve kendini rahatlatmak ister. İkinci adımda da başarısız olunursa, birey duygusal yükünü hafifletmek amacıyla işten geri çekilmeye çalışır (Yıldırım, 1996; akt. Akten, 2007).

Cherniss (1980) odağını birey ve iş ortamı faktörlerine çeviren diğer tükenmişlik modellerinden farklı olarak bu faktörleri oldukça güçlü etkileyen toplumsal, ekonomik ve politik etkenleri inceleyerek tükenmişliğin sosyal bir problem olduğunu vurgulamaktadır (Cherniss, 1982).

Cherniss'in tarafından öne sürülen tükenmişlik modelinde insanlar ile birebir ilişki, iş sorumluluğu, hedefler, mentör ve destek eksikliği gibi örgütsel düzeydeki unsurlar ile bireyin karakteri, doyum düzeyi, kariyer amaçları gibi kişisel unsurlar etkileşmektedir. Etkileşim sonucunda birey olumsuz etkilenirse belirtilen unsurlar birer stres kaynağına dönüşerek zamanla tükenmişliğe sebep olmaktadır (Um ve Harrison, 1998; akt. Sılığ, 2013).

Mesleki yaşamda profesyonelleşmenin çeşitli faydaları olmasına karşın, insan hizmetlerinin çalışanlarına verdiği mesleki kimlik, rol ve işlev bakımından kişilerarası adaletsiz ayrımların ortaya çıkmasını teşvik etmektedir. İnsanın ayrıştırılması topluluk duygusunu zayıflatır ve insanlar arasındaki kırılganlığı artırmaktadır. Bunun sonucu olarak rol gerilimlerinin yaşanması, kişilerarası çatışmaların yoğunlaşması ve tükenmişliğin yaygınlaşması kaçınılmaz bir sonuçtur (Cherniss, 1982).

2.3.3.5 Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan tarafından öne sürülen tükenmişlik modeli, bireyin yaşantılarını tecrübe etme düzeyine ve gözlem kapasitesine bağlı bir modeldir. Modelin temelini Erikson'un kişilik gelişimi kuramı oluşturmaktadır (Güven ve Sezici, 2016). Model; kimlik ve rol belirsizliği, yetkinlik-yetersizlik, üretkenlik-durgunluk ve reform-hayal kırıklığı olmak üzere toplam dört basamaktan oluşmaktadır. Modele göre tükenmişliğin nedeni, aşamaların her birindeki çatışmaların birey tarafından tatmin edici bir şekilde çözmemenin bir sonucudur (Suran ve Sheridan, 1985; Şahbaz ve Koçer, 2017).

1.Kimlik ve Rol Belirsizliği Basamağı

Çocukluk ve ergenlik arasındaki geçiş dönemi olan ergenlik döneminde bireyin bilinçli bir kimlik duygusu geliştirmesi oldukça önemlidir. Elbette ki bireyin kimliğinin oluşması bu dönemde başlamadığı gibi bu dönem içerisinde de tamamlanmayacaktır. Fakat kimliksel gelişiminin en üst seviyede olduğu dönemdir. Fizyolojik, duygusal ve zihinsel bakımdan gelişmekte olan birey, kişisel, cinsel, mesleki ve sosyal kimliğini keşfetmesine fayda sağlayacak yeni roller arayışındadır (Erikson, 1993; akt. İnanç ve Yerlikaya 2017).

Bu dönem bireyin gelecekteki tüm yaşantısını etkileyecek, kendisine uygun olacak ve tatmin edecek bir mesleğe karar vermesi bakımından genç birey için kritik bir öneme sahiptir. Bu basamaktaki sorumluluklarını etkin bir şekilde başaramaması, ilerleyen zamanda bireyin rol karmaşaları yaşamasına yol açmakta ve bu da bireyin tükenmişlik yaşaması için elverişli bir zeminin oluşması anlamı taşımaktadır (Sılığ, 2013).

2.Yetkinlik-Yetersizlik Basamağı

Bu basamakta birey kendisini yansıtacak profesyonel bir kimlik geliştirir ve “ben bu işi nasıl daha iyi yapabilirim?” sorusuna yanıt arar. Nasıl daha iyi olabileceğini anlamak için ise kendisini çalışma arkadaşları ile kıyaslar. Bunun sonucunda yeterli olduğunu düşünen birey yaptığı işte iyi olduğunu bilmenin hazzı ile kendisini değerli hissetmektedir (Sılığ, 2013).

Bireyin yaptığı işte yetkinlik hissetmesi, kişisel ve sosyal yaşamını etkili bir şekilde idare edebilmesi ile mesleki kimlik süreci tamamlanmaktadır. Dönem süresince birey kişisel yetenek ve becerilerini geliştirebilir ve bunun sonucunda özerkliğe ulaşabileceği bir çırak olabilmektedir. Aynı zamanda bu dönemde meslek hayatında ilerlemenin yavaş bir süreç olması ve şiddetli rekabetlerin görülebilmesinden dolayı bireye, örgütsel felsefe doğrultusunda mentörlük eğitimi verilmelidir. Aksi takdirde şansa dayalı kariyer gelişimini sürdüren genç bireyler tükenmişlik tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır (Akten, 2007).

3.Üretkenlik ve Durgunluk Basamağı

Erikson'un kuramına göre üretkenlik, bireyi öğrenen bir varlık olmasının yanında aynı zamanda öğretici ve kurumsallaştıran bir canlı konumuna getiren evrimsel gelişmeyi kapsamaktadır (Erikson, 1993; akt. İnanç ve Yerlikaya 2017).

Birey bu aşamada çıraklığını tamamlayıp kişisel gelişimini sağladıktan sonra, çalıştığı kurum ile bağı zayıflamış ve gelecek kariyerini yapılandırmak için önlemler almaktadır. Bu basamak çoğunlukla otuzlu yaşları kapsamaktadır. Bu yaş aralığında iş tarzını seçmek, aile kurmak ve ev sahibi olmak gibi bir dizi kararlar alınmaktadır. Yeteneklerini ve becerilerini geliştiren birey bu dönemde işinde uzmanlaşmaya başlar ve artık özel becerileri ile tanınır. Bu dönemde bireyin sosyal ağı daha çok ortak statülere ve hobilere sahip çalışma arkadaşlarından oluşmaktadır. Bu oluşturulan

sosyal ağ diğer yandan bireyin mesleki kimliğini koruyan ve sağlamlaştıran bir yapıdadır (Akten, 2007). Bu basamakta birey ilk kez öznel mutluluğu ile kariyeri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yeteneklerini ve becerilerini sergileyebileceği bir ortam bulamazsa birey, bir içinde doldurulması gereken bir boşluk hisseder ve bu durum da tükenmişliğe bağlıdır (Sılığ, 2013).

4.Yeniden Oluşturma ve Hayal Kırıklığı Basamağı

Bu dönemde birey, bulunduğu konuma gelmesine neden olan kariyer tercihlerini gözden geçirmektedir. Kişisel sorgulama sonucunda birey, mesleğine yönelik bir memnuniyetsizlik geliştirebilir. Yetenek ve becerilerini yıllarca devamlı olarak kullanan birey, bir süre sonra aynılıktan dolayı bunalım ve tükenmişlik yaşayabilir. Her şeyin tekrar tekrar yapılması bireye, bir kısır döngü içerisine hapsolmuş hissi verebilir ve mesleki sorumlulukların gerçekleştirilmesinde çok nadir yenilikler oluyormuş gibi duyumsayabilir (Akten, 2007). Bu basamak bireyin orta yaş krizine karşı savunmasız olduğu yaşları kapsamaktadır. Birey bu dönemde ölüm korkuları ve yaşam zorlukları karşısında zorlanabileceği gibi, geriye dönüp baktığında onca emek sarf etmenin kendisine oldukça iyi bir yaşam sunmadığıyla ilgili olarak hayal kırıklıkları yaşayabilmektedir. Bu tarz problem durumlarının giderilmesi için, insanlar mesleğine daha az zaman ayırarak artan zamanı ailesine, eğlenceli faaliyetlere, hobilere ve ilgi alanlarına ayırmalıdır. Öznel ve mesleki gereksinimlerin dengede tutulması bireyin kariyer yollarını daha iyi algılamasını sağlayacaktır. Birey bu durumlar ile mücadele edemez ise hem öznel hem de mesleki rollerde hayal kırıklığı yaşaması kaçınılmazdır. Bu basamakta bireyin kariyerinde değişikliğe gitmesi, haz verici bir opsiyon olarak görülebilir. Yeniden oluşturma süreci, bireyin, öznel ve mesleki yaşamında, kendini gerçekleştirme için yeni bir amaç arayışıdır.

Yeni bir amaç keşfedemeyen birey ya mesleği ile ilişkisini kesebilir ya da tükenmişlik yaşayabilmektedir (Suran ve Sheridan, 1985; akt. Boyar, 2011).

2.4 YAŞAM DOYUMU

2.4.1 Yaşam Doyumu Kavramının Tanımı ve Gelişimi

Tarihsel süreçte filozoflar, mutluluğu insani eylemleri besleyen nihai iyilik ve motivasyon kaynağı olduğunu düşündüler (Diener, 1984). Yunan felsefesinin altın devrinden itibaren, batılı aydınlar "mutluluğu" anlamaya özen gösterdiler. Aristoteles, mutluluğu yüce iyilik anlamına gelen "summum bonum" olarak tanımlayarak mutluluğun nihai ve yeterli olan yegâne değer olduğunu ortaya attı: nihaidir çünkü insanın diğer bütün eylemleri bu hedefe ulaşmak için yalnızca birer araçtır ve bir defa mutluluğa erişildiğinde farklı bir şey istenmediğinden dolayı yeterlidir. Ayrıca bilim insanlarının bu kavramı ifade etmede yaşadıkları zorluklar düşünüldüğünde, toplum bilgeliliğinin mutluluğun son derece arzu edilir, ancak zor ulaşılan bir duygudurum olduğunu iddia etmesi şaşırtıcı değildir. Son yıllarda davranış bilimciler, mutluluk kavramını yaşam doyumu, olumlu duygulanım ve öznel iyi oluş gibi yeni başlıklar altına indirgediler (Diener, 1984; Diener, 1994).

Neugarten, Havighurst ve Sheldon T. tarafından ilk defa 1961 yılında ortaya atılan ve dünya literatürüne kazandırılan yaşam doyumu kavramı, bir insanın beklentileri ve elinde olanları kıyaslaması sonucu duyduğu mutluluk veya haz olarak tanımlanmıştır (Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961). Oldukça sade ve net bir tanımlı olmasına karşın yaşam doyumu kavramı, sosyal yaşamda bu kadar kolay anlaşılabilir bir kavram değildir. Bundan dolayı, alanyazında yaşam doyumu ile ilgili birçok tanıma rastlanabilmektedir. Hayatın dinamik bir süreç olması ve insanların birbirlerinden farklı beklentilere, gereksinimlere ve ideallere sahip olması da bu tanımlama

kısıtlılığına ışık tutar niteliktedir. Kavram en salt haliyle, bireyin yaşamına karşı geliştirdiği genel tutum olarak özetlenebilir (Özdevecioğlu, 2003; Akt. Sahin, 2010).

Doyum içsel bir değerlendirici işlevi gören bir ruh halidir. Terim hem "zevk" hem de "memnuniyet" anlamlarını taşımaktadır. Bu nedenle bilişsel olduğu kadar duygusal değerlendirmeleri de kapsayıcıdır. Doyum tekil anlamda geçici bir eylem olsa da yaşam doyumu zaman içerisinde hem geçici hem de istikrarlı bir durum olabilir. Yaşam doyumu, bireyin bir bütün olarak hayatının genel kalitesini pozitif olarak değerlendirme düzeyidir. Diğer bir deyişle, bireyin geçirdiği yaşamı sevmeye düzeyidir. Yaşam doyumunun günümüzdeki eş anlamlıları: "mutluluk" ve "öznel iyi oluş"tur. Birçok defa mutluluk olarak da ifade edilen yaşam doyumu, ilk çağlardan beri insanlığın ilgi alanında olmuş konulardandır. Özellikle filozoflar mutluluk kelimesini aynı zamanda nesnel bir iyiyi ifade etmek için kullanmış ve felsefecilere göre mutluluk, birey davranışlarının en tepe ve yegâne motivasyon kaynağı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, yaşam doyumu kavramının 'öznel iyi oluş' etiketine göre avantajı vardır, yaşam doyumu mevcut duygulardan veya belirli psikosomatik semptomlardan ziyade yaşamın genel bir değerlendirmesinin ifadesidir (Saris, Veenhoven, Scherpenzeel & Bunting, 1996).

Yaşam doyumu, ruhsal ve fizyolojik sağlığın göstergelerinden biridir. Bireyin yaşamında sahip olduğu amaçlarını ve onu güdüleyen motivasyonunu ne düzeyde karşıladığını değerlendirmesi ile ulaşılan genel varoluş koşullarının bir sentezi olarak adlandırılır (Cribb, 2000; akt. Prasoon ve Chaturvedi, 2021).

Yaşam doyumuna bağlı yorumlama süreci bireyden bireye farklılıklar göstermektedir. Örneğin; sağlık, statü, enerjik ve zenginlik gibi şeyler genel olarak istendik özellikler olsa da bazı bireyler için farklı anlamlar ifade edebilir. Yaşamın belirli bir alanındaki memnuniyeti değerlendirmek yerine yaşamın bütününe

bakılmasının nedeni budur (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Bundan dolayı bir kişi zengin, güçlü ve popüler olmasına karşın yine de hayatından memnun olmayabilir. Öte yandan fakir, güçsüz ve yalıtılmış bir insan, yine de hem zihinsel hem de fiziksel olarak yaşamından memnun olabilir (Veenhoven, 1996).

Diğer yandan eğitim fırsatları ve hizmetleri yaşam doyumunu doğrudan etkilemektedir. O'Neill (1981) öğrencilerin yaşam doyumlarının güçlendirilmesinin eğitimin önemli bir misyonu olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yaşam doyumunu, olumlu ve olumsuz duygulara ek olarak, öznel iyi oluşun temel bir bileşenidir (Diener, 1984; akt. Chow, 2005). Kavram bireyin kişisel yaşamını, bir bütün olarak, bilişsel değerlendirmesi sürecini yansıtmaktadır ve genç kesim arasında iyilik halinin ve olumlu işleyişin en köklü göstergelerinden biridir (Suldo ve ark., 2006; akt. Proctor, Linley & Maltby, 2017).

2.4.2 Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler

Alanyazında gerçekleştirilen çeşitli araştırma sonuçlarına göre doyum yargısı, insanın içerisinde bulunduğu nesnel bağlamdan çok sübjektif bağlam ile ilişkilidir. Bireyin sahip olduğu nesnel koşullar çoğunlukla sübjektif süreçlerde işlenerek öznel iyi oluş üzerinde etki gösterirler (Yetim, 1991). Bulgular, mutluluğun objektif yaşam koşullarından çok zihinsel süreçlere aracılık etme açısından düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Birey tarafından iyi olarak algılanan yaşantıların olumlu duygu ile kötü olarak algılanan yaşantıların ise olumsuz duyguyla ilişkili olduğu görülmektedir (Kammann, 1982).

2.4.2.1 Yaş

Bireyin sahip olduğu yaşam doyumunu düzeyi üzerinde yaş değişkeninin etkili olup olmadığına yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Alan yazında gerçekleştirilen ilk çalışmalar genç bireylerin yaşlı bireylere göre daha mutlu

olduklarını göstermesine karşın, sonraki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar yaş ile bireyin mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur (Yetim, 1991). Campbell ve diğ. (1976) gerçekleştirdiği araştırmada yaş arttıkça, yaşam doyum düzeyinin düştüğünü belirtirken (Akt. Aydın, 2011) bazı çalışmalarda yaşlı yetişkinlerin genç yetişkinlere oranla daha fazla yaşam doyumuna sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Hong ve Giannakopoulos, 1994; Morgantji, Nehrke, Hulickai ve Cataldo, 1988). Fugl-Meyer, Melin ve Fugl-Meyer (2002) ise gerçekleştirdikleri araştırmada artan yaşın; aile hayatında, mesleki ve finansal durumlarda memnuniyet ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.4.2.2 Cinsiyet

Bireyin sahip olduğu yaşam doyumunu düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olup olmadığına yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların bir kısmında cinsiyet ve yaşam doyumunu arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır (Yetim, 1991; Hong ve Giannakopoulos, 1994; Fugl-Meyer ve diğ., 2002; Hampton ve Marshall, 2000; Hintikka, 2001). Dost (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kadınların yaşam doyumunu oranlarının erkeklerle göre daha yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır.

2.4.2.3 Öz Yeterlik

Yaşam doyumunu etkileyen bir diğer faktör sosyal bilişsel modele göre bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inançlarıdır. Öz-yeterlik, belirli bir durumu aşabilmeye dair bireyin içsel süreçlerinde yer alan inancı yansıtmaktadır. Yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip bireyler önemsedikleri bir durumun sonucuyla ilgili pozitif beklentisi bulunmaktadır (Lent ve Brown, 2008; akt. Şen-Baz, 2019).

Algılanan öz yeterliği yüksek düzeyde olan bireyler, spesifik bir durumu aşabilmek için, düşük düzeyde öz yeterliğe sahip bireylere göre daha fazla efor sarf

eder, daha ısrarlı ve azimlidir. Ayrıca bu bireyler, yeni şeyler denemekte, yeni yaşantılara açık olmakta öz yeterliği düşük düzeyde olan bireylere göre daha az çekinir ve bundan dolayı yeni şeyler denemek onları korkutmaz (Bandura, 1980; akt. Senemoğlu, 2020).

Bulgular, mutluluğun objektif yaşam koşullarından çok zihinsel süreçlere aracılık etme açısından düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Birey tarafından iyi olarak algılanan yaşantıların olumlu duygu ile kötü olarak algılanan yaşantıların ise olumsuz duyguyla ilişkili olduğu görülmektedir

2.4.2.4 Akademik Başarı

Dost (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre üniversitede eğitim görmekte olan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bu bulgu akademik performans, eğitim deneyimi ve yaşam doyumunun pozitif ilişkili olduğuna dair daha önce gerçekleştirilen çalışmalardan (Hong ve Giannakopoulos, 1995; Bailey ve Miller, 1998; Cheung, 2000; Chow, 2005) elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Üniversitede öğrenim görmekte olan öğrenciler, eğitim yaşantılarının belki de en yoğun ve profesyonel öğrenimini gördükleri süreçte akademik başarılarının yeterli olmaması, öğrencilerde mezun olamayacağı endişesi yaşamalarına ve kaygı hissetmelerine yol açabilmektedir. Akademik başarının yeterli olmayışının temelinde bazen, bulunduğu çevrenin tatmin etmeyişi, mesleki kararsızlık ve güdülenme eksikliği gibi nedenler yer almaktadır. Dolayısıyla düşük akademik başarı, çok boyutlu nedenlere bağlı olarak gelişen bir problem alanıdır. Üniversite öğrencisinin gelecekteki yaşamının büyük bir bölümünü kapsayacak ve bireyin profesyonel statüsünü belirleyecek olan mesleğe adım atma yolunda, öğrencilerin akademik açıdan

başarılı bir birey olması mutluluğa ulaşmadaki en önemli bileşenlerden biri olmaktadır (Dost, 2007).

2.4.2.5 Sosyal Ağ

Bireyin ailesi, arkadaşları ve çevresi gibi sosyal ağ boyutlarının yaşam doyumu düzeyi üzerinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar sonucunda aile yaşamından ve arkadaşlardan alınan doyum ile yaşam doyumu arasında pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır (Campbell, Converse ve Rodgers, 1976; Maton, 1990; Dew ve Huebner, 1994; Seibel ve Johnson, 2001).

Wan, Jaccard ve Ramey (1996) sosyal desteğin yaşam doyumu üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, ile yapısının sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki ilişki üzerinde olumlu yönde etkisi olduğuna ulaşmışlardır. Lu (1997) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise yüksek düzeyde doyum ve öznel iyi oluş hali ile yüksek düzeyde sosyal desteğin ilişkili olduğu saptanmıştır.

2.4.2.6 Sosyoekonomik Düzey

Bireyin sahip olduğu yaşam doyumu düzeyi üzerinde sosyoekonomik durum faktörünün etkili olup olmadığını test etmeye yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bir takım çalışmaya göre, bireylerin algıladıkları ekonomik durum ile yaşam doyumu düzeyleri doğru orantılı olarak artış göstermektedir (Simons, Aysan, Thompson, Hamarat ve Steele, 2002; Chow, 2005; Dost, 2007). Gilman, Huebner ve Laughlin (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise sosyo ekonomik statüsünü düşük algılayan bireyler, yüksek algılayan bireylere göre yaşam doyumu düzeyi puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

Ailelerin ekonomik desteği sayesinde üniversite öğrencilerinin büyük bir bölümü öğrenimlerini sürdürmektedirler. Üniversite öğrencilerinin yeterli ekonomik

özgürlüğü olmaması özerklik gereksinimlerini giderebilecekleri yaşantıları aksatıyor olabilir (Çivitçi, 2012). İnsanların temel gereksinimlerini giderebilmelerinden, kişisel gelişimi destekleyecek aktivitelere katılım göstermeye kadar birçok amaç için yeterli ekonomik durum bir gerekliliktir. Bundan dolayı ekonomik durumun insanlar ve üniversite öğrencileri açısından mutluluk ile ilişkili olması olağan bir durumdur (Dost, 2007).

Sosyo-ekonomik durum, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre bireyin iyi oluş hali üzerinde daha etkilidir ve aynı zamanda öznel iyi oluş halinin belki de en kuvvetli sosyo-yapısal belirleyicileri sosyal statü ve gelirdir. Gelir düzeyinin, global çapta iyi oluş hali göstergeleri ile orta düzeyde olumlu yönde ilişkiler sergilediği pek çok defa saptanmıştır (Myers ve Diener, 1995; akt. Staudinger, Fleeson ve Baltes 1999). Bunun yanı sıra boylamsal araştırmalar belirli bir ülkede artan ortalama gelir düzeylerinin refah düzeyleri üzerinde şaşırtıcı derecede az bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Diener & Diener, 1996). Dew ve Huebner (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise küresel yaşam doyumundaki oluşan bireysel farklılaşmaların nedeninin cinsiyetle, yaşla veya sınıfla ilişkili olmadığını, ancak sosyoekonomik durumla orta güçlükte ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

2.4.3 Yaşam Doyumu Modelleri

2.4.3.1 Yukarıdan Aşağıya ve Aşağıdan Yukarıya Kuramları

Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımları arasındaki ayrım modern psikolojide oldukça popülerdir. Yukarıdan aşağıya yaklaşımı, mutluluğun, bütünsel bir benlik özelliği işlevinde olduğunu ve insanın yaşamda meydana gelen durumlara karşı gösterdiği reaksiyonu belirlediği görüşünü ortaya atmaktadır. Bu yaklaşım, bir şeyleri olumlu bir şekilde deneyimlemek için küresel bir eğilimin olduğunu ve bu eğilimin insanın anlık etkileşimlerini etkilediğini varsayılmaktadır. Aşağıdan yukarıya

yaklaşımları ise mutluluğun, bireyin kişisel yaşamında karşılaştığı durumlara bağlı olarak gelişen, anlık doyum ve üzüntülerin toplamı olduğunu belirterek tümevarımcı bir görüşü yansıtmaktadır. Bu yaklaşıma göre, mutluluk bireyin hissettiği birçok küçük zevklerin toplamıdır. Bu görüşe göre mutlu bir yaşam için kilit faktör, mutlu anların birikimine bağlıdır (Diener, 1984).

Gerçekleştirilen yaşam doyumu çalışmalarında aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramlarından sadece birinin kullanımının eksik ve hatalı olacağı ortaya koyulmaktadır. Yaşam doyumu; her ne kadar bireyin içsel süreçlerinin değerlendirilmesi süreci olsa da bu içsel süreçler bireyin yaşamını sürdürdüğü yaşam koşullarından ve çevresinden bağımsız değildir. Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya yaklaşımları arasında bulunan nedensellik ve birbirine bağlılık ilişkisi, yaşam doyumu çalışmalarında her iki teorinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Şimşek, 2011).

2.4.3.2 Ereksel (Telik) Kuramlar

İlk defa Wilson (1960) tarafından ortaya atılan ereksel kurama göre mutluluk, spesifik ihtiyaçların ve amaçların karşılanmasına dayanmaktadır (Şeker, 2009). Kurama göre bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesinin mutluluğa, giderilememesinin ise mutsuzluğa yol açtığı öne sürülmektedir (Acar, 2011).

Ereksel kuramları birçok felsefeci sorgulamıştır. Örneğin, mutluluğun bireyin arzularının karşılanması yoluyla mı yoksa arzuların bastırılmasıyla mı ulaşıldığı tartışma konusu olmuştur. Hedonistler istek ve arzuların doyurulmasının iyi oluşa neden olduğunu desteklerken, estetikler arzudan arınık olmayı mutluluğun temel kaynağı olduğunu savunmuşlardır. Diğer ereksel kuramlar ise öğrenilmiş yaşantının ortaya çıkardığı gereksinimlerin giderilmesi üzerinde durmuşlardır. İnsanlar bu ihtiyaçların farkında olabilir veya olmayabilir (Şahin, 2010).

2.4.3.3 Aktivite Kuramları

Aristoteles aktivite kuramlarının ilk temsilcisidir. Ona göre belirli aktiviteler maksimum şekilde karşılandığı zaman birey, mutlu olacaktır. Aktivite kuramları odağını eylem sürecine çevirir ve asıl mutluluk kaynağının eylem süreci olduğunu savunur. Wilson'un ereksel yaklaşımında birey amaçlarını gerçekleştirmesi yoluyla mutluluk elde ediyordu. Aktivite kuramları ise bireyin amaçlarına ulaşma doğrultusunda gerçekleştirilen aktivitelerin ve eylem sürecinin mutluluk kaynağı olabileceğini vurgular (Şeker, 2009).

Aktivite (etkinlik) yaklaşımları mutluluğu, insan eylemleri sonucunda ortaya çıkan bir ürün olarak ifade ederler. Yaşam doyumu ve aktivite arasındaki ilişkiyi akış kuramı açık bir şekilde formüle edebilmektedir. Bu formülasyon yapılan aktive, zaman, bireyin yetenek veya beceri kapasitesi ve doyum bileşenlerini içermektedir. Örneğin, gerçekleştirilecek aktivite fazla kolay ise bireyin canı sıkılır fakat zor bir aktivite ise de birey kaygı duyacaktır. Eğer bireyin yetenek ve beceri kapasitesi ile yapacağı aktivitenin zorluk düzeyi yaklaşık olarak denk ise, eylemin tamamlanma süreci haz akışını doğuracaktır. Etkinlik kuramcıları mutluluğun temelini yapılan davranışlar olduğunu öne sürerler (Yetim,2001; akt: Şahin, 2008).

2.4.3.4 Bağ Kuramları

Bağ kuramları yaşam doyumunu ve mutluluğu bilişsel bağlamda incelemektedir. Yaşamda karşılaşılan iyi ve güzel olayların bilişsel öğelere atfedilmesi yoluyla bireyin daha çok mutlu olabileceği ifade edilmektedir. Bağ kuramcıları klasik koşullanmanın önemine değinmektedir. İnsanlar gündelik hayatta birçok duygusal yaşantıya maruz kalmakta ve çeşitli uyaranlar arasındaki bağı anlamlandırabilmektedir (Acar, 2011).

Bağ kuramlarına göre; insanların yaşantılarına karşı verdikleri anlamlar oldukça önem taşımaktadır. Özellikle pozitif yaşantılar insanlar tarafından içsel dinamiklere atfediliyorsa bu durumun en büyük mutluluk kaynağını oluşturacağı ifade edilmektedir (Schwarz ve Clore, 1983; akt. Özbek, 2016).

2.4.3.5 Anlam Kuramı

Nazi toplama kamplarındaki yaşantıları doğrultusunda Logoterapi kuramının kurucusu olan Frankl, anlam arayışının, tüm insanlığı kapsayan temel bir güdü olduğunu ve aynı zamanda özgün bir ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Nietzsche'nin düşüncelerinden hareketle bireyin, yaşadığı hayatın bir anlamı olduğunu düşünmesi ve hissetmesi durumunda karşılaştığı zorluklara boyun eğmeyeceğini ve güçlüklerle mücadele edeceğini, düşüncesini savunan Frankl, psikoterapi aracılığı ile yaşamda hali hazırda var olan anlamın, insan tarafından bulunabileceğini vurgulamıştır. Her ne kadar kötü bir durum içerisinde yer alsın da insanın her zaman alternatif bir seçeneği vardır. Frankl, en olumsuz şartlarda bile zihnimizin bir bölümünde ruhsal özgürlüğümüzü ve bağımsızlığımızı koruyabileceğimiz görüşünü savunmaktadır (Corey, 2015; Karataş ve Yavuzer, 2018).

Yaşam doyumu ile ilgili dikkat çeken bir diğer faktör hayatın anlamıdır. Yaşamın anlamı, iyi bir ruh sağlığı ile pozitif yönde (Adams ve ark. 2000) ve psikopatoloji ile negatif olarak ilişkilidir (Debats ve ark. 1993). Bu bulgular, Frankl'ın insanların hayatlarını devam ettirme sürecinde anlama ihtiyaç duydukları ve anlamsızlığın ise psikolojik problemlere neden olduğu yönündeki teorisini desteklemektedir (Vella-Brodrick, Park, & Peterson, 2008).

2.4.3.6 Hedonizm Kuramı

Psikolojik iyilik halini mutluluk bağlamında ele alan hedonizm (hazcılık) yaklaşımı, insanların yaşamdan olabilecek en elverişli düzeyde haz alması gerektiğini

vurgulamakta ve Sokrates'in öğrencilerinden birisi olan Aristippus'un düşüncelerini baz almaktadır. Aristippus, ideal toplumsal yapının kendilerini seven, içsel çarkları ile mutlu olan ve hayattan haz alan insanlardan oluşabileceğini ifade etmiştir. Hedonizm olumlu anlamda psikolojik iyilik halinin ana etkenleri olarak haz ve mutluluğu görmektedir. Bu bakış açısı yönünü tamamen mutluluğa çevirmekte ve psikolojik iyilik halini mutluluğa ulaşma ve kötü yaşantılardan kendini uzaklaştırma durumu olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2001; akt. Akın, 2009).

Kaliteli ve iyi yaşam, zevk alınan yaşamdır. İnsanın hayattaki en üst amacı; hoşlanılan, haz alınan deneyimleri yaşamak ve hoşlanılmayan aktivitelerden kendini uzaklaştırmaktır (Brölde, 2007). Seligman'ın hedonizm yorumuna göre mutluluk kavramı haz duygularını maksimum seviyeye çıkartma ve kötü duygu durumlarını minimize etme sürecidir (Sirgy & Wu, 2007).

2.4.3.7 Yargı Kuramları

Birtakım teoriler, mutluluğun bazı standartlar ve gerçek koşullar arasındaki kıyaslamalar sonucunda doğduğunu öne sürmektedir. Gerçek koşullar bireyin belirlediği standardı aşarsa, mutluluk ortaya çıkar. Doyum açısından bu tarz kıyaslamalar bilinçli bir eylem olarak da yapılabilir. Ancak duygusal etki durumunda, standart ile karşılaştırma süreci bilinçsiz olarak da gerçekleşebilmektedir. Yargı teorileri genellikle olayların olumlu veya olumsuz olacağını tahmin etmese de olayların yaratacağı etkinin gücünü tahmin etmede faydalı olurlar (Diener, 1984).

Çeşitli kuramların ele aldıkları standartları incelemek, yargı yaklaşımlarını ayırtırmada kullanılan bir yöntemdir. Örneğin, sosyal karşılaştırma kuramında özne için diğer insanlar birer standarttır. Birey, kendisi ile diğer insanları karşılaştırarak ele aldığı durumun bir değerlendirmesini yapmaktadır. Değerlendirme sonucunda birey kendisini diğer insanlardan daha iyi olarak algılıyorsa, bu birey mutludur (Şahin,

2008). Diğer yandan yargı kuramları kapsamında en popüler kuram, bireyin sahip olduğu gerçek yaşam koşulları ile emelleri arasındaki uyumsuzluğu inceleyen emel düzeyi kuramıdır. Bu kurama göre, yüksek düzeyde arzulanan emeller, olumsuz koşulların olduğu kadar mutluluk için tehdit teşkil etmektedir. Bireyin sahip olduğu emel düzeyi; çevresel faktörler, yaşantılar ve amaçlar tarafından şekillenmektedir (Yetim, 2001; akt. Özbek, 2016).

2.5 İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.5.1 Duygusal Zekâ ile İlgili Türkiye ve Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Duygusal zekâ alanının öncüsü konumunda olan Mayer, Caruse ve Salovey (1999), “Duygusal Zekâ, bir zekanın sahip olması gereken geleneksel standartları karşılıyor.” Adlı araştırmada bir zekanın bilimsel olarak meşru kabul edilebilmesi için birkaç standart kriteri karşılaması gerektiğini vurgulamışlardır. İlk olarak, bir dizi yeteneği işlemsel hale getirilebilecek kapasitede olmalıdır. İkincisi, belirli korelasyonel ölçütlere sahip olmalıdır: daha önce tanımlanan zekalar ve diğer yetenekler ile ilişkili olmalı ve bununla beraber özgün bazı farklılıklar da sergilemelidir. Üçüncü olarak ise zekanın yetenekleri artan yaş ve kazanılan tecrübe ile birlikte doğru orantılı bir gelişim göstermelidir. Bu doğrultuda araştırmada gerçekleştirilen iki çalışmada, 503 yetişkin ve 229 ergenin katılımı ile 12 alt ölçeğe sahip Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS) kullanıldı. Mevcut çalışmalar ile MEIS’in ölçtüğü duygusal zekanın, standart zekanın belirtilen üç klasik kriteri karşıladığı görülmüştür.

Newsome ve arkadaşları (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada duygusal zekâ, kişilik ve bilişsel yetenek ile akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar, bir Kanada Üniversitesinde psikoloji giriş

dersini almakta olan 17 ila 56 yaş arasında bulunan toplam 180 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, kişilik (öz kontrol, dışadönüklük) ve yetenek ile akademik başarı arasında önemli ölçüde ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer yandan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Shutte ve arkadaşları (2001) duygusal zekâ ve kişilerarasındaki ilişkiler arasındaki ilişkiyi incelemek için 7 çalışma gerçekleştirdi. Çalışma 1 ve 2'de, yüksek duygusal zekâ puanı alan bireyler, empati kurabilme ve sosyal durumlarda kendinin farkında olma konusunda daha başarılı oldu. Çalışma 3'te, yüksek duygusal zekâ puanına sahip olan bireyler, sosyal beceriler açısından daha donanımlı olduğuna ulaşıldı. Çalışma 4'te, daha yüksek duygusal zekâ puanı alan bireyler ortaklarına karşı daha işbirlikçi tepkiler sergilediler. Çalışma 5'te, yüksek duygusal zekâ puanına sahip bireylerin ilişkilerinin daha sevgi dolu ve etkileşimi yüksek olduğu görüldü. Çalışma 6'da, yüksek duygusal zeka puanları, daha yüksek evlilik doyumu ile ilişkilendirildi. Çalışma 7'de, katılımcılar yüksek duygusal zekaya sahip olarak tanımlanan partnerlerle ilişkilerde daha fazla doyum elde etme beklentisi içine girdiler.

Deniz ve Yılmaz (2004) tarafından 523 bireyin katılımı ile gerçekleşen araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma neticesine göre; üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile duygusal zekâ alt boyutları (uyumluluk, stresle başa çıkma, kişisel beceriler, bireylerarası beceriler, genel ruh hali) ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Akt. Kırtıl, 2009).

Walker (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada duygusal zekâ ve üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki ele alındı. 1205

öğrencinin katılım gösterdiği araştırmada öğrencilere BAR-ON EQi uygulandı. Araştırma sonuçları, duygusal zekâ düzeyi ile üniversitedeki akademik başarı arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu ortaya çıkardı. Bu araştırma, duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı arasında hem toplam duygusal zekâ puanı hem de duygusal zekanın beş boyutu (kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, ruhsal durum, stres yönetimi ve uyum yeteneği) ile olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Göçet (2006), 419 üniversite öğrencisinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gerçekleştirdiği çalışmada veri toplama aracı olarak “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”nin daha sonra Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonunun Türkçeye uyarlaması kullanılmıştır. Stresle başa çıkma tutumlarını saptamak için ise Özbay (1993) tarafından geliştirilen ve Özbay ve Şahin (1997) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Stresle Başa Çıkma Yolları Envanteri”nden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eğitim aldıkları bölüm, cinsiyetleri ve geldikleri bölgeye göre farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni ele alındığında öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile ekonomik gelirleri arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Kvapil (2007), lisede eğitim gören 300 öğrencinin üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, Mayer Caruso Salovey Emotional Intelligence Test (MSCEIT) kullanılmıştır. Araştırma bulguları duygusal zekâ düzeyi ile; sözel yetenek arasında, risk altında olmayan öğrencilerin akademik başarısı arasında ve öğretmenlerin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyi ile öğrenci performansı arasında, arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavcar (2011), araştırmasında işletme bölümü ğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarı seviyeleri ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Türkiye'nin tüm bölgelerinden olmak üzere toplam 462 ğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre İşletme Bölümü ğrencilerinin; duygusal zekâ boyutlarından olan uyumluluk ve bireylerarası ilişkiler ile akademik başarı arasında ilişki olduğuna ve ğrencilerinin duygusal zekâ toplam puanları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ancak, genel ruh durumu, stres ile başa çıkma ve kişisel beceriler ile işletme bölümü ğrencilerinin akademik başarıları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada işletme bölümü ğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile; anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın icra ettiği meslek, kardeş sayısı, niversite eğitimi almadan önce yaşanılan coğrafi bölge ve birime göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Khoshakhlagh ve Faramarzi (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarında niversite ğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ve ruhsal bozukluklarının internet bağımlılığı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın rneklemine oluşturan 200 niversite ğrencisi Carson'un Duygusal Zekâ Envanteri, SCL-90 leği ve İnternet Bağımlılığı Testi'ni cevaplandırmışlardır. Araştırma sonuçları, saldırganlık, obsesif kompulsif bozukluk, anksiyete, hipokondriazis, fobi ve duygusal zekanın internet bağımlılığının en önemli yordayıcıları olduğunu gösterdi.

Hamissi ve diğerleri (2013) niversitede eğitim gören 201 öğrencinin üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, duygusal zekâ ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Young tarafından geliştirilen İnternet Bağımlılığı Testi (IAT) ve Schutte tarafından geliştirilen duygusal zekâ leğinden faydalanıldı.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile internet bağımlılığı şiddeti arasında ters orantılı bir ilişki olduğuna ulaşıldı. Farklı bir ifadeyle araştırma bulguları, yüksek duygusal zekâ ortalamasına sahip üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıklarını kontrol edebilme becerilerine sahip olduğunu göstermektedir.

Bakan ve Güler (2017) tarafından 437 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen duygusal zekanın akademik başarıya ve yaşam doyumuna yönelik etkilerinin araştırıldığı çalışmada; duygusal zekâ alt boyutlarından “Duyguların Kullanımı” ve “Duyguların Düzenlenmesi” alt boyutlarının üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarına olumlu yönde etki ettiğine ulaşılmıştır. Fakat, “Başkalarının Duygularını Anlama” ve “Kendi Duygularını Anlama” alt boyutlarının üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarına yönelik anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zysberg ve Zisberg (2020) çalışmasında, COVID-19 pandemisinin yoğunlaştığı esnada İsrail’de yaşamını sürdüren 275 yetişkin arasındaki endişeleri içeren bir model denedi. Araştırmanın temel hipotezi olarak, işlevsel ve psikolojik sosyal desteğin, kaygı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiye aracılık edeceğini öne sürdü. Araştırma bulguları, sosyal desteğin öne sürülen ilişkiye aracılık ettiğini ortaya çıkardı: sosyal destek ile kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna ulaşılırken, işlevsel destek ile arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Duygusal zekanın psikolojik ve işlevsel sosyal destek üzerinde dolaylı etkileri olduğu belirlenmiştir.

2.5.2. Duygusal Zekâ ile İlgili KKTC’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Birol, Atamtürk, Silman ve Şensoy (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti okullarında görev alan öğretmenlerin sahip oldukları

duygusal zekâ düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 21 ve 51 yaş aralığında bulunan toplam 253 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ortalamasının %79,2 olduğuna ulaşılmıştır. Yaş ile duygusal zekâ seviyesi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş, öğretmenlerin yaşı ilerledikçe zekâ düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca kıdem değişkeninin zekâyı pozitif yönde etkileyen bir başka faktör olduğuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ ile cinsiyet, öğretmenin alanı ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Karagil (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 300 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler veri toplama araçları olarak Schutte “Duygusal Zekâ Envanteri”, “Mesleki Doyum Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu”nu cevaplandırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki doyum seviyeleri arasında orta güçlükte olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Pilis ve Özbaş (2016) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, KKTC’nin Gazimağusa şehri ve İskele ilçesinde bulunmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev alan toplam 169 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Öztekin (2006) tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ” envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini ne düzeyde kullandığını tespit etmek ile ilgili olarak öğretmenler “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” şeklinde söylemde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin duygusal zekalarını değerlendirmeleri duygusal zekâ ile ilgili seminere katılma değişkeni ve cinsiyet

değişkenine göre değişmezken; çalıştıkları öğretim kademesine göre değişmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığı tespit etmek amacıyla Scheffe testinden faydalanılmış ve test sonucuna göre ilkokul kademesinde göreve alan öğretmenlerin değerlendirmeleri ile ortaokul ve lise kademesinde görev almakta olan öğretmenlerinin değerlendirmesi arasında anlamlı ve daha yüksek puan olduğuna ulaşılmıştır.

Kılıç, Dağlayan ve Dağ (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hemşirelik bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmaya DAÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Hizmetleri Yüksekokulu Hemşirelik Bölümünde eğitimlerine devam eden toplam 222 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler veri toplama araçları olarak “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”nu cevaplandırmışlardır. Araştırma sonucunda, hemşirelik bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile babanın eğitim seviyesi, üniversiteye giriş sınavı sistemi, sınıf düzeyi ve duygusal zekâ alnıyla ilgili ders alma bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yaş, anne eğitim düzeyi, mezun olunan okul, akademik ortalama, cinsiyet, aile tutumu ve yaşadığı yer gibi bağımsız değişkenler ile duygusal zekâ ölçeği ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Özdemir ve Tatar (2019) genç yetişkin bireylerde yalnızlığın yordanmasında etkili olan olguları incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 226 erkek ve 223 kadın olmak üzere toplam 439 birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “UCLA Yalnızlık Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu, “Durumluluk - Sürekli Kaygı Envanteri”, “CES Depresyon Ölçeği”, “Uluslararası Kişilik Madde Havuzu Duygusal Zeka Testi” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği -Gözden Geçirilmiş Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre yalnızlık ve duygusal zekâ arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna ulaşılmış duygusal zekâ düzeyi yükselirken hissedilen yalnızlık seviyesinde azalma

olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yalnızlığı açıklamak için gerçekleştirilen yordama analizinde duygusal zekanın alt boyutları içerisinde sadece pozitif duyguları açıklama ve sosyal paylaşım becerisini ölçmeye yarayan “olumlu ifade edicilik” alt boyutu anlamlı sonuçlar göstermektedir.

Töre (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada karanlık kişilik özellikleri ile duygusal zekâ, empati ve sömürücülük arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya KKTC meclisinde yer alan siyasi partilere üye 120 birey katılım göstermiştir. Sonuçlar, Karanlık kişilik özellikleri ortalaması ile empati ve duygusal zekâ arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, karanlık kişilik özellikleri ile sömürücülük arasındaki ilişkideki duygusal zekâ ile empatinin aracı rolleri araştırılmış ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ergen ve Akacan (2021) üniversite öğrencilerinin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu KKTC’de bulunan özel bir üniversite Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sosyal Hizmetler ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplamda 364 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, veri toplama araçları olarak “Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği”, “Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”nu cevaplandırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sosyal Hizmetler ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılığı seviyeleri PDR bölümü öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.5.3 Tükenmişlik ile İlgili Türkiye ve Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Tümkiye (2005) Adana şehrinde bulunan çeşitli sosyoekonomik yapılara sahip ilköğretim okullarında görev alan 331 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırma bulgularına göre, katı disiplin düşünce yapısı bulunan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri, demokratik disiplin düşünce yapısı bulunan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2006), İç Anadolu Bölgesinde bulunan 13 şehirde resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışmakta olan 378 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında, 41 ve üzeri yaşta bulunan öğretmenlerin daha az düzeyde duyarsızlaşma yaşadıklarını, 26-30 yaş arasında bulunan okul öncesi öğretmenlerin ise daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma yaşadıklarına ulaşmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre, kıdem yılı arttıkça duyarsızlaşmanın düştüğü görülmüş, kişisel başarısızlık ve duygusal tükenme alt boyutlarında ise manidar bir farklılık bulunamamıştır. Okul öncesi öğretmenlerin katılım gösterdikleri hizmet içi etkinlik sayısı arttıkça duygusal tükenme puan ortalamalarının azaldığı görülmüştür. Kurumsal olanakları yeterli görmeyen ve biraz yeterli gören öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının, kurumsal olanakları yeterli gören öğretmenlerin puanlarından anlamlı seviyede yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Sosyal aktivitelere katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerin, sosyal aktivitelere katılım göstermeyen ve ara sıra katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerine göre duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

İkiz (2011), araştırmasında psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda İzmir Metropol bölgesinde yaşamını sürdüren 120 psikolojik danışmana Maslach

Tükenmişlik Envanteri (MTA) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik danışmanların yaş ve cinsiyet faktörüne göre tükenme düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların sahip oldukları tükenmişlik seviyesinin çalışılan işe, kıdem durumuna ve kişisel yeterlik algısına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokullarda çalışan rehber öğretmenlerin liselerde çalışanlara rehber öğretmenlere göre ve liselerde çalışanların rehberlik araştırma merkezinde çalışanlara göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığı saptanmıştır. Ayrıca, kendilerini Psikolojik danışman olarak yeterli görmeyen bireyler, yeterli görenlere oranla daha fazla duygusal tükenme ve daha fazla duyarsızlaşma ortalamasına sahip olduklarına ulaşılmıştır. Kendilerini psikolojik danışman olarak yeterli algılayan bireylerin ise yeterli algılamayan bireylere oranla daha yüksek kişisel başarı ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin sahip oldukları tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. 822 üniversite öğrencisinin katılım gösterdiği çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin duyarsızlaşma alt boyunda, kadın öğrencilerin ise tükenme alt boyutunda daha fazla tükendiklerine ulaşılmıştır. Yeterli sosyal desteği olmayan öğrenciler tükenmişliğin üç alt boyutuna göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Büyük şehirlerde doğup büyüyen öğrenciler duyarsızlaşma alt boyutunda küçük şehirlerde veya ilçelerde doğup büyüyen öğrencilere nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek puan almışlardır. Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre duyarsızlaşma ve tükenme alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıklarına ulaşılmıştır. Üniversitenin birinci sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencileri

duyarsızlaşma ve tükenmişlik ortalamaları, üst sınıflarda öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerine oranla düşük çıkmıştır. Haftada 21-30 ile 31 saat ve üzeri dersi bulunan üniversite öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarına ulaşılmıştır ve bu durumu araştırmacılar öğrencilerin üstesinden gelmesi gereken bir “yük” olarak tanımlayarak, mesleki iş yükü kavramı ile kıyaslamışlardır.

Lee ve diğ. (2013) tarafından yaş bağlamına göre akademik tükenmişlik farklılıklarına ulaşmak amaçlanmıştır. Örneklem Güney Kore'nin metropol bölgesinde (Seul ve Gyeonggi) yaşamını sürdüren 11-19 yaş aralığında bulunan 1530 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemin %33,5'ini ilköğretim öğrencileri, %32,1'ini ortaokul öğrencileri ve %34,4'ünü ortaöğretim öğrencileri kapsamaktadır. Araştırma bulguları sonucunda, tükenmişliğin alt boyutlarının (tükenme, antipati, sinizm ve yetersizlik) yaş artışı ile doğru orantılı olarak arttığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşları arttıkça akademik tükenmişlik seviyelerinde de artış görülmektedir. Bir üst eğitim basamağına geçişin öğrencilerin tükenmişlik ve stres düzeylerini artırdığı saptanmıştır.

Balkıs (2013) akademik erteleme eğilimi ve üniversite öğrencilerinin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde bulunan toplam 323 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda akademik erteleme eğiliminin, öğrenci tükenmişliğinin tüm alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öngördüğüne ulaşılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin tükenmişlikleri, erteleme eğilimleri ve akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Rahmati (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademik tükenmişlik ile öz yeterlikleri düşük ve yüksek olan öğrenciler arasındaki ilişkiyi incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 124 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, ortalamadan bir standart sapma aşağıda puan alan üniversite öğrencilerinin öz yeterlikleri düşük, ortalamadan bir standart sapma yukarıda puan alan üniversite öğrencilerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri ile akademik tükenmişlik değişkenleri ve bileşenleri (akademik ilgisizlik, akademik tükenme ve akademik yetersizlik) arasında negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Özgen (2016) tarafından 812 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin sahip oldukları okul tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları okul tükenmişliğinin, öğrencilerin psikolojik yardım ihtiyaçlarını anlamlı bir şekilde yordayacağı görülmüştür.

Walburg, Mialhes ve Moncla (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinin sahip olduğu tükenmişlik düzeyi ile problematik Facebook kullanımı arasındaki ilişkiye ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılım gösteren 286 öğrenci “Okul Tükenmişlik Envanteri” ve “İnternet Bağımlılığı Testi”ni cevaplandırmışlardır. Ulaşılan bulgular ışığında, tükenmişlik ile problematik Facebook kullanımı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerde okulda yorulma yani duygusal tükenme boyutunda ve erkek öğrencilerde ise okulda yetersizlik hissettikleri yani düşük kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve bu durumun da problematik Facebook kullanımıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Fındık, Lajunen ve Özkan (2018) profesyonel araç sürücüleri arasındaki tükenmişlik, mesleki stres, trafik kazaları ve sapkın sürücü davranışları arasındaki

ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 120 erkek sürücü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Sürücü Davranışları Anketi (SDA) ve Bergen Tükenmişlik Göstergesi-15 (BTG-15) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sapkın sürücü davranışları ile mesleki stres ve toplam tükenmişlik düzeyi arasında dolaylı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, son 5 yıl içerisinde en az 1 kazaya karışan sürücülerin hiç kazaya karışmayan sürücülere oranla daha az yorgunluk düzeylerine sahip olduğu; ihmal, ihlal ve hata yoğunluklarının ise daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Vizoso, Gundin ve Rodriguez (2019) yapısal eşitlik modelinden yararlanarak üniversite öğrencilerinin başa çıkma becerileri, eğilimsel iyimserlik, akademik tükenmişlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İspanyol kökenli 532 lisans öğrencisi katılım göstermiştir. Öğrenciler, iyimserliği ölçmek için LOT-R, başa çıkmayı değerlendirmek için CSI ve akademik tükenmişliği puanlamak için ise MBI-SS ölçeklerini cevaplandırmışlardır. Öğrencilerin akademik performansları ise not ortalamaları (GPA) baz alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda, akademik tükenmişliğin uyumsuz başa çıkma ile anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişkisi olduğuna, ancak uyum sağlayıcı başa çıkma ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca iyimserlik, duygusal tükenmeyi anlamlı düzeyde negatif yönlü olarak yordamaktadır. Sonuç olarak, akademik tükenmişliğin, akademik performansı önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir.

2.5.4 Tükenmişlik ile İlgili KKTC’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Şahin (2005) gerçekleştirdiği araştırmada Yakın Doğu Üniversitesi’nde görev alan öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde

bulunan Yakın Doğu Üniversitesinde tam zamanlı çalışmakta olan toplam 130 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma bulguları sonucunda öğretim elemanlarının sahip oldukları tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlik deneyimi, ders yükü, cinsiyet, görev süresi, unvanı, yaş ve medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Çakıcı ve Okray (2008) gerçekleştirdiği araştırmada sağlık çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerine etkide bulunan etkenleri incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Dr. Burhan Nalbantoğlu Devlet Hastanesi ile Barış Ruh ve Sinir Hastanesinde çalışmakta olan 230 sağlık çalışanı (41 doktor, 109 hemşire, 60 memur, 20 işçi) oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar, erkeklere oranla daha fazla duygusal tükenme yaşarken, iş doyumu düzeylerinin erkeklere oranla daha az olduğu tespit edilmiştir. 41-50 yaş aralığında bulunan sağlık mensuplarının 18-30 yaş aralığında bulunan sağlık mensuplarına oranla kişisel başarılarını daha iyi algılamakta ve çalıştıkları işten daha fazla doyum almaktadır. Memurların doktora oranla daha az duyarsızlaştıkları ve doktorların hemşirelere oranla daha yüksek iş hazzı yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar eğitim durumlarına göre kıyaslandıklarında doktora veya tıpta uzmanlık yapmış sağlık çalışanlarının diğerlerine oranla daha yüksek iş doyumları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, evli bireylerin dul ve bekar bireylere oranla daha yüksek iş doyumlarına sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Özan (2009) gerçekleştirdiği araştırmada KKTC'de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet yılı ve haftalık ders saati değişkenlerini baz alarak; tükenmişliğin alt boyutları olan duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı düzeyleri açısından mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim

Bakanlığına bağılı 14 okulda görev yapmakta olan 196 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu”ndan yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz işlemleri sonrasında öğretmenlerin çalıştıkları hizmet süresine göre duygusal tükenme boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. 11-15 yıl süresince mesleğini icra etmiş öğretmenlerin 21 yıl ve fazlası çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadıkları, kişisel başarı boyutunda ise hizmet yılına göre bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin haftalık ders yükleri değişkenine göre 15-20 saat arası ders yüküne sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, ders yükünün öğretmenlerin kişisel başarılarına etki etmediğı ve ayrıca ders yükü ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır.

Işıктаş (2016) özel eğitim öğretmenlerinin yaşam doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti MEB İlköğretim Dairesi Müdürlüğü devlet ve özel eğitim kurumları ve kaynak odaya sahip ilkokullarda özel eğitim öğretmeni olan toplam 69 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Doyumu Envanteri” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel öğretmenlerin sahip olduğı yaşam doyumları ile Maslach tükenmişlik envanteri toplam puanları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin yaşam doyumları ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin toplam, kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik düzeyleri artış gösterdikçe yaşam doyumlarında düşüş olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, özel

eğitim öğretmenlerinin sahip olduğu tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumu düzeyi arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğuna ulaşılmıştır.

Çetin ve İçöz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada KKTC’de ikamet eden otel çalışanlarının sahip oldukları iş doyumu düzeyleri ile çalışanların tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu KKTC’de beş yıldızlı otel işletmelerinde çalışmakta olan toplam 261 birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Minnesota Doyum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, “Mesleki Tükenmişlik” ile “İş Doyumu” arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır, çalışanların iş doyumu düzeyleri yükseldikçe tükenmişlik düzeylerinde azalma görülmektedir. Ayrıca tükenmişliğin alt boyutları ile iç doyum arasındaki ilişki ele alındığında, “Duyarsızlaşma ve İç Doyum” ile “Duygusal Tükenmişlik ve İç Doyum” ilişkilerinin negatif yönlü, “Kişisel Başarı ve İç Doyum” ilişkilerinin ise pozitif yönlü olduğuna ulaşılmıştır. Otel işletmesi personellerinin iş doyumu ortalamalarının çalışılan bölüme göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiş ve mutfak bölümü çalışanları en düşük seviyede iş doyumu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Karaüce (2017) gerçekleştirdiği çalışmada KKTC’nin Gazimağusa ilçesinde yer alan devlet ilkokullarında çalışmakta olan ilkokul öğretmenleri tarafından algılanan okul müdürlerinin liderlik tarzı davranışları (otokratik, demokratik, otokratik, etkileşimci, serbest bırakıcı, dönüşümcü) ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubu KKTC’nin Gazimağusa ilçesinde 29 devlet ilkokulunda görev alan 124 öğretmenden oluşmakla birlikte öğretmenler veri toplama araçları olarak "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğretmen Formu" (Maslach ve Jackson, 1981), "Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği" (Taş, Çelik ve Tomul, 2007), ve kişisel bilgi formunu cevaplandırmışlardır. Araştırma

sonuçlarına göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Gazimağusa kazasında çalışmakta olan ilkokul müdürleri en az otokratik liderlik davranışı gösterirken en fazla ise demokratik liderlik davranışı göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin oldukça düşük olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan otokratik liderlik tarzı davranışları arasında doğrudan ve pozitif bir ilişki olduğunu ve otokratik liderlik davranışlarının öğretmen tükenmişliğini yordadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin demokratik liderlik tarzı davranışları arasında doğrudan ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik tarzı davranışları artış gösterdikçe öğretmenlerin sahip olduğu tükenmişlik düzeyleri düşüş göstermektedir.

2.5.5 Yaşam Doyumu ile İlgili Türkiye ve Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Hong ve Giannakopoulos (1994) yaş, cinsiyet ve üniversite statülerinin yaşam doyumu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Erkekler ile kadınlar arasındaki ve üniversite öğrencileri ile üniversite dışı öğrenciler arasındaki farklılıkları araştırabilmek amacıyla 17-22, 23-27 ve 30- 40 yaşları arasındaki 1747 yetişkin Avustralyalı çalışmaya katılım gösterdi. Araştırmada, yaşam doyumu ile cinsiyet ve üniversite statüsü arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ancak yaşlı denekler açısından yaş faktörünün daha yüksek yaşam doyumu ile karakterize olarak belirgin bir etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Dorahy ve arkadaşları (1998) yaşam doyumu ve dindarlık arasındaki ilişkinin kültürlerarası olarak incelemeyi amaçladı. Bu doğrultuda 173 Nijeryalı, 73 İsviçreli,

166 Ganalı ve 141 Kuzey İrlandalı olmak üzere toplam 553 üniversite öğrencisi tarafından “Teizm Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” cevaplandırıldı. Araştırma bulguları sonucunda, dört örneklem grubunda da kadınlar açısından yaşam doyumu ve dindarlık arasında manidar bir ilişki olmadığına ulaşıldı. Bununla birlikte İsviçreli erkekler dışında diğer üç örneklem grubuna mensup erkekler için yaşam doyumu ve dindarlık arasında belirgin bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ponizovsky ve diğerleri (2003) şizofren tanısı almış bireylerin intihar teşebbüsü ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Hayatlarında birden fazla kez intihar teşebbüsü olan şizofreni hastalarının, bir defa intihar teşebbüsü olan ve hayatında hiç intihar teşebbüsü bulunmayan şizofreni hastalarından daha düşük düzeyde yaşam doyumlarına sahip olduklarına ulaşılmıştır (Akt. Annak, 2005).

Berg, Haasing, Mcclearn ve Johansson (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaşlı bireylerin yaşam doyumu düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, İsveç’te yaşamını sürdüren 80-98 yaş aralığında bulunan toplam 315 birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ile genel yaşam doyumu arasında fark olmasa da, genel sağlık ve depresif belirtilerin kadın yaşam doyumu ile ilgiliyken, dul erkeklerin daha düşük düzeyde yaşam doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaşlı bireylerin içsel kontrol odağı ile yaşam doyumu düzeyi arasında az güçlükte ilişkili bulunurken, sosyal ağ kalitesinin yaşlı bireylerin yaşam doyumunu etkileyen en etkili faktör olduğu saptanmıştır.

Çeçen (2008) üniversite öğrencilerinin sahip olduğu yaşam doyumu düzeylerinin yordanmasında aile bütünlüğü, benlik saygısı ve bireysel bütünlük duygusu (anlamlılık, yönetme, anlaşılabilirlik) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

verileri Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitimini sürdüren toplam 393 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşam doyumunu düzeyi ile ailesel, bireysel bütünlük duygusu ve benlik saygısı arasında pozitif yönlü ve grel olarak kuvvetli ilişkiler olduğuna ulaşılmıştır. Bireysel bütünlük duygusunun alt boyutu olan anlaşılabilirlik boyutunun yaşam doyumunu en güçlü şekilde yordayan değişken olduğunu ve bunu sırasıyla aile bütünlük duygusu, benlik saygısı, yönetilebilirlik ve anlamlılık değişkenlerinin takip ettiği belirlenmiştir.

Danielsen ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitimcilerden, sınıf arkadaşlarından ve ebeveynlerden alınan okul ile ilgili sosyal desteğin öğrencilerin sahip olduğu yaşam doyumunu ve okul doyumunu üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Çalışma 13-15 yaş aralığında bulunan 3358 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu bakımından önemli olduğu doğrulandı. Diğer yandan ğretmen desteğinin okul memnuniyeti ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğuna ulaşıldı. Korelasyonlar arasındaki anlamlılık testlerine dayanarak, okul doyumunu veya memnuniyetinin kız öğrencilerin yaşam doyumunu düzeylerini erkek öğrencilere nazaran daha kuvvetli bir şekilde etkilediği saptanmıştır.

Alleyne ve diğerleri (2010) niversite ğrencilerinin yaşam doyumunu düzeyleri ile algıladıkları stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri Barbados'ta yaşayan 172 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Bu araştırmanın önemi, aile ve diğer önemli insanlarla olan ilişkilerde duyulan doyumun bireyin yaşam doyumuna doğrudan etkide bulunabileceğini kanıtlar nitelikte olmasıdır. Araştırma, niversite ğrencilerinin yaşam doyumunu düzeyleri ile stres düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yaşadıkları çevreden ve niversitenin sağladığı

olanaklardan daha fazla memnun olan ve algılanan stres düzeyinin düşük olduğu üniversite öğrencilerinin, yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Recepoglu (2013) eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip olduğu yaşam doyumu düzeyleri ile öğretmenliğe dair tutumları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmanın örneklemini Kastamonu Üniversitesi'nde eğitimini sürdüren toplam 619 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları veri toplama araçları olarak “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”ni cevaplandırmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlik mesleğine dair tutum ile yaşam doyumu arasında orta güçlükte olumlu yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeyleri öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumları cinsiyet ve üniversiteye yerleşme sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeyleri erkeklere oranla yüksektir. Üniversiteye yerleşme sırası değişkenine göre ise ilk 10 tercihin içindeki bir bölümde eğitim alan öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeyleri ilk 10 tercihten birisine yerleşememiş öğretmen adaylarına oranla yüksektir. Son olarak araştırmada yaşam doyumu ile yaş, öğrenim türü, bölüm ve ailede öğretmen olup olmaması değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Antaramian (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile en yüksek yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 357 üniversite öğrencisinin katılım gösterdiği çalışmada en yüksek yaşam doyumuna sahip bireyler (en yüksek %10) ile ortalama yaşam doyumuna sahip bireyler ve düşük yaşam doyumuna sahip bireyler karşılaştırıldı. Bulgular, her iki grupta da yer alan üniversite öğrencilerinin yaşamdan memnun

olmasına karşın, en yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip öğrencilerin akademik öz yeterlik, daha fazla öğrenci katılımı, yaklaşım odaklı başarı hedefleri ve daha düşük akademik stres düzeyi dahil olmak üzere akademik performans bakımından ortalama yaşam doyumuna sahip öğrencilere göre önemli bir avantaja sahip olduğuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu araştırmada, en yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde yaşam doyumuna sahip öğrencilere oranla daha yüksek akademik not ortalamaları (GPA) olduğu saptanmıştır.

Havi ve Samaha (2017) sosyal medyanın bağımlılığa yol açacak düzeyde kullanımı, öz saygı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri inceleyerek literatüre katkıda bulunmayı amaçlamıştır. 396 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma, Sosyal Medya Bağımlılığı Testi (SMAQ) kullanıldı. Öğrenciler, Yaşam Doyumu Envanteri, demografik bilgileri, Rosenberg'in Benlik Saygısı Envanteri ve SMAQ envanterlerini online olarak cevaplandırdı. Araştırma sonuçları, benlik saygısı ile sosyal medyanın bağımlılığa yol açacak düzeyde kullanımı arasında negatif yönlü bir ilişki, yaşam doyumu ile sosyal medyanın bağımlılığa yol açacak düzeyde kullanımı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna ulaştı. Ayrıca path analizi, sosyal medya bağımlılığının yaşam doyumu üzerindeki etkisine benlik saygısının aracı rolü üstlendiğini göstermiştir.

Krause ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Avustralya'da yaşamını sürdüren 127 üniversite öğrencisinin Covid-19 kısıtlamaları sırasındaki yaşam doyumu düzeyleri ve medya kullanımı arasındaki ilişki incelendi. Sonuçlar doğrultusunda müzik dinlemek ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü, TV/video/film izlemek ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bulgular, COVID-19 ve ortaya çıkabilecek olası sosyal izolasyon dönemlerinde müzik dinlemenin yaratabileceği potansiyel yararları vurgulamaktadır.

2.5.6 Yaşam Doyumu ile İlgili KKTC’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Süpçeler (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ergen bireylerin algıladıkları sosyal destek ile ergenlerin özgüvenleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin Girne ilçesinde bulunan Anafartalar Lisesi, English School of Kyrenia, 19 Mayıs Türk Maarif Koleji, Lapta Yavuzlar Lisesi ve British School okullarında öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf toplam 436 öğrenci katılım göstermiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Özgüven Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ergen bireylerin sahip olduğu yaşam doyumu ortalamalarının yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, konut durumu, anne-baba mesleği, cinsiyet ve beraber yaşadığı insanlara göre anlamlı bir farklılaşma sergilemediğine ulaşılmıştır. Okul değişkenine göre ergen bireylerin yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı bir farklılık belirlenmiş, özel okullarda eğitim gören ergenlerin devlet okullarında eğitim görenlere oranla daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre ergen bireylerin yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş, 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre ergen bireylerin yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş, anne ve babası okuma yazma bilmeyen ergenlerin anne ve babası üniversite mezunu olan ergenlere oranla daha yüksek yaşam doyumu düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yaşam doyumu ile algılanan sosyal destek arasında orta güçlükte anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kiraz ve Özcan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada KKTC’de yaşamını sürdüren ergenlerin yaşam memnuniyetleri incelenmiştir. Çalışmanın

örneklem grubu, KKTC'nin Girne şehrinde bulunan beş lisenin her düzey sınıfından olmak üzere toplam 436 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler veri toplama araçları olarak Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu cevaplandırmışlardır. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin okul, arkadaş, benlik ve çevre doyumları olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre, ergenlerin yaşam doyumları en yüksek arkadaş alt boyutundan en düşük ise benlik alt boyutunda olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yaşam doyumu ortalamalarının sınıf, okul, anne eğitim ve baba eğitim faktörlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, cinsiyet annenin çalışması ve babanın çalışması faktörlerine göre ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Asit ve Kıralp (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kadın gazetecilerin sahip oldukları yaşam doyumları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sarı basın kartına sahip 49 kadın gazeteci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kadın gazetecilerin yaşam doyumu ortalamaları düşük seviyede iken mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme boyutunun da yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Uysal (2019) gerçekleştirdiği çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşamını sürdüren kadınların duygusal yeme durumlarının vücut ağırlığı ve yaşam doyumu üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Gazimağusa ilçesinde ikamet eden 18-65 yaş aralığında bulunan toplam 384 kadın oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Yaşam Doyumu Ölçeği, Beslenme Alışkanlığı Bilgi Formu Türkçe Duygusal Yeme Ölçeği, Antropometrik

Ölçüm Bilgi Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda çalışmayan kadınların duygusal yeme ölçeği alt boyutu olan kendini kontrol edebilme puan ortalamaları ile bel çevresi, kalça çevresi, bel/kalça oranı ölçümleri ve vücut ağırlıkları arasında pozitif yönlü korelasyon tespit edilirken, çalışan kadınlarda istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyona ulaşamamıştır. Kadınların sahip olduğu yaşam doyumu düzeyleri ile vücut ağırlığı, bel çevresi, kalça çevresi ve bel/kalça oranı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde korelasyon bulunmamaktadır.

Dağ (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin öz anlayış seviyelerinin yaşam memnuniyeti ve kaygı ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yer alan Yakın Doğu Üniversitesinin Fen Edebiyat fakültesinde bulunan toplam 304 psikoloji öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Beck Anksiyete Envanteri”, “Beck Anksiyete Envanteri”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz- Anlayış Ölçeği” ve “Yaşam Memnuniyeti Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sahip olduğu öz anlayış düzeyinin yaşla birlikte doğru orantılı arttığına ulaşılmıştır. Öz anlayış düzeyi anksiyete, somatik ve subjektif anksiyete ile negatif yönlü, yaşam memnuniyeti ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerin kaygı seviyelerini yordayan etkenler incelendiğinde yaşam memnuniyetinin negatif etkide bulunduğu, öz anlayışın ise yordamadığı saptanmıştır.

Bölüm 3

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Niteliği ve Bulguları

3.1.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi amacıyla nicel araştırmalar içerisinde yer alan yordayıcı korelasyon modeliyle gerçekleştirilmiş ilişkisel bir araştırmadır. Nicel araştırma gerçeği araştırmacıdan bağımsız gören, nesnel ve objektif bir bakış açısidir. Araştırmacının genelleme yapmak, tahminde bulunmak ve nedensellik ilişkisini ifade etmek gibi amaçları bulunmaktadır. İlişkisel araştırmalar da araştırmacı, olası ilişkileri araştırarak, olguyu daha iyi anlamaya çalışmaktadır. Diğer yandan, ilişkilerin saptanması, araştırmacının tahminlerde bulunmasını da sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Yordayıcı korelasyon çalışmalarında değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınıp, bir değişkenden yola çıkılarak diğeri yordalanmaya çalışılır. Bir nevi bir değişkenin bilinen bir değeri sayesinde diğeri değişkenin bilinmeyen değerinin belirlenmesi sürecidir. Bu işlemde, değeri bilinen değişkene yordayan değişken (yordayıcı), değerine ulaşılacak değişkene ise ölçüt değişken adı verilir (Fraenkel & Wallen, 2006; akt. Büyüköztürk ve diğ., 2020).

Araştırmanın yöntemiyle belirlenmeye çalışılan ana olgu üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleridir. Daha sonra öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, yaşam doyumu ve tükenmişlik değişkenleri açısından değişip değişmediği

test edilecektir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, eğitim gördükleri bölümler, sınıf düzeyleri, ağırlıklı genel not ortalamaları, aile tutumu, bölüm isteği, sosyoekonomik durumlarını algılama biçimleri ve algılanan online eğitim tutumlarını ilişkilendirilerek belirlenecektir.

3.1.2 Örneklem, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemi

3.1.2.1 Örnekleme Yöntemi

Araştırmada örnekleme yöntemi için ilk olarak tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmak amaçlansa da üniversite kademelerindeki çeşitlilikten ve erişebilirliğin zorluğundan dolayı bu fikirden vazgeçilmiştir. Bu yüzden araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme; ekonomik, zaman, ulaşım ve işgücü faktörleri açısından var olan sınırlılıklarından dolayı örneklemin kolay ulaşılabilir, uygulama yapılabilir gruplardan seçilmesi sürecidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu yöntemde araştırmacı, ihtiyacını karşılayacak kişi sayısına ulaşana kadar en ulaşılabilir olan hedef kitleden başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; akt. İkiz, 2010). Uygun örnekleme kullanım açısından oldukça pratik bir yöntem olsa da olayları ve olaylar arasındaki rasyonel bağlantıları görmemize yarayan yeterince zengin bilginin toplanması açısından sınırlılıklar taşımaktadır (Cohen ve Manion, 1998; Ravid, 1994; akt. Büyüköztürk vd., 2020).

3.1.2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Evren, araştırma sonuçlarının geçerli olacağı, genellenmek istenilen elemanlar bütünüdür (Karasar, 2010; akt. Evram, Akıntuğ ve Baysem, 2019). Bu araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bölümlerinden; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İngilizce

Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında aktif öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 4: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	197	64,0
Erkek	111	36,0
Bölüm		
İngilizce Öğretmeni	61	19,8
Müzik Öğretmeni	39	12,7
Özel Eğitim Öğretmeni	87	28,2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	55	17,9
Temel Eğitim	66	21,4
Sınıf		
1. sınıf	84	27,2
2. sınıf	60	19,5
3. sınıf	72	23,4
4. sınıf	92	29,9
Not Ortalaması		
0-2,0	12	4,5
2,0-2,5	39	14,7
2,5-3,0	92	34,7
3,0-3,5	79	29,8
3,5-4,0	43	16,3
Ailenin Tutumu		
Aşırı hoşgörülü	123	42,0
Aşırı koruyucu	24	8,2
Demokratik	85	29,0
İlgisiz	14	4,8
Otoriter	47	16,0
Sosyo-Ekonomik Durum		
Düşük	25	8,2
Orta	253	82,1
Yüksek	30	9,7
İsteddiği Bölüm mü		
Evet	231	75,0
Hayır	27	8,8
Evet ama, ilk tercihim değil	50	16,2
Online Eğitim Süreci		
Olumlu	76	24,7
Olumsuz	105	34,1
Nötr	127	41,2

Tablo 4’de çalışmaya katılanların genel özelliklerine ait bilgiler bulunmaktadır. Katılanların %64’ü kadın, %36’sı erkeklerden oluşmaktadır. Bölümlere baktığımızda bireylerin %19,8’i İngilizce öğretmenliği, %12,7’si müzik öğretmenliği, %28,2’si özel eğitim öğretmenliği, %17,9’u rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %21,4’ü ise temel eğitim bölümünde okumaktadır.

Bireyler içinde 1. sınıfta olanlar %27,2, 2. sınıfta olanlar %19,5, 3. sınıfta olanlar %23,4 ve 4. sınıfta olanlar %29,9 olacak şekilde dağılım göstermektedir. Not ortalamaları için 1. sınıfta olup ilk dönemde okuyan katılımcıların not ortalaması olmadığı için bu değişken için örneklem sayısı azalmıştır (n=265). Not ortalaması 0-2,0 olanlar katılanların %4,5’ini, 2,0-2,5 olanlar %14,7’sini, 2,5-3,0 olanlar %34,7’sini, 3,0-3,5 olanlar %29,8’ini ve 3,5-4,0 olanlar ise %16,3’ünü oluşturmaktadır.

Ailenin tutumunda en yüksek orana (%42,0) sahip aşırı hoşgörölü olarak belirtilmiştir. İkinci sırada ise demokratik yaklaşım %29 oranı ile yer almaktadır. Çalışmaya katılanların, sosyoekonomik durumu yüksek oranda (%82,1) orta düzeydedir. Katılan üniversite öğrencilerinin %75’i okudukları bölümü isteyerek tercih etmiştir. Öğrencilerin online eğitim süreci hakkında fikirlerine bakıldığında %24,7’si olumlu, %34,1’i olumsuz ve %41,2’si ise nötr olarak ifade etmişlerdir.

3.1.2.3 Verilerin Toplanması

Ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli idari izin ve etik onay alındıktan sonra gönüllölük ilkesi doğrultusunda ölçekleri cevaplamayı kabul eden üniversite öğrencilerinden öncelikle çalışmanın yapıldığının denetçisi olan onam formlarının onaylanması talep edilmiştir. Sonrasında Covid-19 kaynaklı aksaklıklar dolayısıyla ölçekler yüz yüze veya online bir platform olmak üzere iki yolla cevaplandırılmıştır.

Yüz yüze toplanan verilerde çalışmanın içeriğine ilişkin yönerge okunmuş, anketler uygulanmış ve sonuçlar elden toplanmıştır. Katılımcılara bu anketlerin bilimsel bir araştırma için kullanılacağı, isim belirtme zorunluluğu olmadığını, anketleri cevaplandırırken samimi ve objektif olmalarının önemi vurgulanmıştır. Diğer yandan Covid-19'dan dolayı ölçeklerin uzaktan cevaplandırılabilmesi için online bir platformdan yararlanılmıştır.

3.1.2.4 Veri Toplama Araçları

3.1.2.4.1 Kişisel Bilgi Formu

“Demografik Bilgi Formu” Ek-1’de yer almaktadır. Bu form, aktif öğrenim görmekte ve araştırmaya katılacak olan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, eğitim fakültesi bölümü, akademik not ortalaması, sınıf düzeyi, aile tutumu, bölüm isteği, ekonomik gelir algısı ve algılanan online eğitim tutumu değişkenleri gibi kişisel bilgileri kapsamaktadır.

3.1.2.4.2 Modified Schutte EI Scale Türkçe Formu

Bu araştırmada duygusal zekâ ölçeklerinden; Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği’nin, Austin ve diğerleri (2004) tarafından yeniden tasarlanmış formunun Türkçe uyarlaması kullanılacaktır. Ölçek, 20 olumlu ve 21 olumsuz olmak üzere totalde 41 maddeden meydana gelmektedir. 5’li likert tipi derecelendirmeye sahip ölçek; (1) kesinlikle katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde ayrılmıştır. Ölçek; İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme (Optimism/Mood Regulation), Duygulardan Faydalanma (Utilisation of Emotions) ve Duyguların İfadesi (Appraisal and Expression of Emotions) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek bu alt boyutları ve genel duygusal zekayı bütünsel olarak ölçmektedir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2016).

Duygusal zekâ ölçeğinin Cronbach Alpha (α), iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81, iyimserlik faktörü için .77, duyguların ifadesi için .73 ve duygulardan faydalanma faktörü için .54 olduğu saptanmıştır. Tüm katsayılar istatistiksel olarak $<.01$ düzeyinde anlamlıdır. İki yarı güvenirliğinde ise İyimserlik 0.71, Duyguların ifadesi 0.72 ve Duygulardan Faydalanma 0.52 istatistiki verilere ulaşılmıştır. Ölçeğin bütünü için ise 0.78 olarak bulunmuştur (Göçet, 2006)

Ölçeğin kuramsal temeli alanda yaygın kabul gören Mayer ve Salovey'in üç boyutlu duygusal zekâ modelinden esinlenmesi, araştırmalarda kullanılmak üzere ulaşımı kolay olması (Charbonneau, 2002; Chan, 2004) iç tutarlılığının, test-tekrar test güvenirliğinin ve ayırt edici geçerliliğinin kuvvetli olması (Bauld & Brown, 2009; Grisham, Steketee & Frost, 2008) gibi nedenlerle farklı araştırmacıların çalışmalarında sıklıkla tercih edilen bir ölçek olduğu görülmektedir (Akt. Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Schutte ve Diğ. (1998) bu ölçeğin güvenirliğinin (Cronbach Alphadeğeri.87 .90) yüksek olduğunu ifade etmişlerdir (akt. Aslan, 2008).

Faktör analizinde uygulanan KMO Örnekleme Yeterliliği İstatistiği sonuçları, maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu göstermiştir (KMO=0,92). Ayrıca Bartlett Küresellik Testi sonucuna göre de maddeler arasında faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde ilişki vardır ($\chi^2(820) = 16705,78; p<0,001$). 41 maddeden oluşan ölçek, Austin ve diğerlerinin (2004) ele aldığı biçimde üç faktör olarak Temel Bileşenler Faktör Analizi uygulanmış ve ulaşılan bulgular Austin ve diğerlerinin (2004) ulaştığı faktör yapısıyla örtüşmüştür. (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011).

DZÖ'nün güvenirlik ve geçerlik çalışmalarından elde edilen bulgular bu ölçeğin Türkçeye başarılı bir şekilde entegre edilerek uygulanmaya hazır ve üniversitede

öğrenim görmekte olan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini saptamada güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir (Göçet, 2006).

3.1.2.4.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine ulaşmak amacıyla, günümüz tükenmişlik alanında otorite olarak kabul görülen Maslach ve Jackson (1981) tarafından ortaya koyulan “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*”nin Schaufeli ve diğerlerinin (2002) tarafından geliştirdiği ve Türkçeye uyarlama çalışması Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından gerçekleştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu’nun (MTE-ÖF) kullanılması uygun görülmüştür.

782 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda, 13 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Bualt faktörler “duyarsızlaşma (4 madde)”, “duygusal tükenme (5 madde)” ve “yetkinlik (4 madde)” olarak adlandırılmışlardır. Ölçekte ulaşılan alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,32 ile 0,83 arasında değiştiğine ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve alt faktörlerin korelasyon değerlerinin .32 ile .69 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012).

MTE Likert tipi ölçektir. Bireyler maddelerde anlatılan durumları kendilerine uygun olduğunu düşündükleri “0-5” arasında değişen madde puanlarından birini işaretleyerek belirtmektedirler. Alt boyutlar birbirinden ayrı olarak değerlendirilir, üç farklı tükenmişlik puanına ulaşılır. Yüksek düzeyde tükenmişlik, “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt boyutlarından yüksek puan alırken, “bireysel başarı” alt boyutundan düşük puan alma ile hesaplanmaktadır (Baysal, 1995). Ölçek uygulanırken Çapri’nin uyarlama çalışmasında yer alan “yetkinlik” alt boyutunun

orijinal ölçekteki “bireysel başarı” alt boyutuna karşılık geldiği düşünülecektir. “Tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt faktörlerinde alınan yüksek puanlar; diğer taraftan, “yetkinlik” alt faktöründe alınan düşük puanlar tükenmişliğin olduğunu göstermektedir.

Çapri ve diğ. ölçek ile ilgili not olarak; 6, 12 ve 15. Maddeler çıkarıldığında (Bu maddeler uyarlamada atılan maddelerdir. Araştırmacıların tüm maddeleri görmesi için ölçme aracında gösterilmiştir); Tükenme (T): 1, 4, 7, 10 ve 13. Maddeler Duyarsızlaşma (DY): 2, 5, 8 ve 11. Maddeler Yetkinlik (Y): 3, 9, 14 ve 16. Maddeler. Ölçeğin yorumlanması ise Tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki yüksek puan, yetkinlik (ters puanlanmaktadır) alt ölçeğindeki düşük puan tükenmişliği göstermektedir. Puanlamada, her bir kişi için üç ayrı tükenmişlik puanı hesaplanmaktadır.

3.1.2.4.4. Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam doyumu ölçeği (YDÖ) orijinal olarak Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş ve bireyin bir bütün olarak yaşamından duyduğu genel memnuniyet duygusunun kısa bir değerlendirmesi olarak düşünülmüştür. SWLS sadece beş madde içermesine rağmen iyi psikometrik özellikler göstermiştir (Pavot ve Diener, 1993; akt. Pavot & Diener, 2008). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması ise Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek, likert tarzı 7 dereceli 5 seçenekten oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları özgün araştırmada ölçek güvenirliğini Cronbach Alpa .87 olarak hesaplamışlardır. Ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Şahin, 2010).

Bu çalışmada Dağlı ve Baysal (2016) tarafından orijinal ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması kullanılmıştır. Öncelikle orijinal ölçek Türkçeye çevirilmiş, daha sonra dil, içerik, ölçme ve değerlendirme alanlarındaki uzmanların görüşlerine

sunulmuştur. Alanda yetkin kişilerin görüş ve tavsiyeleri doğrultusunda ölçek üzerinde bazı revizyonlar gerçekleştirildikten sonra geçerliğin test edilmesi için Türkçe ve İngilizce ölçekler iki hafta ara ile aynı gruba uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki tutarlılığı test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve 0,92 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, Türkçe ve İngilizce ölçekler arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Dağlı ve Baysal, 2016).

3.1.2.5 İstatistiksel Analiz

Çalışmada kullanılan Duygusal Zeka Ölçeği skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri sırasıyla -0,555 ve 0,652 bulunmuştur. Elde edilen değerler normal sınırlar içinde değerlendirilmektedir. Bir diğer kullanılan ölçek olan Maslach Tükenmişlik Ölçeği skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri sırasıyla 0,567 ve 0,003 olarak elde edilmiştir. Çarpıklık değerine göre testten alınan puanlar pozitif yönlü, sağa doğru çarpıklık göstermekte olup, bu değerler normal sınırlar içerisinde değerlendirilmektedir. Son olarak Yaşam Doyumu Ölçeği skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri sırasıyla 0,092 ve -0,576 bulunmuştur. Benzer şekilde bu değerler de normal sınırlar içerisinde kabul edilebilmektedir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri ile incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değeri için sınır $\pm 1,96$ olarak alınmıştır. Normal dağılıma uygunluk durumunda sürekli değişkenler ortalama $\pm$ standart sapma, olmadığı durumlarda ise medyan(minimum:maksimum) değerleriyle ifade edilmiştir. Normallik testi sonucuna göre iki grup arasında yapılan karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup karşılaştırmaları için Tek Yönlü ANOVA testi ve Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Duygusal Zeka Ölçeği, MTE-ÖF Ölçeği ve

Yaşam Doyum Ölçeği arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekalarının; yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeyleri üzerine yordayıcı etkisini incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Enter Methodu kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY:IBM Corp.) programı kullanılmış olup $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra duygusal zekanın, tükenmişlik ve yaşam doyumu faktörleri üzerindeki yordayıcı etkisi tespit edilecektir. Ayrıca, duygusal zekâ, tükenmişlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı demografik değişkenler açısından da farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşamdan aldıkları doyum düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarının; yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde yordayıcı etkisine ilişkin bulgular ve üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları, tükenmişlikleri ve duygusal zekalarının sosyo-demografik faktörlere göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik bulgular incelenmiştir.

4.1 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekaları, Tükenmişlik Faktörleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkiye

Yönelik Bulgular

Tablo 5: Duygusal Zekâ Ölçeği-Alt Boyutları, Tükenmişlik Envanteri Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeği Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Katsayı ile İncelenmesi

Değişkenler	Duygusal Zekâ Toplam	İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Tükenme	Duyarsızlaşma	Yetkinlik	Yaşam Doyumu
Duygusal Zekâ Toplam	1,000							
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	0,318**	1,000						
Duyguların Kullanımı	0,548**	0,414**	1,000					
Duyguların Değerlendirilmesi	0,841**	0,626**	0,864**	1,000				
Tükenme	-0,252**	-0,117*	-0,226**	-0,265**	1,000			
Duyarsızlaşma	-0,288**	-0,139*	-0,276**	-0,313**	0,807**	1,000		
Yetkinlik	0,479**	0,152**	0,388**	0,464**	-0,416**	-0,475**	1,000	
Yaşam Doyumu	0,329**	0,159**	0,246**	0,323**	-0,344**	-0,310**	0,390**	1,000

**0,01 önem düzeyi *0,05 önem düzeyi

Tablo 5 incelendiğinde, duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ile ölçeğin alt faktörleri arasında aynı yönde anlamlı ilişki, tükenmişlik ölçeğinin alt faktörleri olan tükenme ve duyarsızlaşma ile ters yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yaşam doyumu ölçeği ile tükenmişlik ölçeği alt faktörü yetkinlik ile duygusal zeka toplam puanı arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tükenmişlik ölçeği alt faktörleri olan duyarsızlaşma ve tükenme ile yaşam doyumu ölçeği ve duygusal zekâ ölçeği alt faktörleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($p<0,05$). Tükenme ve duyarsızlaşma puanlarındaki bir birimlik artış, duygusal zekâ ölçeği alt faktörleri ve yaşam doyumu ölçeği puanlarında bir birimlik azalışa neden olmaktadır.

Duygusal zekâ ölçeği alt faktörleri ile YDÖ arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Tükenmişlik ölçeği alt faktörü olan yetkinlik puanı ile yaşam doyumu ölçeği puanı arasında aynı yönde anlamlı ilişki olduğu Tablo 5'te ifade edilmektedir ($p<0,05$).

Genel olarak ölçekler değerlendirildiğinde tükenmişlik ölçeği alt faktörleri olan tükenme ve duyarsızlaşma puanlarındaki artış, çalışmada kullanılan diğer ölçek puanlarında azalmaya sebep olmaktadır. Şöyle ki, tükenme ve duyarsızlaşma duygusu artan bireylerin yaşam doyumu azalmaktadır. Benzer şekilde duygusal zekâ toplam puanı ve alt faktörleri içinde geçerli olmaktadır.

4.2 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının; Yaşam Doyumları ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının; Yaşam Doyumları ve Tükenmişlik Düzeyleri üzerine Yordayıcı Etkisine Dair Regresyon Analizi Tablosu

	β	Std. Hata	t	p değeri	%95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Tükenme	0,108	0,222	0,486	0,628	-0,329	0,545
Duyarsızlaşma	-0,407	0,282	-1,446	0,149	-0,961	0,147
Yetkinlik	1,398	0,230	6,073	0,000	0,945	1,851
Yaşam Doyumu	0,444	0,156	2,853	0,005	0,138	0,750
Sabit	85,060	4,674	18,198	0,000	75,863	94,258

Model $R^2 = 0,247$

Model Anlamlılık = 0,000

Regresyon analizinde Enter methodu kullanılmıştır.

Tablo 6’da, üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarının; yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeyleri üzerine yordayıcı etkisine çoklu doğrusal regresyon analizi ile bakıldı. Analiz sonucuna göre kurulan model anlamlı bulundu ($R^2=0,247$ $p=0,000$). Tükenme ve duyarsızlaşma puanı model içinde anlamlı bulunmazken; yetkinlik ve yaşam doyumu puanlarının duygusal zekâ puanı üzerine yordayıcı etkisinin olduğuna ulaşıldı ($p=0,000$, $p=0,005$). Yetkinlik puanının 1 birim artması sonucunda duygusal zekâ puanında 1,398 birimlik artış meydana gelmektedir. Benzer şekilde yaşam doyumu puanının 1 birim artması sonucunda, duygusal zekâ puanında 0,444 birim artış olduğu görüldü (Tablo 6).

4.3 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler

	n	$\bar{X}$	SS	Min	Mak.
Duygusal Zekâ Toplam Puan	308	108,29	13,09	52	137
İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi	308	47,20	6,42	20	60
Duyguların kullanımı	308	22,41	3,54	10	30
Duyguların değerlendirilmesi	308	38,68	6,33	14	50
Tükenme	308	13,88	5,06	5	25
Duyarsızlaşma	308	9,18	4,07	4	20
Yetkinlik	308	13,54	3,37	4	20
Yaşam Doyumu	308	14,71	4,67	5	25

* $p<0,05$

Tablo 7’de duygusal zekâ ölçeği (DZÖ), ve yaşam doyumu ölçeği (YDÖ) ve Maslach tükenmişlik ölçeğinden (MTÖ) alınan puanlar gösterilmiştir. DZÖ puanı genelinin ortalaması $108,29 \pm 13,09$ olup, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda $47,20 \pm 6,42$; duyguların kullanılması alt boyutunda $22,41 \pm 3,54$ ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda $38,68 \pm 6,33$ olarak elde edildi. Duygusal zekâ ölçeği puan aralığı literatürde minimum 41, maksimum 205 olarak hesaplanmaktadır. MTÖ puanı ortalaması tükenme alt boyutunda $13,88 \pm 5,06$, duyarsızlaşma alt boyutunda $9,18 \pm 4,07$ ve yetkinlik alt boyutunda $13,54 \pm 3,37$ olarak bulundu. Maslach tükenmişlik ölçeği alt boyutu tükenme puan aralığı minimum 5, maksimum 25; duyarsızlaşma puan aralığı minimum 4, maksimum 20 ve yetkinlik puan aralığı ise minimum 4, maksimum 20 olarak hesaplanmaktadır. YDÖ puanı ortalaması $14,71 \pm 4,67$ olarak bulundu. Ölçek puan aralığı minimum 5, maksimum 25

olarak hesaplanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin orta düzeyde yaşam doyumuna sahip olduğu görülmektedir.

4.4 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik ve Yaşam Doyumlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Bulgularının Analizi

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ, tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, algılanan aile tutumu, algılanan sosyoekonomik düzey, bölüm tercihi önceliği, online eğitim süreci değişkenleri bakımından aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

4.4.1 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 8: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ortalama $\pm$ S.S	p* ve t değeri
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	Kadın	197	48,14 $\pm$ 5,96	t: 3,487
	Erkek	111	45,53 $\pm$ 6,88	p: 0,001
Duyguların Kullanımı	Kadın	197	22,78 $\pm$ 3,33	t: 2,504
	Erkek	111	21,74 $\pm$ 3,82	p: 0,013
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	197	39,71 $\pm$ 5,83	t: 3,887
	Erkek	111	36,86 $\pm$ 6,78	p: 0,000
Duygusal Zekâ Toplam	Kadın	197	110,63 $\pm$ 11,88	t: 4,308
	Erkek	111	104,13 $\pm$ 14,12	p: 0,000

* $p < 0,05$

Tablo 8'e bakıldığında, cinsiyetlere göre duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörlerinin puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık

bulundu (sırasıyla $t=4,308$, $p=0,000$; $t=3,487$, $p=0,001$; $t=2,504$, $p=0,013$; $t=3,887$, $p=0,000$). Bu sonuca göre, kadınlarda ($\bar{X}_{kadın}=110,63$) duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ortalaması erkeklere ($\bar{X}_{erkek}=104,13$) göre daha yüksektir. DZÖ alt faktörü olan İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puan ortalaması kadınlarda daha yüksektir ($\bar{X}_{kadın}=48,14 > \bar{X}_{erkek}=45,53$). Benzer şekilde duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt faktörleri puan ortalamaları da kadınlarda daha yüksek olarak görüldü (sırasıyla $\bar{X}_{kadın}=22,78 > \bar{X}_{erkek}=21,74$; $\bar{X}_{kadın}=39,71 > \bar{X}_{erkek}=36,86$).

Tablo 9: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ortalama $\pm$ S.S	p* ve t değeri
MTE-ÖF				
<i>Tükenme</i>	Kadın	197	13,03 $\pm$ 4,58	t: -3,983
	Erkek	111	15,37 $\pm$ 5,51	p: 0,000
<i>Duyarsızlaşma</i>	Kadın	197	8,23 $\pm$ 3,55	t: -5,727
	Erkek	111	10,86 $\pm$ 4,39	p: 0,000
<i>Yetkinlik</i>	Kadın	197	14,04 $\pm$ 3,02	t: 3,464
	Erkek	111	12,68 $\pm$ 3,76	p: 0,001
Yaşam Doyumu Ölçeği	Kadın	197	15,28 $\pm$ 4,33	t: 8792,0
	Erkek	111	13,68 $\pm$ 5,07	p: 0,004

* $p < 0,05$

Tablo 9’a bakıldığında cinsiyetlere göre YDÖ ile MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olduğu bulundu (sırasıyla $t=-3,983$ $p=0,000$; $t=-5,727$ $p=0,000$; $t=3,464$ $p=0,001$; $t=8792$ $p=0,004$). Buna göre, erkeklerde ($\bar{X}_{erkek}=15,37$) MTE-ÖF ölçeği alt faktörü olan “tükenme” toplam puanı ortalaması kadınlara ($\bar{X}_{kadın}=13,03$) göre daha yüksektir. Benzer şekilde MTE-ÖF ölçeği alt faktörü olan “duyarsızlaşma” toplam puanı ortalaması erkeklerde daha yüksektir ($\bar{X}_{erkek}=10,86 > \bar{X}_{kadın}=8,23$). Tam tersi olarak MTE-ÖF ölçeği alt faktörü olan “yetkinlik” toplam puanı ortalamasının kadınlarda daha yüksek olduğu görüldü

($\bar{X}_{kadın}=14,04 > \bar{X}_{erkek}=12,68$). Buradan elde edilen sonuca göre erkeklerde tükenmişlik hissi kadınlara göre daha yüksektir. Kadınlarda ise yetkinlik duygusu erkeklere göre daha yüksektir. Kadınlarda yaşam doyumu ölçeği toplam puanı ortalaması erkeklerden daha yüksek olarak elde edildi ($\bar{X}_{kadın}=15,28 > \bar{X}_{erkek}=13,68$).

4.4.2 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 10: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Bölümlere Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Bölüm	n	Ortalama $\pm$ S.S	p* ve F değeri
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	İngilizce Öğretmeni	61	45,55 $\pm$ 6,76	F: 1,817 p: 0,125
	Müzik Öğretmeni	39	46,69 $\pm$ 6,66	
	Özel Eğitim Öğretmeni	87	48,11 $\pm$ 5,99	
	Reh. ve Psk.	55	46,95 $\pm$ 6,46	
	Danışmanlık	66	48,03 $\pm$ 6,32	
	Temel Eğitim			
Duyguların Kullanımı	İngilizce Öğretmeni	61	22,09 $\pm$ 3,12	F: 1,215 p: 0,304
	Müzik Öğretmeni	39	22,10 $\pm$ 3,21	
	Özel Eğitim Öğretmeni	87	22,14 $\pm$ 4,24	
	Reh. ve Psk.	55	23,31 $\pm$ 3,41	
	Danışmanlık	66	22,47 $\pm$ 3,12	
	Temel Eğitim			
Duyguların Değerlendirilmesi	İngilizce Öğretmeni	61	38,28 $\pm$ 6,82	F: 1,924 p: 0,106
	Müzik Öğretmeni	39	36,54 $\pm$ 5,41	
	Özel Eğitim Öğretmeni	87	38,89 $\pm$ 6,21	
	Reh. ve Psk.	55	40,09 $\pm$ 6,65	
	Danışmanlık	66	38,86 $\pm$ 6,06	
	Temel Eğitim			
Duygusal Zekâ Toplam	İngilizce Öğretmeni	61	105,93 $\pm$ 13,86	F: 1,546 p: 0,189
	Müzik Öğretmeni	39	105,33 $\pm$ 12,35	
	Özel Eğitim Öğretmeni	87	109,15 $\pm$ 13,16	
	Reh. ve Psk.	55	110,35 $\pm$ 13,39	
	Danışmanlık	66	109,36 $\pm$ 12,18	
	Temel Eğitim			

* $p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğu bölümler arasında duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörleri puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadı ($p>0,05$).

Tablo 11: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Bölümlere Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Bölüm	n	Ortalama $\pm$ S.S	p* ve F değeri	Fark
MTE-ÖF					
<i>Tükenme</i>	İngilizce Öğretmeni	61	14,47 $\pm$ 4,74	F: 2,019 p: 0,092	-
	Müzik Öğretmeni	39	14,67 $\pm$ 5,24		
	Özel Eğitim Öğretmeni	87	13,93 $\pm$ 5,42		
	Reh. ve Psk.	55	14,35 $\pm$ 5,03		
	Danışmanlık	66	12,39 $\pm$ 4,58		
	Temel Eğitim				
<i>Duyarsızlaşma</i> <i>a</i>	İngilizce Öğretmeni	61	9,95 $\pm$ 3,72	F: 3,213 p: 0,013	1>5 2>5 3>5 4>5
	Müzik Öğretmeni	39	9,56 $\pm$ 4,12		
	Özel Eğitim Öğretmeni	87	9,18 $\pm$ 4,48		
	Reh. ve Psk.	55	9,81 $\pm$ 4,47		
	Danışmanlık	66	7,71 $\pm$ 3,02		
	Temel Eğitim				
<i>Yetkinlik</i>	İngilizce Öğretmeni	61	12,56 $\pm$ 3,34	F: 2,393 p: 0,048	3>1 4>1 5>1
	Müzik Öğretmeni	39	13,10 $\pm$ 2,97		
	Özel Eğitim Öğretmeni	87	13,78 $\pm$ 3,68		
	Reh. ve Psk.	55	14,29 $\pm$ 3,57		
	Danışmanlık	66	13,79 $\pm$ 2,80		
	Temel Eğitim				
Yaşam Doyumu Ölçeği	İngilizce Öğretmeni	61	14,85 $\pm$ 4,83	F: 1,774 p: 0,134	-
	Müzik Öğretmeni	39	15,62 $\pm$ 3,28		
	Özel Eğitim Öğretmeni	87	13,74 $\pm$ 4,66		
	Reh. ve Psk.	55	15,53 $\pm$ 5,08		
	Danışmanlık	66	14,64 $\pm$ 4,73		
	Temel Eğitim				

* $p<0,05$

Tablo 11'e bakıldığında, öğrencilerin okuduğu bölümler arasında MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri olan “duyarsızlaşma”, “yetkinlik” puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edildi (sırasıyla $F=3,213$ $p=0,013$; $F=2,393$ $p=0,048$). Burada farklılıkları belirlemek için Bağımsız Örneklem t testi yapılmış olup,

Temel Eğitim bölümü öğrencilerinin MTE-ÖF ölçeği alt faktörü olan “duyarsızlaşma” puan ortalaması diğer bölümlerden oldukça düşüktür. İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerinse MTE-ÖF ölçeği alt faktörü olan “yetkinlik” puan ortalaması diğer bölümlerden daha düşüktür.

Öğrencilerin okuduğu bölümler arasında MTE-ÖF ölçeği alt faktörü olan “tükenme”, ve yaşam doyumu ölçeği puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadı ($p>0,05$).

4.4.3 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 12: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	n	Ortalama $\pm$ S.S Medyan(Min.:Mak.)	p* ve F/H değeri	Fark
Ruh Halinin Düzenlenmesi/İyimserlik	1.sınıf	84	47(28:59)	H: 3,708 p: 0,295	-
	2.sınıf	60	48(33:60)		
	3.sınıf	72	46,5(22:59)		
	4.sınıf	92	48(20:58)		
Duyguların Kullanımı	1.sınıf	84	21,99 $\pm$ 3,02	F: 0,586 p: 0,624	-
	2.sınıf	60	22,47 $\pm$ 3,31		
	3.sınıf	72	22,5 $\pm$ 3,72		
	4.sınıf	92	22,67 $\pm$ 3,98		
Duyguların Değerlendirilmesi	1.sınıf	84	37,34 $\pm$ 5,84	F: 3,925 p: 0,009	2>1 4>1 4>3
	2.sınıf	60	39,72 $\pm$ 5,04		
	3.sınıf	72	37,65 $\pm$ 6,94		
	4.sınıf	92	40,03 $\pm$ 6,70		
Duygusal Zeka Toplam	1.sınıf	84	105,93 $\pm$ 11,35	F: 2,506 p: 0,059	-
	2.sınıf	60	110,48 $\pm$ 10,92		
	3.sınıf	72	106,75 $\pm$ 15,09		
	4.sınıf	92	110,22 $\pm$ 13,09		

* $p<0,05$

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğu sınıflar arasında duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörleri olan “duyguların kullanımı”, “iyimserlik/ruh

halinin düzenlenmesi” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$).

Öğrencilerin okuduğu sınıflar arasında duygusal zekâ ölçeği alt faktörü olan “duyguların değerlendirilmesi” puan ortalamaları bakımından anlamlı farklılık elde edildi ($F=3,925$ $p=0,009$). Burada farklılıkları belirlemek için Bağımsız Örneklem t testi yapılmış olup, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin duyguların değerlendirilmesi puan ortalamasının birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görüldü (sırasıyla $p=0,012$; $p=0,005$). Dördüncü sınıf öğrencilerinin duyguların değerlendirilmesi puan ortalamasının ise üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlendi ($p=0,028$).

Tablo 13: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Sınıflara Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	n	Ortalama $\pm$ S.S Medyan (Min.:Mak.)	p* ve F/H değeri
MTE-ÖF				
<i>Tükenme</i>	1. sınıf	84	12(7:25)	H: 3,114 p: 0,374
	2. sınıf	60	12(5:25)	
	3. sınıf	72	13(5:25)	
	4. sınıf	92	14(5:25)	
<i>Duyarsızlaşma</i>	1. sınıf	84	8(4:20)	H: 4,810 p: 0,186
	2. sınıf	60	8(4:18)	
	3. sınıf	72	8(4:20)	
	4. sınıf	92	9(4:20)	
<i>Yetkinlik</i>	1. sınıf	84	12,88 $\pm$ 2,96	F: 1,674 p: 0,173
	2. sınıf	60	13,62 $\pm$ 2,94	
	3. sınıf	72	13,71 $\pm$ 3,41	
	4. sınıf	92	13,98 $\pm$ 3,87	
Yaşam Doyumu Ölçeği	1. sınıf	84	14,57 $\pm$ 4,02	F: 1,030 p: 0,380
	2. sınıf	60	15,65 $\pm$ 4,39	
	3. sınıf	72	14,44 $\pm$ 5,02	
	4. sınıf	92	14,42 $\pm$ 5,08	

* $p<0,05$

Tablo 13’de öğrencilerin okuduğu sınıflar arasında MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri ve yaşam doyumu ölçeği puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilemedi ($p>0,05$).

4.4.4 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 14: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Akademik Not Ortalamasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Akademik Not Ortalaması	n	Medyan (Min.:Mak.)	p* ve H değeri	Fark
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	0-2,0	12	48,5(20:55)	H: 2,655 p: 0,617	-
	2,0-2,5	39	47(22:58)		
	2,5-3,0	92	48(32:59)		
	3,0-3,5	79	48(28:60)		
	3,5-4,0	43	49(22:57)		
Duyguların Kullanımı	0-2,0	12	24(17:26)	H:1,237 p: 0,872	-
	2,0-2,5	39	22(16:29)		
	2,5-3,0	92	23(14:30)		
	3,0-3,5	79	23(12:30)		
	3,5-4,0	43	22(10:30)		
Duyguların Değerlendirilmesi	0-2,0	12	41,5(26:50)	H: 10,763 p: 0,029	3>2 4>2 5>2
	2,0-2,5	39	37(25:46)		
	2,5-3,0	92	39(24:50)		
	3,0-3,5	79	40(26:50)		
	3,5-4,0	43	41(14:49)		
Duygusal Zekâ Toplam	0-2,0	12	107(82:126)	H: 6,512 p: 0,164	-
	2,0-2,5	39	106(77:128)		
	2,5-3,0	92	109(79:136)		
	3,0-3,5	79	112(75:137)		
	3,5-4,0	43	111(52:134)		

* $p<0,05$

Tablo 14’de, üniversite öğrencilerinin akademik not ortalamalarına göre duygusal zekâ ölçeği toplam puan ve alt faktör puanları arasındaki farklılığa bakıldı. Öğrencilerin akademik not ortalamaları arasında duygusal zekâ ölçeği alt faktörleri olan “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi”, “duyguların kullanımı” puanları ve

duygusal zekâ ölçeği toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadı ($p>0,05$).

Öğrencilerin akademik not ortalamaları arasında duygusal zeka alt ölçeği alt faktörü olan “duyguların değerlendirilmesi” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi (sırasıyla $H=10,763$ $p=0,029$). Burada farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış olup, akademik not ortalaması 2,5-3,0, 3,0-3,5 ve 3,5-4,5 olan öğrencilerin duyguların değerlendirilmesi puanının akademik not ortalaması 2,0-2,5 olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlendi ($p<0,05$).

Tablo 15: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Akademik Not Ortalamasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Akademik Not Ortalaması	n	Medyan(Min.:Max.)	p* ve H değeri	Fark
MTE-ÖF					
<i>Tükenme</i>	0-2,0	12	18,5(5:25)	H: 17,705 p: 0,001	1>4
	2,0-2,5	39	15(8:25)		1>5
	2,5-3,0	92	14(5:25)		2>4
	3,0-3,5	79	11(5:25)		2>5
	3,5-4,0	43	12(5:25)		3>4,5
<i>Duyarsızlaşma</i>	0-2,0	12	12,5(4:18)	H:12,10 1 p: 0,017	1>4
	2,0-2,5	39	9(4:20)		1>5
	2,5-3,0	92	8(4:20)		2>4
	3,0-3,5	79	8(4:20)		2>5
	3,5-4,0	43	8(4:20)		
<i>Yetkinlik</i>	0-2,0	12	12(4:17)	H:40,12 1 p: 0,000	3>1,2
	2,0-2,5	39	11(6:16)		4>1
	2,5-3,0	92	14(4:20)		5>1,2
	3,0-3,5	79	14(7:20)		4>2
	3,5-4,0	43	16(6:20)		5>3,4
Yaşam Doyumu Ölçeği	0-2,0	12	16(5:23)	H:3,083 p: 0,544	-
	2,0-2,5	39	14(5:24)		
	2,5-3,0	92	14(5:25)		
	3,0-3,5	79	15(6:25)		
	3,5-4,0	43	16(7:23)		

* $p<0,05$

Tablo 15'e bakıldığında, öğrencilerin akademik not ortalamaları arasında MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri "tükenme", "duyarsızlaşma", "yetkinlik" puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edildi ($p<0,05$). MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri "tükenme" ve "duyarsızlaşma" puanları öğrencilerin akademik not ortalaması arttıkça azaltmakta olup, MTE-ÖF ölçeği alt faktörü olan "yetkinlik" puanı ise öğrencilerin akademik not ortalaması arttıkça artmaktadır.

Öğrencilerin akademik not ortalamaları arasında yaşam doyumu ölçeği toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlendi ($p>0,05$).

4.4.5 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 16: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Tutum	n	Ortalama $\pm$ S.S Medyan (Min.:Mak.)	p* ve F/H değeri	Fark
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	Aşırı	123	47(20:58)	H: 7,176 p: 0,127	-
	hoşgörülü	24	46,5(33:60)		
	Aşırı	85	49(22:59)		
	koruyucu	14	46(38:59)		
	Demokratik	47	47(32:60)		
Duyguların Kullanımı	İlgisiz	123	22,31 $\pm$ 3,27	F: 1,121 p: 0,347	-
	Otoriter	24	21,67 $\pm$ 2,91		
	Aşırı	85	22,99 $\pm$ 3,62		
	koruyucu	14	22,64 $\pm$ 4,32		
	Demokratik	47	21,89 $\pm$ 4,03		
Duyguların Değerlendirilm esi	İlgisiz	123	39,08 $\pm$ 6,08	F: 2,482 p: 0,044	3>2 3>5
	Otoriter	24	36,58 $\pm$ 6,05		
	Aşırı	85	39,88 $\pm$ 6,49		
	koruyucu	14	37,43 $\pm$ 7,07		
	Demokratik	47	37,06 $\pm$ 6,33		

Duygusal Zekâ Toplam	Aşırı hoşgörülü	123	110(70:131)	H: 11,858 p: 0,018	3>2 3>5
	Aşırı koruyucu	24	104,5(80:128)		
	Demokratik	85	113(52:134)		
	İlgisiz	14	103(85:129)		
	Otoriter	47	106(75:137)		

* $p<0,05$

Tablo 16'ya bakıldığında, öğrencilerin aile tutumları arasında duygusal zeka ölçeği alt faktörleri olan “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi”, “duyguların kullanımı” alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmadı ($p>0,05$).

Öğrencilerin aile tutumları arasında duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörü olan “duyguların değerlendirilmesi” puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi (sırasıyla $H=11,858$ $p=0,018$; $F=2,484$ $p=0,044$). Burada farklılıkları belirlemek için Bağımsız Örneklem t testi ve Mann Whitney U testi yapılmış olup, aile tutumunda demokratik yaklaşım sergileyen öğrencilerin duyguların değerlendirilmesi faktörü puanı ortalaması aşırı koruyucu ve otoriter yaklaşım sergileyen ailelerin bireylerine göre daha yüksek olduğu belirlendi (sırasıyla $t=-2,230$ $p=0,028$; $t=2,410$ $p=0,017$). Benzer şekilde duygusal zekâ ölçeği toplam puanı medyan değeri demokratik tutum sergileyen ailelerdeki öğrencilerde, aşırı koruyucu ve otoriter yaklaşım sergileyen ailelerdeki öğrencilere göre daha yüksektir (sırasıyla $U=695,5$ $p=0,018$; $U=1406,0$ $p=0,005$).

Tablo 17: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Tutum	n	Ortalama $\pm$ S.S	p* ve F değeri	Fark
MTE-ÖF					
<i>Tükenme</i>	Aşırı hoşgörülü	123	13,54 $\pm$ 4,99	F: 1,006 p: 0,405	-
	Aşırı koruyucu	24	13,88 $\pm$ 5,02		
	Demokratik	85	13,47 $\pm$ 4,96		
	İlgisiz	14	14,57 $\pm$ 5,83		
	Otoriter	47	15,11 $\pm$ 5,29		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Aşırı hoşgörülü	123	8,84 $\pm$ 3,91	F: 2,299 p: 0,059	-
	Aşırı koruyucu	24	9,17 $\pm$ 3,95		
	Demokratik	85	8,64 $\pm$ 3,92		
	İlgisiz	14	11,07 $\pm$ 3,77		
	Otoriter	47	10,29 $\pm$ 4,53		
<i>Yetkinlik</i>	Aşırı hoşgörülü	123	13,48 $\pm$ 3,47	F: 0,717 p: 0,581	-
	Aşırı koruyucu	24	13,38 $\pm$ 3,16		
	Demokratik	85	13,80 $\pm$ 3,34		
	İlgisiz	14	12,43 $\pm$ 3,58		
	Otoriter	47	13,06 $\pm$ 3,07		
Yaşam Doyumu Ölçeği	Aşırı hoşgörülü	123	15,65 $\pm$ 5,01	F: 7,283 p: 0,000	1>2
	Aşırı koruyucu	24	13,46 $\pm$ 4,33		1>4
	Demokratik	85	15,27 $\pm$ 4,09		1>5
	İlgisiz	14	11,14 $\pm$ 3,37		3>4
	Otoriter	47	12,43 $\pm$ 4,25		3>5

* $p < 0,05$

Tablo 17’de, öğrencilerin aile tutumları arasında MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı verildi ($p > 0,05$). Aile tutumları arasında yaşam doyumu ölçeği puan ortalamaları bakımından anlamlı farklılık elde edilmekte olup ($F=7,283$ $p=0,000$), bu farklılıklar için ikili karşılaştırmalar yapıldı. Aşırı hoşgörülü tutum sergileyen ailelerdeki öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalaması aşırı koruyucu, ilgisiz ve otoriter tutum sergileyen ailelerdeki öğrencilere göre daha yüksektir ($p < 0,05$). Benzer şekilde demokratik tutum sergileyen ailelerdeki öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalaması ilgisiz ve otoriter tutum sergileyen ailelerdeki öğrencilere göre daha yüksektir ($p < 0,05$).

4.4.6 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 18: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Algılanan Sosyoekonomik Duruma Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Sosyoekonomik Durum	n	Medyan (Min.:Mak.)	p* ve H değeri
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	Düşük	25	46(34:57)	H: 2,220 p: 0,330
	Orta	253	48(20:60)	
	Yüksek	30	49(22:58)	
Duyguların Kullanımı	Düşük	25	23(12:29)	H: 1,865 p: 0,394
	Orta	253	23(12:30)	
	Yüksek	30	24(10:29)	
Duyguların Değerlendirilmesi	Düşük	25	36(25:48)	H:1,869 p: 0,393
	Orta	253	39(16:50)	
	Yüksek	30	39(14:49)	
Duygusal Zeka Toplam	Düşük	25	105(77:131)	H: 3,304 p: 0,192
	Orta	253	110(70:137)	
	Yüksek	30	110,5(52:134)	

* $p < 0,05$

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik durumlarına göre duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilemedi ($p > 0,05$).

Tablo 19: MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin Sosyoekonomik Duruma Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Sosyoekonomik Durum	n	Ortalama ± S.S Medyan (Min.:Mak.)	p* ve F/H değeri	Fark
MTE-ÖF					
<i>Tükenme</i>	Düşük	25	18(9:25)	H: 12,621 p: 0,002	1>2 1>3
	Orta	253	13(5:25)		
	Yüksek	30	12(5:25)		
<i>Duyarsızlaşma</i>	Düşük	25	12(4:18)	H: 10,185 p: 0,006	1>2
	Orta	253	8(4:20)		
	Yüksek	30	8(4:20)		

<i>Yetkinlik</i>	Düşük	25	12,96 ± 3,74	F: 1,144 p: 0,320	-
	Orta	253	13,51 ± 3,26		
	Yüksek	30	14,30 ± 3,91		
Yaşam Doyumu Ölçeği	Düşük	25	11(6:24)	H: 25,313 p: 0,000	2>1 3>1
	Orta	253	15(5:25)		
	Yüksek	30	17(5:23)		

* $p < 0,05$

Tablo 19'a bakıldığında, öğrencilerin sosyoekonomik durumları arasında MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri duyarsızlaşma ve tükenme puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlendi (sırasıyla $H=12,621$ $p=0,002$; $H=10,182$ $p=0,006$). Farklılıkları değerlendirmek için ikili karşılaştırmalar yapıldı. Elde edilen sonuca göre, sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin tükenme puanı medyan değeri sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksektir ($p < 0,05$). Benzer şekilde sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin duyarsızlaşma puanı medyan değeri sosyoekonomik düzeyi orta olan öğrencilere göre daha yüksektir ($p < 0,05$).

Aile tutumları arasında yaşam doyumu ölçeği puanı bakımından anlamlı farklılık olduğu tespit edildi ($H=25,313$ $p=0,000$). Bu farklılıklar için ikili karşılaştırmalar yapılmakta olup, sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin yaşam doyumu puanı medyan değerinin, sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlendi ($p < 0,05$).

4.4.7 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Algılanan Online Eğitim Süreci Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 20: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Algılanan Online Eğitim Sürecine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Online Eğitim Süreci	n	Ortalama ± S.S Medyan (Min.:Mak.)	p* ve F/H değeri
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	Olumlu	76	46,5(20:60)	H: 4,577 p: 0,101
	Olumsuz	105	49(22:59)	
	Nötr	127	47(22:60)	
Duyguların Kullanımı	Olumlu	76	21,68 ± 3,66	F: 2,474 p: 0,086
	Olumsuz	105	22,86 ± 3,71	
	Nötr	127	22,46 ± 3,28	
Duyguların Değerlendirilmesi	Olumlu	76	38,38 ± 6,52	F: 0,184 p: 0,832
	Olumsuz	105	38,95 ± 6,87	
	Nötr	127	38,64 ± 5,76	
Duygusal Zekâ Toplam	Olumlu	76	105,5(75:131)	H: 4,773 p: 0,092
	Olumsuz	105	113(52:136)	
	Nötr	127	109(77:137)	

* $p < 0,05$

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin online eğitim sürecine karşı düşünceleri arasında duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörleri puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edildi ($p > 0,05$).

Tablo 21: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Algılanan Online Eğitim Sürecine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Online Eğitim Süreci	n	Ortalama ± S.S Medyan (Min.:Mak.)	p* ve F/H değeri
MTE-ÖF				
Tükenme	Olumlu	76	13(5:25)	H: 5,639 p: 0,060
	Olumsuz	105	14(5:25)	
	Nötr	127	12(5:25)	
Duyarsızlaşma	Olumlu	76	9(4:20)	H: 2,698 p: 0,259
	Olumsuz	105	8(4:20)	
	Nötr	127	8(4:19)	
Yetkinlik	Olumlu	76	13,84 ± 3,69	F: 0,390 p: 0,677
	Olumsuz	105	13,45 ± 3,57	

	Nötr	127	13,45 ± 2,99	
Yaşam Doyumu Ölçeği	Olumlu	76	14,46 ± 5,10	F: 0,314 p: 0,731
	Olumsuz	105	14,59 ± 4,78	
	Nötr	127	14,95 ± 4,31	

* $p < 0,05$

Tablo 21'e bakıldığında, öğrencilerin online eğitim sürecine karşı düşünceleri arasında MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri "tükenme", "duyarsızlaşma", "yetkinlik" puanları ve yaşam doyumu ölçeği toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edildi ($p > 0,05$).

4.4.8 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Tükenmişlik, Yaşam Doyumları ve Alt Ölçek Puanlarının Bölüm Tercihine Göre Farklaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 22: Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam Puan ve Alt Faktörlerinin Bölüm Tercihine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Bölüm tercihi	n	Medyan (Min.:Mak.)	p* ve H değeri	Fark
İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	Evet	231	48(20:60)	H: 15,964 p: 0,000	1>2 1>3
	Hayır	27	43(22:60)		
	İlk tercihim değil	50	47(33:57)		
Duyguların Kullanımı	Evet	231	23(12:30)	H: 2,810 p: 0,245	-
	Hayır	27	21(10:27)		
	İlk tercihim değil	50	23(17:29)		
Duyguların Değerlendirilmesi	Evet	231	40(24:50)	H: 5,625 p: 0,060	-
	Hayır	27	36(14:50)		
	İlk tercihim değil	50	39(16:49)		
Duygusal Zekâ Toplam	Evet	231	110(75:137)	H: 10,129 p: 0,006	1>2
	Hayır	27	99(52:131)		
	İlk tercihim değil	50	107,5(70:127)		

* $p < 0,05$

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin bölüm tercihinin göre duygusal zekâ ölçeği toplam puan ve alt faktör puanları arasındaki farklılığa bakıldı. Öğrencilerin okuduğu bölüme ait tercih fikrine bakıldığında, duygusal zekâ ölçeği alt faktörü olan “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi” ve duygusal zekâ ölçeği toplam puanları bakımından anlamlı farklılık tespit edildi (sırasıyla $H=15,964$ $p=0,000$; $H=10,129$ $p=0,006$). Burada farklılıkları değerlendirmek için ikili karşılaştırmalar yapıldı. Buna göre, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanı medyan değerinin öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerde, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih etmeyen ve isteyerek tercih etse de ilk tercihi olmayan üniversite öğrencilerine oranla daha yüksek olduğuna ulaşıldı ($p<0,05$). Benzer şekilde duygusal zekâ ölçeği toplam puanı medyan değerinin öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerde, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih etmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlendi ($p<0,05$) (Tablo 22).

Öğrencilerin bölüm tercihi fikirleri arasında DZÖ alt boyutları olan duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma elde edilemedi ($p>0,05$).

Tablo 23: MTE-ÖF Ölçeği Alt Faktörleri ve Yaşam Doyumu Bölüm Tercihine Göre Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Bölüm tercihi	n	Ortalama $\pm$ S.S Medyan (Min.:Mak.)	p* ve F/H değeri	Fark
MTE-ÖF					
<i>Tükenme</i>	Evet	231	12(5:25)	H:	1<2
	Hayır	27	21(6:25)	33,119	1<3
	İlk tercihim	50	15(7:25)	p: 0,000	2>3
	değil				
<i>Duyarsızlaşma</i>	Evet	231	7(4:18)	H:	1<2
	Hayır	27	14(4:20)	45,527	1<3
	İlk tercihim	50	11(4:20)	p: 0,000	2>3
	değil				

<i>Yetkinlik</i>	Evet	231	14,11 ± 3,19	F:	1>2
	Hayır	27	11,56 ± 4,01	14,427	1>3
	İlk tercihim değil	50	12,00 ± 2,87	p: 0,000	
Yaşam Doyumu Ölçeği	Evet	231	15,52 ± 4,42	F:	1>2
	Hayır	27	11,78 ± 5,54	15,569	1>3
	İlk tercihim değil	50	12,54 ± 3,99	p: 0,000	

* $p < 0,05$

Tablo 23’e bakıldığında, öğrencilerin bölüm tercihi fikirleri arasında MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri “tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “yetkinlik” puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlendi (sırasıyla $H=33,119$ $p=0,000$; $H=45,527$ $p=0,000$; $F=14,427$ $p=0,000$). Farklılıkları belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmakta olup, okuduğu bölümü isteyerek tercih eden öğrenciler de tükenme ve duyarsızlaşma puanı medyan değerinin en düşük değere sahip olduğu, en yüksek değerin ise okuduğu bölümü isteyerek tercih etmeyen öğrencilere ait olduğu görüldü ($p < 0,05$). Yetkinlik puanı bakımından okuduğu bölümü isteyerek tercih etmeyen ve isteyerek tercih etse de ilk tercihi olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık elde edilmedi ($p > 0,05$).

Yaşam doyumu ölçeği toplam puanı bakımından öğrencilerin bölüm tercihi fikirleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmekte olup ($F=15,569$ $p=0,000$), okuduğu bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalaması, okuduğu bölümü isteyerek tercih etmeyen ve isteyerek tercih etse de ilk tercihi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlendi ($p < 0,05$) (Tablo 23).

Bölüm 5

TARTIŞMA VE YORUM

5.1 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, Tükenmişlik Faktörleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyutları ile tükenmişlik ölçeğinin olumsuz ruh halini yansıtan tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, tükenmişlik ölçeğinin olumlu ruh halini yansıtan yetkinlik alt boyutu ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Tükenme ve duyarsızlaşma puanlarındaki bir birimlik artışın duygusal zekâ ölçeği ve alt boyut puanlarında bir birimlik azalışa neden olduğu tespit edilmiştir. Literatürde incelenen çalışmalarda bu araştırma bulgusuyla paralel sonuçlara ulaşılmıştır (Chan; 2006; Aslan & Özata, 2008; Platsidou, 2010; Güllüce & İşcan, 2010; Alavinia ve Ahamadzadeh, 2012; Lee ve Ok, 2012; Taşlıyan, Hırlak, & Çiftçi, 2014; Herece & Şener, 2017; Polatcı & Özyer, 2015; Zysberg, Orenshtein, Gimmon, & Robinson, 2017; Köse, 2020). Ulaşılan bulgular ve literatür incelemesi doğrultusunda duygusal zekanın, tükenmişliği olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Duygularını işlevsel olarak yönetebilen, diğer insanların duygularını anlayabilen, empati kurabilen bireylerin yani duygusal zekâ düzeyi daha fazla olan bireylerin daha az tükendikleri söylenebilir. Konakay (2013) insanların, duyguların algılanması, kavranması, değerlendirilmesi, sentezlenmesi ve yansıtılmasının öneminin farkına vararak, kendilerinin ve yakın ilişki içerisinde oldukları sosyal ağlarındaki bireylerin de duygularını yönetebilme yeteneği

kazanacaklarını yani duygusal zekâları aracılığı ile tükenmişlik ile mücadele edebileceklerini vurgulamaktadır.

Duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt boyutları ile yaşam doyumu ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda duygusal zekanın, yaşam doyumunu olumlu etkilediği söylenebilir. Ulaşılan sonuç alanyazında ulaşılan araştırma sonuçları ile (Yılmaz ve Deniz, 2004; Kırtıl, 2009; Akkan, 2010; Rey, Extremera & Pena, 2011; Sánchez-Álvarez, Extremera & Fernández-Berrocal, 2015; Extrema & Rey, 2016; Özdemir ve Dilekmen, 2016; Bakan ve Güler, 2017) benzerlik sergilemektedir. Yaşam doyumu ile duygusal zekâ arasındaki olumlu ilişkiye dikkat edildiğinde; kendi ve diğer insanların duygularının farkında olan, empati yapabilen, güçlü ilişkiler kurabilen, çevredeki insanlarla eğlenebilen ve kendisini gerçekleştiren insanların hayattan daha çok zevk alması yani yaşam doyumu düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Yaşam doyumu ölçeği toplam puanı ile tükenmişlik ölçeğinin olumsuz ruh halini yansıtan tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, tükenmişlik ölçeğinin olumlu ruh halini yansıtan yetkinlik alt boyutu ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Tükenme ve duyarsızlaşma puanlarındaki bir birimlik artış, yaşam doyumu ölçeği puanlarında bir birimlik azalışa neden olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda yaşam doyumu ile tükenmişlik arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu kabul edilebilir. Literatürde incelenen çalışmaların büyük bölümünde bu araştırma sonucu ile benzer olarak tükenmişlik ve yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görüldü (Ünal, Karlıdağ, Yoloğlu, 2001; Avşaroğlu, Deniz, Kahraman, 2005; Şeker ve Zırhlıoğlu, 2009; Chan, 2011; Pınar ve diğ., 2015; Karaköse, Kocabaş, Yirci, Esen, Çelik; 2016, Çelik ve Üstüner, 2018; Şahin ve Şad, 2018; Eken ve Ebadi, 2019; Wang

ve diğ., 2019). Birey açısından negatif bir tecrübe olan ve ruhundaki erozyonu ifade eden tükenmişlik ile bireyin genel yaşamından mutlu veya tatmin olma düzeyini ifade eden yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna ulaşılmasının doğal ve beklendik bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Genel olarak ölçekler değerlendirildiğinde tükenmişlik ölçeği alt faktörleri olan tükenme ve duyarsızlaşma puanlarındaki artış, çalışmada kullanılan diğer ölçek puanlarında azalmaya sebep olmaktadır. Şöyle ki, tükenme ve duyarsızlaşma duygusu artan bireylerin yaşam doyumu azalmaktadır. Benzer şekilde duygusal zekâ toplam puanı ve alt faktörleri içinde geçerli olmaktadır.

5.2 Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Tükenmişlik Faktörleri ve Yaşam Doyumları Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarının; yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeyleri üzerine yordayıcı etkisine çoklu doğrusal regresyon analizi ile bakıldığında kurulan modelin anlamlı olduğu bulundu. Tükenme ve duyarsızlaşma puanı model içinde anlamlı bulunmazken; yetkinlik ve yaşam doyumu puanlarının duygusal zekâ puanı üzerine yordayıcı etkisinin olduğu belirlendi.

Ulaşılan bu bulgular duygusal zekanın yaşam doyumunu yordadığını tespit eden (Tümkiye, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek, 2008; Özdemir ve Dilekmen, 2016) araştırmaların tam tersini ifade ederek yaşam doyumunun duygusal zekayı yordadığını ortaya koymaktadır. Ulaşılan bulgu ve literatür taraması baz alındığında iki kavram arasında karşılıklı yordayıcılık olabileceği düşünülmektedir. Duygusal bir varlık olan insanın yaşadığı duyguların farkına varması, duyguların anlamını bilmesi, duygularını diğer insanlar ile paylaşması, istekleri doğrultusunda yaşam kalitesini yükseltmesi, başkaları ile verimli ilişkiler kurması, yapıcı sosyal ilişkiler geliştirmesi durumu

hayata karşı olumlu bir bakış açısı kazanmasında ve psikolojik doyum yaşamasında aracı rol işlevi görebilmektedir. Artış gösteren psikolojik doyum düzeyinin ise yaşam doyumunu pozitif anlamda etkileyeceği söylenebilir. Benzer şekilde yaşam doyumunu yüksek olan bireylerin çevresine karşı daha pozitif olması, küçük şeylerden daha fazla haz alabilmesi, tatmin olması kolay olması, negatif durumlar karşısında direncinin daha fazla olması ve kendisi ile barışık olmasından kaynaklı duygusal zekâsı olumlu etkilenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde yetkinlik alt boyutunun duygusal zekâ üzerinde yordayıcı etkisi olduğuna veya duygusal zekanın yetkinlik alt boyutu üzerinde yordayıcı etkisi olduğuna yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yetkinliğin öğrencilerin akademik sorumluluklarından yılmaması ve akademik performanslarına dair ipucu vermesi durumuna dikkat edilecek olunursa akademik sorumluluklarından daha az yılan, görevlerini yerine getiren ve belirli bir akademik performans sergileyen bireylerin daha fazla duygusal zekâ düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

5.3 Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması

Duygusal zekâ ile cinsiyet değişkenine ait bulgular incelendiğinde; duygusal zekâ toplam puanı ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirmesi alt faktörlerinin tamamında kadınların erkeklerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda kadın üniversite öğrencilerinin ortalama duygusal zekâ düzeyinin erkek üniversite öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen çalışmalarda, cinsiyet faktörünün duygusal zekâ düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Araştırmaların büyük bir bölümü bu araştırmada ulaşılan bulgular ile paralel şekilde kadınların erkeklere oranla daha fazla duygusal zekâ düzeyine sahip

olduğunu gösterir niteliktedir (Brackett ve Mayer, 2003; Aşan ve Özyer, 2003; Austin, Evans, Goldwater ve Potter, 2005; Harrod ve Scheer, 2005; Göçet, 2006; Köksal ve Gazioğlu, 2007; Extremera, Berrocal ve Salovey, 2006; Erdoğan, 2008). Gerçekleştirilen bir takım araştırmada ise duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (Acar, 2002; Click, 2002; İşmen, 2004; Eröz, 2011; Kızıl, 2012). Ayrıca Hunt ve Evans (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın ile erkek arasındaki farklılık ele alındığı zaman özellikle kadınların tipik olarak limbik sistemi yani duygusal beyinleri erkeklerden daha geniş ve derindir, bu da kadınların duygularıyla daha fazla etkileşim içerisinde olmalarını, duygularına karşı daha fazla farkındalığa sahip olmalarını ve duygularını daha efektif bir şekilde ifade etmelerini sağlar ve diğer insanlar ile bağ kurmayı destekler (Hensley, 2009; Gültekin, 2014; Keskin ve Uluşan, 2016). Araştırmada ulaşılan ve alanyazında baskın bir şekilde gözlenen kadınların daha fazla duygusal zekâ düzeyine sahip olmasının altında yatan ana faktörlerinden birinin limbik sistem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca kadınların duygusal zekâ düzeylerinin daha fazla olmasında kültürel bağlamda kadına atfedilen toplumsal değerlerin kadının duygusal rolünü öne çıkarması, kalıplaşmış cinsiyet rolleri ve beyin yapısındaki farklılıklardan kaynaklanması muhtemeldir.

Tükenmişlik ile cinsiyet değişkenine ait bulgular incelendiğinde; “tükenme” alt ölçeğinde erkek üniversite öğrencilerinin kadın üniversite öğrencilerine oranla daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Benzer şekilde MTE-ÖF ölçeği alt faktörü olan “duyarsızlaşma” toplam puanı ortalaması erkeklerde daha yüksektir. Tam tersi olarak MTE-ÖF ölçeği alt boyutu olan “yetkinlik” toplam puanı ortalamasının kadınlar arasında daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Yetkinlik alt ölçeği ters hesaplanmaktadır.

Buradan elde edilen sonuca göre erkekler arasında tükenmişlik hissiyatının kadınlara göre daha yüksek olduğunu ifade edilirken kadınlarda ise yetkinlik duygusunun erkeklere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Gerçekleştirilen araştırmalarda cinsiyet faktörünün tükenmişlik puanları üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Literatürde ele alınan bazı araştırmalar erkeklerin kadınlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koyarken (Girgin, 1995; Güllüce ve İşcan 2010; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013;) bazı araştırmalar da kadınlar arasında tükenmişliğin daha yaygın olduğu sonucunu ortaya çıkartmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Buick ve Thomas, 2001; Kervancı, 2013). Buna karşın bazı araştırmalarda ise cinsiyet değişkeninin tükenmişlik üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığına ulaşılmıştır (Dolunay, 2002; Maraşlı, 2005; Esteve, 2008; Girgin, 2010; Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010). Yetkinlik alt boyutu ele alındığında, bir takım araştırmada kadınların kendilerini erkeklere kıyasla daha az yetkin olarak algıladıkları ve dolayısıyla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarına ulaşılrken (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; bir takım araştırmada ise bu araştırma ile benzer olarak erkeklerin yetkinlik boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşayan cinsiyet olduğu saptanmıştır (Gündüz, Çapri ve Çakan, 2012). Tükenmişlik bağlamında üniversite öğrencilerine yönelik çok fazla çalışma olmaması değerlendirmede bulunmayı zorlaştırmakla beraber ulaşılan bulgular, tükenmişliğin erkekler arasında daha fazla görülse de potansiyel olarak her iki cinsiyetin de tükenmişlik problemi ile karşı karşıya gelebileceği söylenebilir. Erkek öğrencilerin tükenmişliğin tüm alt boyutlarında, tükenmişlik düzeylerinin kadın öğrencilere oranla yüksek olmasının nedeni cinsiyet farklılığından ziyade cinsiyet rolleri ile bağdaştırılabilir. Gerek biyolojik gerek de sosyolojik değişkenlerden dolayı her iki cinsiyetin farklı yetiştirilme ve sosyalleşme süreçlerinden geçtiği söylenebilir. Özellikle Türk toplumunda erkeklerin küçüklükten

itibaren erkekler ağlamaz, gibi güçsüz olmakla bağdaştırılan stereotiplerin telkin edilmesi ve duygularını paylaşma konusunda çekingen olması gibi faktörler erkekler arasında daha fazla tükenmişlik görülmesinde rol oynayabilir.

Yaşam doyumu ile cinsiyet değişkenine ait bulgular incelendiğinde kadınlarda yaşam doyumu ölçeği toplam puan ortalamasının erkeklere oranla daha yüksek olduğuna ulaşıldı. Alanyazında bireyin sahip olduğu yaşam doyumu düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olup olmadığına yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların bir kısmında cinsiyet ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır (Yetim, 1991; Hong ve Giannakopoulos, 1994; Fugl-Meyer ve diğ., 2002; Hampton ve Marshall, 2000; Hintikka, 2001; Giusta, Jewell ve Kambhampati, 2011). Bir kısım çalışmada erkeklerin yaşam doyumu düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğuna ulaşılrken (Goldbeck ve diğ., 2008; Moksnes ve Espnes, 2013) bir kısım çalışmada ise kadınların daha fazla yaşam doyumu düzeyine sahip olduğuna ulaşılmıştır (Dost, 2007; Salinas-Jimenez ve diğ., 2013; Yılmaz ve Aslan, 2013; Sarıkadıoğlu, 2016; Gülaçtı ve Çiftçi, 2018; Erdem ve Kaplan, 2022). Joshanloo ve Javonovic (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Gallup Dünya Anketi'nden faydalanılarak 166 ülkeden 1.801.417 katılımcıdan oluşan bir örneklem seçilmiş ve çalışma sonucunda küresel çapta kadınlar açısından daha az elverişli nesnel şartlara karşın, incelenen grupların büyük bölümünde kadınların erkeklere oranla yaşamlarından daha memnun olduklarına ulaşılmıştır. Ayrıca birkaç çalışma da dünya genelinde kadınların yaşamlarından daha memnun olmalarına karşın yaşam doyumu ve cinsiyet ilişkisinin sosyal bağlamlara, sosyo-kültürel şartlara ve demografik değişkenlere bağlı olduğunu gösterir niteliktedir (Graham ve Chattopadhyay, 2013; Meisenberg ve Woodley, 2015; Fortin, 2015). Yüzyıllar boyunca baskılanan kadının hala günümüz toplumsal yapısında erkekler ile eşit

şartlarda olduğunu söylemek güç olsa da birçok araştırmada yaşam doyumu düzeyinin daha fazla olmasındaki etkenin cinsiyet rolleri ve toplumsal stereotiplerden kaynaklandığı düşünülebilir. Kadınların duygusal konularda dışa dönük olması, sosyal yapılarda duygularını daha rahat yansıtabilmesi ve daha çok sosyal destek alma yönelimli olması yaşam doyumlarını olumlu etkileyebilecek faktörlerden olabileceği düşünülürken erkeklerin duygularını bastırmaya teşvik edilmesi, zayıf gözükmeme çabası ve baskın olma isteği gibi faktörler erkeklerin yaşam doyumlarını olumsuz etkiliyor olabilmektedir.

5.4 Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması

Duygusal zekâ ile öğrencilerin öğrenim gördüğü bölümler arasındaki bulgular incelendiğinde, duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörleri puan ortalamaları ile öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir fark olmadığına ulaşıldı. Bu çalışma sonucu ile benzer olarak bir takım çalışmada öğrencilerin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyi ile öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Alper, 2007; Kızıl, 2012; Özdemir ve Dilekmen, 2016). Buna karşın, bir takım araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı farklılaşmalar olduğuna ulaşılmıştır (Göçet, 2006; Arlı, Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Kaynak ve Tunç, 2021). Bu sonuçlar araştırma bulgusunu desteklememektedir. Duygusal zekâ düzeyinin eğitim görülmekte olan bölüme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Tükenmişlik ile öğrencilerin okuduğu bölümler arasındaki bulgular incelendiğinde, MTE-ÖF ölçeği alt boyutlarından olan “tükenme” ile anlamlı bir fark bulunmazken “duyarsızlaşma” ve “yetkinlik” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar elde

edildi. Temel eğitim bölümü öğrencilerinin “duyarsızlaşma” puan ortalaması diğer bölümlerden oldukça düşükken İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin “yetkinlik” puan ortalaması diğer bölümlerden daha düşüktür. MTE-ÖF ölçeğinin duyarsızlaşma boyutu öğrencilerin ders sorumluluklarından mental olarak uzaklaşma durumlarını işaret ederken yetkinlik boyutu öğrencilerin akademik performanslarını ve başarılarını işaret edecek şekilde oluşturulmuştur (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bu doğrultuda çalışma sonucunda sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında duyarsızlaşmanın yani öğrencilerin ders sorumluluklarından uzaklaşma durumu en az görülürken İngilizce bölümü öğrencileri arasında yetkinliğin yani akademik başarı algısının düşük olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrenim görülen bölüm faktörünün tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Öcalan, Ceylantekin, Kunduracılar ve Doğan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bu çalışma sonucu ile benzer olarak öğrencilerin tükenmişlik düzeyi ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyinin okunulan fakülteye göre değişip değişmediği incelenmiş ve duyarsızlaşma ve tükenme alt boyutlarında en çok tükenmişlik yaşayan grubun Sağlık Yüksekokulu öğrencileri olduğu; Teknik Eğitim Fakültesinin duyarsızlaşma alt boyutunda Sağlık Yüksekokulu öğrencilerine eşlik ettiği; ayrıca, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında Eğitim Fakültesi öğrencilerinden daha fazla tükendiklerine ulaşılmıştır. İn ve Kula tarafından gerçekleştirilen çalışmada Sağlık Yüksekokulu’nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin hem tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde en fazla tükenmişlik yaşayan grup oldukları görülmüştür. Tansel (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Güzel Sanatlar Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi

öğrencilerinin duyarsızlaşma ve tükenme alt ölçeklerinde en çok tükenmişlik yaşanan gruplar oldukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerde duyarsızlaşmanın az görülmesinden dolayı öğrencilerin derslerden zihinsel olarak daha az uzaklaştığı ve daha az mental yorgunluk yaşadığı ifade edilebilir. İngilizce öğretmenliği bölümünde eğitim görmekte olan öğrencilerde yetkinliğin az görülmesinin ise bireylerin ana dil dışında eğitim görmesi ve kendini geliştirmesi durumunun akademik başarılarını ve yetkinlik düzeylerini olumsuz etkilediği çıkarımında bulunulabilir.

Yaşam doyumu ile öğrencilerin öğrenim gördüğü bölümler arasındaki bulgular incelendiğinde, yaşam doyumu ölçeği puan ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadı. Ulaşılan bu sonuç Recepoğlu (2013), İn ve Kula (2019) ve Çalışkan, Yasul ve Ulaş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik sergilemektedir. Dolayısıyla bölümler arası farklılıkların üniversite öğrencilerinin sahip olduğu yaşam doyumu düzeyini doğrudan etkilemediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Özdemir ve Dilekmen (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaşam doyumu ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve PDR ile İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaşam doyumu ortalamalarının diğer bölümlerden yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu doğrultusunda yaşam doyumu düzeyinin eğitim görülmekte olan bölüme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

5.5 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Not Ortalamasına Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması

Duygusal zekâ ile öğrencilerin akademik not ortalaması arasındaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin akademik not ortalamaları ile duygusal zekâ ölçeği alt faktörü olan “duyguların değerlendirilmesi” puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve duyguların değerlendirmesi düzeyinin en az 2.0-2.5 akademik ortalamaya sahip öğrencilerde yoğunlaştığı görülmüştür. Literatürde gerçekleştirilen bir kısım araştırmada duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken (Lasser, 1997, Newsome, 2000; Fruh, 2006; Izaguirre, 2008) bir kısım araştırmada ise duygusal zekâ ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Parker ve diğ., 2005; Walker, 2006; Kvapil, 2007). Ayrıca Erdoğan ve Kenarlı (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada akademik başarı ile duygusal zekanın alt boyutları olan duyguları yönetme ve duyguları anlama alt boyutu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi gerçekleştirilen çalışmalarda çok çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Başarısız öğrencilerin sınırdaki başarı gösteren öğrencilerden daha fazla duygusal zekâ düzeyine sahip olmasının altında yatan etkenin bu öğrencilerin odak noktalarını akademik başarıdan ziyade kişisel yaşantılara veya sosyal ilişkilere çevirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Akademik olarak başarılı öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin sınırdaki başarı gösteren öğrencilerden daha iyi olmasının ise belirli bir seviyeden sonra ulaşılan akademik başarı ile duygusal zeka arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tükenmişlik ile öğrencilerin akademik not ortalaması arasındaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin akademik not ortalamaları ile tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tümçaya ve Çavuşoğlu (2010)

tarafından gerçekleştirilen araştırmada tükenmişlik ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Düzbastılar ve Yıldırım (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademik not ortalaması ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Süleymanoğlu ve Eğilmez (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada duyarsızlaşma alt faktöründe düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Kutsal (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yüksek seviyede akademik başarı algısına sahip öğrencilerin orta seviyede akademik başarı algısına sahip öğrencilerden daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda ulaşılan akademik başarı ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olmasının tükenmişliğin bireyin motivasyonunu, verimliliğini ve başarı duygusunu olumsuz etkileyen bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı tahmin edilebilir.

Yaşam doyumu ile öğrencilerin akademik not ortalaması arasındaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin akademik not ortalamaları ile yaşam doyumu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ulaşılan bu bulgu akademik başarı, akademik performans veya eğitim deneyimi ile yaşam doyumu arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren (Hong ve Giannakopoulos, 1995; Bailey ve Miller, 1998; Cheung, 2000; Chow, 2005; Dost, 2007; Ardahan, 2014) araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Literatür ile oluşan bu farklılığın nedeninin düşük akademik not ortalamasına sahip bireylerin sosyal yaşama öncelik vermesinden veya düşük düzeyde akademik kaygı taşıması gibi nedenlerden kaynaklanabileceği gibi çıkarımlarda bulunulabilir.

5.6 Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması

Duygusal zekâ ile öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyi arasındaki bulgular incelendiğinde, duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörleri olan “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi” ve “duyguların kullanımı” puanları ile öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, “duyguların değerlendirilmesi” alt boyutunda ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. İkinci sınıf öğrencilerinin üniversitenin ilk yılına göre çevreyi daha iyi tanınması, yaşadığı yere daha fazla adapte olması, arkadaşları veya sosyal çevresi ile duygusal ilişkiler geliştirmesi ve aidiyet duygusu kazanması daha işlevsel şekilde duyguları değerlendirmesi katkı sağlamış olabilir. Üçüncü sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyinin diğer gruplara nazaran düşük olmasının altında yatan faktörün birçok bölümde bu sınıfta teori derslerin yavaş yavaş yerini uygulamaları derslere bırakması ve zor dersler gözükmesinden kaynaklı olabileceği tahmin edilmektedir. Duygusal zekanın yaşantılar ve tecrübeler ile geliştirebileceği düşünüldüğünde dördüncü sınıf öğrencilerinin duygularını daha iyi değerlendirmesini desteklediği söylenebilir. Özdemir ve Dilekmen (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dördüncü sınıflar, duygusal zekâ düzeyi en yüksek grup bulunmuştur. Günaydın (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak duygusal zekâ düzeyinin de artış gösterdiğine ulaşılmıştır. Yılmaz ve Özkan (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada dördüncü sınıf öğrencileri arasında duygusal zekâ ortalaması en yüksek seviyedeyken, üçüncü sınıf öğrencileri arasında da en düşük seviyededir. Gerçekleştirilen bir takım çalışmada ise öğrencilerin

duygusal zekâ düzeyi ile bulunduğu yaş aralığı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Deniz ve Yılmaz, 2004; Kızıl, 2012).

Tükenmişlik ile öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyi arasındaki bulgular incelendiğinde, MTE-ÖF ölçeği alt faktörleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşıldı. Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada birinci sınıf olan öğrencilerin duyarsızlaşma ve tükenmişlik alt ölçeği puanlarının en düşük düzeyde olduğu ve sınıf düzeyi artışı ile paralel olarak tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamalarının yükseldiği saptanmıştır. İn ve Kula (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada birinci sınıf öğrencileri duygusal tükenme alt boyutunda, dördüncü sınıf öğrencileri ise duyarsızlaşma alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamakta olduğuna ulaşılmıştır. Tansel tarafından gerçekleştirilen çalışmada hazırlıkta olan öğrencilerin duyarsızlaşma ve tükenmişlik puan ortalamalarının üst sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Ören ve Türkoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yaşça büyük öğrencilerin daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Alanyazında ulaşılan bulgular, bu çalışmanın bulgularını desteklememektedir. Araştırma sonucu doğrultusunda tükenmişliğin eğitim görülmekte olan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Yaşam doyumu ile öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyi arasındaki bulgular incelendiğinde, yaşam doyumu puan ortalamaları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşıldı. Bu doğrultuda sınıf düzeyinin yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Alanyazında ger yapılan çalışmalarda ise sınıf düzeyinin yaşam doyumu üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Güven (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma da benzer şekilde yaşam doyumu ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Birtakım araştırmalarda

dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam doyumlarının birinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Deniz ve Yılmaz, 2004; Özdemir ve Dilekmen, 2016). Ayrıca, İn ve Kula (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam doyumlarının dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucu doğrultusunda yaşam doyumunun eğitim görülmekte olan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

5.7 Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması

Duygusal zekâ ile öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik durumları arasındaki bulgular incelendiğinde, duygusal zekâ ile algılanan sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşıldı. Araştırma bulgusu alanyazında gerçekleştirilen birçok çalışma ile benzerlik göstermekte ve algılanan sosyoekonomik düzeyin (Harrod ve Scheer, 2005; Alper, 2007; Tambağ ve diğ., 2014; Parween, 2015; Bozdemir, 2015; Ak, 2016; Arıç ve Ömerustaoğlu, 2018) ya da aylık gelir ortalamasının (Göçet, 2006; Kızıl, 2012; Kaynak ve Tunç, 2021; Topaloğlu, 2014) duygusal zekâ düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Diğer yandan alanyazında bu araştırma bulguları ile paralellik göstermeyen çalışmalar da mevcuttur. Yurdakavuştu (2012), tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puan ortalamaları ile ekonomik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkiye ulaşılmıştır. Kant ve Lenka (2013) tarafından stajyer öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada duygusal zekâ düzeyi ile sosyoekonomik durum arasında pozitif yönde anlamlı anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmış ve yüksek sosyo ekonomik durumu olan stajyer öğretmenlerin aynı zamanda

yüksek duygusal zekaya sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucu doğrultusunda bireyin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyinin duygusal zekâ üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. Algılanan sosyoekonomik düzey tek başına duygusal zekaya etkide bulunan yeterli bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tükenmişlik ile öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik durumları arasındaki bulgular incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyini düşük algılayan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarına ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu ile paralel olarak bazı çalışmalarda sosyoekonomik düzey arttıkça tükenmişliğin azaldığı görülmüştür (Tümkiye, 1996; Dolunay, 2002; Özcan, 2008; Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010; Aydın, 2011; Akın, 2016). İn ve Kula (2019) tarafından yapılan çalışmada ailesinin ortalama aylık gelirinin çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin duyarsızlaşma ve tükenme alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıklarına ulaşılmıştır. Şahin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyoekonomik düzeyini düşük algılayan ilköğretim öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Baykal (1995) tarafından yapılan çalışmada algılanan sosyoekonomik durum ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Baysal, 1995). Ayrıca, birtakım çalışmalarda ise gelir durumu ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Baysal, 1995; Maraşlı, 2005; Ören ve Türkoğlu, 2006; Akıl ve Yazar, 2014; Almeida ve diğ., 2016). Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzey düştükçe tükenmişliğin arttığı söylenebilir. Bu sonuç kendini düşük sosyoekonomik düzeyde algılayan bireylerin toplumsal yapıya nazaran daha düşük düzeyde yaşam standartlarına sahip olması, alım gücü yetersizliği, kişisel güvenin azalması ile açıklanabilir ve tükenmişliğe etki edebilecek faktörler olabilir.

Yaşam doyumu ile öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik durumları arasındaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik düzey

yaşam doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsanların temel gereksinimlerini giderebilmelerinden, kişisel gelişimlerini yardımcı olacak aktivitelerde bulunmaya ve ekonomik özgürlüğü kazanmaya kadar birçok eylem için ekonomik durum bugün bir gerekliliktir. Bundan dolayı insanların ve üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucu ile paralel olarak birçok çalışmada algılanan ekonomik durum ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Yetim, 1991; Chow, 2005; Dost, 2007; Özgür, Babacan Gümüş ve Durdu, 2010; Kabasakal ve Uz Baş 2013; İnci, 2014; İn ve Kula, 2019). Ulaşılan ve alanyazında hâkim olan sonuçtan farklı olarak Bilge, Sayan ve Kabakçı (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada soyo-ekonomik düzeyini düşük algılayan grubun orta ve üst algılan gruba göre daha fazla yaşam doyumu düzeyine sahip olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzey artış gösterdikçe öğrencilerin yaşam doyumlarının da arttığı söylenebilir. İnsanların temel gereksinimlerini giderebilmelerinden, kişisel gelişimlerine yardımcı olacak aktivitelerde bulunmaya ve ekonomik özgürlüklerini kazanmaya kadar birçok eylem için refah bir ekonomik durumun günümüz şartlarında bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

5.8 Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Tutumlarına Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması

Duygusal zekâ ile öğrencilerin algıladıkları aile tutumu arasındaki bulgular incelendiğinde, ailesinin demokratik tutum sergilediğini belirten öğrencilerin, toplam duygusal zekâ ortalamaları ve duygusal zekâ alt boyutu olan “duyguların değerlendirilmesi” ortalamaları ailesinin aşırı koruyucu ve otoriter yaklaşım sergilediğini düşünen öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu saptandı.

Benzer şekilde demokratik tutum sergileyen ebeveyn tutumlarının, çocukların duygusal zekâ düzeyi üzerinde pozitif etki yarattığı görülmüştür (Erdoğan, 2008; Kırtıl, 2009; Nastasa ve Sala, 2012; Özdemir ve Dilekmen, 2017; Alan, 2019; Tetik, 2020). Demokratik aile yapısında yetişen çocuk ebeveynleri tarafından sevilme, sınırlarına saygı duyulmakta, sorumluluk bilinci kazandırılmakta, çocuğun arzuları ve gereksinimlerine önem verilmektedir. Bu aile yapısında yetişen birey sevildiği, saygı duyulduğu, sorumluluk sahibi olduğu bilincinde olmakta, kendisinin ve başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını önemseydiği yani duygusal zekasının daha çok gelişim gösterdiği düşünülebilir.

Tükenmişlik ile öğrencilerin algıladıkları aile tutumu arasındaki bulgular incelendiğinde, tükenmişlik ile algılanan aile tutumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşıldı. Dündar (2018) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ailesini otoriter olarak belirten öğrencilerin duyarsızlaşma düzeyi ebeveynlerini demokratik olarak belirten öğrencilerden daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Çapulcuoğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada koruyucu ve istekçi ebeveyn tutumunun tükenmişliğin alt boyutlarından olan “tükenme”yi en çok yordayan grup olduğuna ulaşılırken demokratik ebeveyn tutumunun ise tükenmişliğin alt boyutlarından olan “yetkinlik”i yordadığına ulaşılmıştır. Shin ve ark., (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada algılanan optimal düzeyde ilgili tutum düzeyinin tükenmişlik ve alt boyutları için önemli bir yordayıcı olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumlarının bireyin yaşamına doğrudan veya dolaylı yoldan etki eden bir etkiye sahip olduğu için ulaşılan bu sonuç doğrultusunda tükenmişliğin her ne kadar dışsal faktörlerden etkilense de en nihayetinde içsel süreçlerde olgunlaşan bir durum olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Önemli olan ebeveynlerin çocuğa karşı tutumundan çok çocuğun bu tutumu içsel süreçlerinde nasıl algıladığı, sentezlediği ve

değerlendirdiğidir. Literatürde, ebeveyn tutumları ile tükenmişlik arasında sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Yaşam doyumu ile öğrencilerin algıladıkları aile tutumu arasındaki bulgular incelendiğinde, ailesinin demokratik tutum ve aşırı hoşgörü sergilediğini belirten öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin ailesinin aşırı koruyucu, ilgisiz ve otoriter tutum sergilediğini belirten öğrencilere göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bir takım çalışmada demokratik ebeveyn tutumunun yaşam doyumu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğuna ulaşılmış (Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2011; Erdim, 2019; Altun, 2021) ve gerçekleştirilen birçok çalışmada olumlu algılanan ebeveyn davranışlarının bireyin yaşam doyumunu pozitif etkilediği görülmüştür (Young, Miller, Norton ve Hill, 1995; Rask, Åstedt-Kurki, Paavilainen, ve Laippala, 2003; Gilman ve Huebner, 2006; Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2011). Ayrıca, Kırtıl (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada algılanan ebeveyn tutumlarının bireyin yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgu sonucunda ailesinin demokratik tutum ve aşırı hoşgörü sergilediğini belirten öğrencilerin yaşam doyumu düzeyi diğer gruplardan daha yüksektir. Bireyin, ebeveynleri ile kurmuş olduğu demokratik, sağlıklı ve işlevsel ilişkinin bireyin yaşam doyumu üzerinde olumlu bir etki yaratması beklendik bir sonuçtur çünkü demokratik aile yapısında bireyler üzerinde bir kontrol mekanizması varken bir taraftan da gereksinimlerine karşı duyarlılık bulunmaktadır, ebeveynlerin bireye karşı hoşgörülü, yapıcı, destekleyici ve güven verici bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Diğer yandan aşırı hoşgörü davranışı bazı durumlarda olumsuz etkilere yol açsa da yaşamdan alınan genel doyum bakımından bireyi olumlu etkilediği belki de ebeveynlerin aşırı hoşgörülü olması bireyin aile ortamında anlayışla karşılanması,

daha çok kabul görmesi ve yaşadığı sorunlara karşı kendini yalnız hissetmemesi gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

5.9 Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Tercihine Göre Duygusal Zekâları, Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumlarına Ait Bulguların Tartışılması

Duygusal zekâ ile öğrencilerin bölüm tercihi arasındaki bulgular incelendiğinde, duygusal zekâ toplam puanı ve “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi” alt boyutunda okuduğu bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi okuduğu bölümü isteyerek tercih etmeyen ve isteyerek tercih etse de ilk tercihi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğuna ulaşıldı. Literatürde, bölüm isteği ile duygusal zekâ arasında sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Benzer şekilde bir takım çalışmada öğrenim gördükleri bölümü isteyerek seçen öğrencilerin duygusal zekâ ortalamaları istemeyerek seçen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Ünsar ve diğ., 2009; Turan ve diğ., 2019). Ulaşılan bulgu sonucunda öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda daha yüksek duygusal zekâ ortalamasına sahip olduğu söylenebilir.

Tükenmişlik ile öğrencilerin bölüm tercihi arasındaki bulgular incelendiğinde, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin “tükenme” ve “duyarsızlaşma” ortalamaları en düşük seviyedeyken, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih etmeyen öğrencilerin ortalamasının ise en yüksek değerde olduğuna ulaşıldı. Ulaşılan bu bulgunun alanyazın ile tutarlı olduğu söylenebilir. Macit (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih eden üniversite öğrencilerinin algıladıkları tükenme ve duyarsızlaşma düzeyi düşük iken yetkinliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Tansel (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenim gördüğü bölümü kişisel isteği ile tercih eden üniversite

öğrencilerinin yaşadığı tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyi öğrenim gördüğü bölümü aile isteğiyle, şans, prestij ve ekonomik sebeplerle tercih edenlere göre daha düşük düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Akıl ve Yazar (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenim gördüğü bölümü kişisel isteği ile tercih eden üniversite öğrencilerinin daha az duyarsızlaşma yaşadığına ulaşılmıştır. Kaya ve Arıöz (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenim gördüğü bölümü kişisel isteği ile tercih eden üniversite öğrencilerinin daha az tükenmişlik ve duyarsızlaşma ortalamasına sahip olduğuna ve daha çok kişisel başarı ortalamasına sahip olduğuna ulaşılmıştır. Bayrakdar (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenim gördüğü bölümü kişisel isteği ile tercih eden üniversite öğrencilerinin puan ortalamasının tükenmişliği üç alt boyutunda da diğer gruplardan daha düşük olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Tümkiye ve Çavuşoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ve bölümlerini tercih etme sırası arasında manidar bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgu sonucunda bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Yaşam doyumu ile öğrencilerin bölüm tercihi arasındaki bulgular incelendiğinde, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek seçen öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalaması, okuduğu bölümü isteyerek tercih etmeyen ve isteyerek tercih etse de ilk tercihi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğuna ulaşıldı. Literatürde incelenen çalışmalarda bu araştırma bulgusuyla paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Turaç ve Donar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bölümü isteyerek seçmenin, yaşam doyumuna olumlu etkide bulunduğuna ulaşılmıştır. Macit (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih eden üniversite öğrencilerinin algıladıkları yaşam tatmin düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Recepoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenim gördüğü bölümü ilk

10 tercihinde bulunan öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeylerinin öğrenim gördüğü bölümü ilk 10 tercihten sonra olanlara göre yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Özbey, Büyüktanır ve Türkoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih etme ile yaşam doyumu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ulaşılan bulgu sonucunda bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin daha fazla yaşam doyumu düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak yaşam doyumu ve yetkinlik gibi ruhsal yapıya sağlıklı ve işlevsel etkide bulunan iki değişkenin duygusal zekâ düzeyi üzerinde pozitif etkide bulunması Goleman'ın duygusal zeka yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir. Goleman (2004) duygusal yeteneğin bir meta-yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Bu özelliği sayesinde duygusal zekâ, saf zekâ da dahil olmak üzere bireyin sahip olduğu diğer yeteneklerin ne düzeyde kullanılacağını belirleyicisidir. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli, kişisel ve sosyal olmak üzere iki tür yeterlikten meydana gelmektedir. Kişisel yeterlik kendi içerisinde öz farkındalık, öz duygu yönetimi ve öz güdülenme basamaklarını bulundururken, sosyal yeterlik ise empati ve sosyal beceriler basamaklarını bulundurmaktadır (akt. Kavcar, 2011). Bu bağlamda yaşam doyumu ve yetkinliğin bireyin duygusal zeka düzeyini pozitif etkilediği dolayısıyla da kişisel ve sosyal yeterlikler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını yansıtan yetkinliğin, tükenmişliğe karşı koruyucu bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Yüksek yetkinliğe sahip bir öğrencinin duygusal zekanın kişisel yeterlik boyutunda yer alan öz farkındalık, öz duygu yönetimi ve öz güdülenme basamaklarında da paralel olarak yüksek yeterliliğe sahip olmasının beklendik bir durum olduğu söylenebilir. Diğer yandan yaşam doyumu kavramı bireyin olumlu veya olumsuz yaşantılara karşı farkındalığa sahip olmasını ve yaşantıları kabullenip değerlendirmesi sonucunda yaşamına karşı geliştirdiği genel tutumu yansıtmaları itibarı ile duygusal zekanın kişisel

yeterlik boyutuyla doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu çıkarımında bulunulabilir. Duygusal bir varlık olan insanın yaşadığı duyguların farkında olması, duygularını kabul etmesi, başkaları ile duygusal paylaşımda bulunması, empati düzeyinin gelişmiş olması, yapıcı sosyal ilişkiler kurması, motivasyonunu belirli bir alana kanalize edebilmesi, amaçları doğrultusunda performans sergileyebilmesi ve kendini gerçekleştirmek istemesi durumu hayata karşı olumlu bir bakış açısı kazanmasında ve psikolojik doyum yaşamasında aracı rol işlevi görebilmektedir. Artış gösteren psikolojik doyum düzeyinin ise yaşam doyumunu pozitif anlamda etkileyeceği ifade edilebilir.

Ayrıca, isteyerek seçtiği ve ilk tercih ettiği bölümde öğrenim görmekte olan bireylerin genel olarak duygusal zekâ ile yaşam doyumunu ortalamaları daha yüksekken tükenmişlik ortalamalarının ise daha düşük seviyede olması William Glasser'in Seçim Teorisi ile ilişkilendirilebilir. Seçim teorisi, bireyin yaşamı boyunca yaptığı her şeyin davranış olduğunu, bütün davranışların kaynağının da içsel motivasyon olduğunu ve kişisel seçimlerimizle şekillendiğini belirtmektedir (Glasser, 2000, akt. Lecei ve Vodopivec, 2014). Bütün toplam davranışlar, gereksinimlerimizi giderebilmek için amaçlarımıza ulaşmanın en ideal yoludur. İnsan davranışları amaçsaldır çünkü davranışlar elde edilen ile gerçekleştirmek istenen arasındaki açıklığı veya farkı tamamlamaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır (Corey, 2015). Bu doğrultuda istediği ve ilk tercihi olan bölümde öğrenim görmekte olan bireylerin tamamlaması gereken açıklık diğer öğrencilere nazaran daha az olacaktır gibi bir çıkarımda bulunulabilir. Bireylerin istediği ve ilk tercihleri olan bir alanda öğrenim görmeleri kişisel ve sosyal becerilerini istediği bir alana kanalize etmesi, duygularının ve isteklerinin daha fazla farkında olması, mesleki gelişimini ilgi duyduğu bir alanda sürdürmesi, yaptıkları etkinliklerden daha fazla tatmin olması, amaçlara ulaşmanın

beraberinde olumlu bir ruh hali getirebilecek olması bireyin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeyini olumlu etkilerken; istediği bölümde eğitim görmesi, ilgi duyduğu dersler ile konular görmesi, mesleki gelişimini artırmak istediği bir alanda olması, zorunluluktan ziyade isteyerek etkinliklerde bulunması ve sorumluluklarını yerine getirmesi, istediği bir alanda öğrenim görmenin birey üzerinde olumlu bir etki bırakabilecek olması ve gelecekte istediği bir meslek alanında çalışacak olmasından dolayı geleceğe umutla dolu bakabilecek olmanın bireyin tükenmişlik düzeyini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

- Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide duygusal zekâ düzeyinin aracı bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça tükenmişliğin olumlu ruh halini yansıtan yetkinlik alt boyutunun arttığı ve olumsuz ruh halini yansıtan tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının ise azaldığı görülmüştür.
- Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça yaşam doyumu düzeylerinin de arttığına ulaşılmıştır.
- Tükenmişliğin olumsuz ruh halini yansıtan tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki artış yaşam doyumu düzeyini azalttığı görülmüştür.
- Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ve alt faktörlerinin puan ortalamaları ile cinsiyet arasında kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğuna ulaşılarak kadınların daha fazla duygusal zekâ ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin alt boyutları olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik puan ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri ile cinsiyetleri arasında kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğuna ulaşılarak kadınların daha fazla yaşam doyumu ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri bölümler ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri bölümler ile tükenmişlik düzeyleri arasında duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve Temel Eğitim bölümü öğrencilerinin duyarsızlaşma puan ortalaması diğer bölümlerden oldukça düşükken İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerinse yetkinlik puan ortalaması diğer bölümlerden daha düşüktür.
- Üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri bölümler ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi ile tükenmişlik düzeyi ve yaşam doyumu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmezken duygusal zekanın yalnızca duyguların değerlendirilmesi alt boyutu bakımından anlamlı farklılık elde edilerek ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Üniversite öğrencilerinin akademik not ortalamaları ile duygusal zekanın alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı, tükenmişliğin alt boyutu olan yetkinlik ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık görülmezken duygusal zekanın alt boyutu olan duyguların değerlendirmesi ile pozitif yönlü anlamlı ilişki, tükenmişliğin alt boyutları olan tükenme ve duyarsızlaşma ile de negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin algılanan aile tutumu ile duygusal zekanın iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı puan ortalamaları arasında anlamlı bir anlamlı bir farklılık görülmezken duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda demokratik ve aşırı hoşgörölü aileler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin algılanan aile tutumu ile tükenmişliğin alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin algılanan aile tutumu ile yaşam doyumu düzeyleri arasında demokratik ve aşırı hoş görölü aileler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik durum ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik durum ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik durum ile yaşam doyumu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmakta olup, sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin yaşam doyumu puanı medyan değerinin, sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme ait tercih fikri ile duygusal zekâ ölçeği toplam puanları ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme ait tercih fikri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerde tükenme ve duyarsızlaşma puanı medyan değerinin en düşük değere sahip olduğu, en yüksek değerin ise okuduğu bölümü isteyerek tercih etmeyen öğrencilere ait olduğu görüldü. Yetkinlik puanı bakımından okuduğu bölümü isteyerek tercih etmeyen ve isteyerek tercih etse de ilk tercihi olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme ait tercih fikri ile yaşam doyumu düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmekte olup, öğrenim gördüğü isteyerek tercih eden öğrencilerin yaşam doyumu düzeyinin öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih etmeyen ve isteyerek tercih etse de ilk tercihi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üniversite öğrencilerinin online eğitim sürecine karşı bakış açıları ile duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Yaşam doyumu ile tükenmişliğin yetkinlik alt boyutunun duygusal zekâ puanı üzerinde yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

6.2 Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, uygulayıcılara ve ilgili kurumlara yönelik olarak öneriler sıralanmıştır.

6.2.1 Araştırmacılara Öneriler

- Literatür taraması sonucunda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye’de üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen ikinci bir çalışma tespit edilememiştir. Bu konuda yeni çalışmaların yürütülmesi ve farklı bakış açılarının kullanılması ile literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

- Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiye dikkat edilerek, düşük sosyoekonomik düzey gibi bu ilişkiyi negatif etkileyen olumsuz etkenlerin giderilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yaşam doyumu ve tükenmişlik ile ilişkisi anlamlı bulunduğundan dolayı bu konuda stresle mücadele, yaratıcılık, psikolojik iyi oluş ve kendilik algısı gibi değişkenler ile yeni araştırmaların yapılmasının literatüre katkıda bulunacağı tahmin edilmektedir.
- Araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yürütüldüğünden dolayı çocuklar, ergenler, yetişkinler ve yaşlılar bağlamında yeni araştırmaların yapılmasının önleyici programların hazırlanmasına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.
- Bu araştırmada yararlanılan ölçekler Gazimağusa'da yer alan Doğu Akdeniz Üniversitesi öğrencilerine uygulanmıştır. Gerçekleştirilecek araştırmalarda diğer şehirlerde öğrenim görmekte olan öğrencilere de uygulanabilmesi ile ulaşılan sonuçların ülke genelinde değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Gerçekleştirilecek araştırmalarda, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumlarına yönelik anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı konusunda daha net bulgulara ulaşmak için KKTC'de sosyodemografik değişkenlere yönelik daha fazla araştırma gerçekleştirilebilir.
- Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumlarının geniş bir zaman aralığında ele alınması ve boylamsal araştırmalar yapılmasının literatüre katkıda bulunacağı tahmin edilmektedir.

- Eğitimcilerin duygusal zekâ düzeyleri öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri kadar önemlidir. Bundan dolayı öğrencilerin ve eğitimcilerin duygusal zeka düzeyini birlikte ele alacak ve akademik başarıyı değerlendirecek bir çalışmanın literatüre katkı saylayacağı düşünülmektedir.
- Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları ile ilgili olarak karma model kullanılabilir ve deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir

6.2.2 Uygulayıcılara Öneriler

- Literatür taramaları ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda bireyin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyinin daha işlevsel yaşam şartlarına sahip olmada etkili olduğu ifade edilebilir. Bundan dolayı geliştirilebilir bir zekâ alanı olan duygusal zekaya yönelik programların yürütülmesi ve uygulanmasının fayda sağlayacağı öngörülmektedir.
- Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre kadınların duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeyleri daha yüksekken erkeklerin ise tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılaşmanın nedenine daha kapsamlı bir şekilde ulaşmak için bağlamsal perspektiften yararlanılabilir. Bu konuda ortaya çıkan cinsiyet farklılıklarını açıklayabilecek kültürel ve toplumsal normları incelemek, erkek ve kadınların iyi bir yaşam kriterine yönelik algılarının ne olduğunu ortaya çıkarmak veya hayatlarını değerlendirirken baz aldıkları kıyaslama standartlarının ne olduğuna ulaşmak fayda sağlayacaktır.
- Duygusal zekâ, tükenmişlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki, literatürde yer alan diğer değerlendirme ölçekleri ile de gerçekleştirilebilir.

6.2.3 İlgili Kurumlara Öneriler

- Eğitim öğretim kurumlarının öğrencileri yalnızca akademik başarıya ulaşmaları doğrultusunda geliştirmeye odaklanması tek başına yeterli olmayacaktır çünkü duygusal zekâ gibi bilişsel olmayan beceriler de öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkindir. Duygusal zekanın formal eğitim içerisinde işlenmesi bireyin kişisel, mesleki ve sosyal anlamda gelişmesine yardımcı olabilir. Duygusal zekâ talep doğrultusunda eğitim öğretim kurumlarında müfredata dahil edilebilir.
- Bireylerin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarını yükseltmek ve tükenmişliği önlemek amacıyla küçük yaşlardan itibaren okullarda geliştirici ve önleyici etkinlikler hazırlanıp uygulanabilir.
- Üniversitelerde duygusal zekâ ile ilgili seçmeli bir ders okutulabilir.
- Anne ve babalara çocuğun gelişimine katkıda bulunacak konferanslar ve seminerler düzenlenerek çocuklara karşı daha bilinçli olmaya teşvik edilmeleri sağlanabilir.
- Üniversitelerde öğrenim görmekte olan bireylerin sosyal alanları ve koşulları iyileştirilerek öğrencilerin yaşam doyumunu yükseltmek için destek verilmeli.
- Eğitim öğretimin her kademesinde işlevsel olarak önleyici ve müdahale edici rehberlik etkinliklerine yer verilerek bireylerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumlarını artırmaya ve tükenmişlik düzeylerini düşürmeye çalışılmalıdır.
- İşe veya kalifiyeli eleman aranan durumlarda günümüzde yaygın olarak kullanılan projektif testler ve görüşme tekniklerinin yanı sıra duygusal zekâ testlerinden de yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

- Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence–outcome relationships. *The Journal of psychology*, 134(2), 169-184, DOI: 10.1080/00223980009600860
- Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 53-68.
- Acar, E. A. (2011). *Kronik hastalıkların, hastaların aile işlevleri ve yaşam doyumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Adams, T. B., Bezner, J. R., Drabbs, M. E., Zambarano, R. J., & Steinhardt, M. A. (2000). Conceptualization and measurement of the spiritual and psychological dimensions of wellness in a college population. *Journal of American College Health*, 48, 165–173.
- Angerer, J. M. (2003). Job burnout. *Journal of employment counseling*, 40(3), 98-107.
- Akalın, B., & Modanlıoğlu, A. (2021). *Covid-19 Sürecinde Yoğun Bakımda Çalışan Sağlık Profesyonellerinin Duygu-Durum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 346-352.
- Akbaba S. (2013) Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.

Akbaba S. (2006). *Eğitimde Motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.

Ak, Ç. (2016). *Orta okul öğrencilerinin duygusal zekâları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde politika analizi dergisi*, 1(1), 3-25.

Akıl, E. ve Yazar, T. (2014). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 51-67.

Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi (SDDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akın, O. (2016). *Ücretli öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Akkan, E. (2010). *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Akkuş, K., Kütük, B., & Samar, B. Ş. (2020) Öyküsel Terapi: Felsefi ve Kuramsal Temelleri, Terapi Teknikleri ve Etkinliği. *Mediterranean Journal of Humanities*, 27(37). DOI:10.13114/MJH.2020.515

Aksu, A. ve Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(41), 7-24.

Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 107-110.

Alavinia, Parviz ve Tala Ahmadzadeh (2012) “Toward A Reappraisal of the Bonds Between Emotional Intelligence and Burnout”, *English Language Teaching*, 5(4), 37-50. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n4p37>

Alleyne, M., Alleyne, P., & Greenidge, D. (2010). Life satisfaction and perceived stress among university students in Barbados. *Journal of Psychology in Africa*, 20(2), 291-297. DOI:10.1080/14330237.2010.10820378

Almeida, G. D. C., Souza, H. R. D., Almeida, P. C. D., Almeida, B. D. C., & Almeida, G. H. (2016). The prevalence of burnout syndrome in medical students. *Archives of Clinical Psychiatry*, 43(1), 6-10. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000072>

Alper, D. (2007). Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri-İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış*

Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Altun, G. (2021). *Geç ergenlik döneminde ebeveyn tutumları ile yaşam doyumu ve öz şefkat arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Anlı, Ömer Faik. (2012) Postmodern Dünyada Tarih Yazımına İlişkin Eleştiriler ve Yanıtlar. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 217, 23-32. <https://www.academia.edu/2054210>, Erişim Tarihi: 27.09.2021.

Annak, B. B. (2005). *Sosyal destek, sosyal ağ, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu: Duygudurum ve anksiyete bozukluğu tanısı alan kişiler ve düzenli hemodiyaliz tedavisi gören hastalar açısından bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Antaramian, S. (2017) The importance of very high life satisfaction for students' academic success, *Cogent Education*, 1(4), 1307622, DOI: 10.1080/2331186X.2017.1307622

Arabacı, İ. B. ve Hüseyin, Akar, H. (2010). Eğitim müfettişlerinin bazı sosyal, demografik ve mesleki özelliklerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 78-91.

Aras, S., Orcin, E., Ozan, S., & Semin, S. (2007). Sexual behaviours and contraception among university students in Turkey. *Journal of Biosocial Science*, 39(1), 121-135. DOI:10.1017/S0021932006001258

Ardahan, F. (2014). Examining the relation between social capital, life satisfaction and academic achievement: school of physical education and sport case Sosyal sermaye, yaşam doyumu ve akademik başarı ilişkisi: BESYO örneği. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 1212-1226.

Ardıç, K., Polatcı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu ve akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.

Arıç, S., & Ömerustaoğlu, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. <http://openaccess.biruni.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12445/109/SedaArıç%20AdnanÖmerustaoğlu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim Tarihi: 03.06.2022)

Arlı, D., Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 25, 1-23.

Arnett J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

<http://www.jeffreyarnett.com/Arnett%20new%20website/Articles/EAssecondedition.pdf> (Erişim tarihi: 29.06.2022).

Asit, G., & şahin Kıralp, F. S. (2017). Kadın Gazetecilerde Mesleki Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 289-298. DOI:10.13114/MJH.2017.336

Aslan, G. (2020). *İlkokul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ile yaşam doyum düzeylerinin incelenmes*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Aslan, ř. (2008). Duygusal Zekâ, bireyler arası çatışma çözümleme yöntemleri ile ilişkili midir? Schutte'nin duygusal zekâ ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(3), 179-200.

Aslan, ř., & Güzel, ř. (2018). Duygusal zekâ, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31), 59-82.

Aslan, ř., & Özata, M. (2006). Sağlık yöneticilerinde duygusal zekâ boyutlarının Cooper Sawaf haritasıyla araştırılması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 9(2), 197-222.

- Aslan, Ş. ve Özata, M. (2008). Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2008 (30): 77-97.
- Aşan, Ö ve Özyer, K. (2003). Duygusal Zekaya Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151- 167.
- Atak, H., & Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39-50.
- Atken, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and individual differences*, 39(8), 1395-1405.
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. & Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

- Aydiner, B.B (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.
- Bailey, R. C., & Miller, C. (1998). Life satisfaction and life demands in college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 26(1), 51-56. DOI:10.2224/sbp.1998.26.1.51
- Bakan, İ. & Güler, B. (2017). Duygusal Zekânın, Yaşam Doyumu ve Akademik Başarıya Etkileri ve Demografik Özellikler Bağlamında Algı Farklılıkları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (33), 1-11. DOI: 10.18493/kmusekad.399210
- Balkıs, M. (2013). The Relationship between Academic Procrastination and Students' Burnout. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 68-78.
- Balkis, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (18), 13-25.
- Basım, N. ve Şeşen, H. (2006). Mesleki Tükenmişlikte Bazı Demografik Değişkenlerin Etkisi: Kamu’da Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 6(2), 15-23.
- Baykal, E. (2020). Covid-19 Bağlamında Psikolojik Dayanaıklılık, Kaygı ve Yaşam Doyum İlişkisi. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 10(2), 68-80.
- Bayrakdar, N. (2016). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik (Uşak Üniversitesi örneği). *Journal of International Social Research*, 9(45), 935-946.
- Berg, A. I., Hassing, L. B., McClearn, G. E., & Johansson, B. (2006). What matters for life satisfaction in the oldest-old? *Aging and Mental Health*, 10(3), 257-264. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607860500409435>
- Bilge, F., Sayan, A. ve Kabakçı, Ö.F. (2009). Aile Mahkemesi Uzmanlarının Meslek Doyumları, Yaşam Doyumları ve İlişkilere Yönelik İnançlarının İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 20-31.
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., & Şensoy, Ş. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2606-2614.

- Boyar, E., (2011). *Türkiye 'de Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Bozdemir, F. ve Gündüz, B. (2016). *Bağlanma Stilleri, Anne Baba Tutumları ve Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Duygusal Zekâ İle İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin*, 29(9), 1147-1158.

- Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.
- Brülde, B. (2007). Happiness and the good life. Introduction and conceptual framework. *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 1-14. DOI: 10.1007/s10902-006-9002-9
- Buick, I., & Thomas, M. (2001). Why do middle managers in hotels burn out? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13, 304-309.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation: New York.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306-320. DOI:10.1207/S15327752JPA7902_12
- Chan, W., D. (2006). Emotional Intelligence and Components of Burnout Among Chinese Secondary School Teachers in HongKong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>

- Chan, W., D. (2011) Burnout and life satisfaction: does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31:7, 809-823, DOI: 10.1080/01443410.2011.608525
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21. DOI: 10.1177/1754073914544408
- Cherniss C. (1982). Burnout: two ways of defining it and their implications. Paper presented at: 90th Annual Convention of the American Psychological Association; August 23–27, 1982; Washington, DC. *Educational Documents* #226285.
- Cherniss, C. (1982). The context for the emergence of burnout as a social problem. Paper presented at: 90th the Annual Convention of the American Psychological Association; August 23–27, 1982; Washington, DC. *Educational Documents* #226 286.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate? *Educational psychologist*, 41(4), 239-245. DOI:10.1207/s15326985ep4104_4
- Cherniss C, Roche C., Barbarasch B (2016). Emotional Intelligence. *Encyclopedia of Mental Health*, 2, 108-115. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00207-X>

- Cheung, C. K. (2000). Studying as a source of life satisfaction among university students. *College Student Journal*, 34(1), 79-79.
- Chow, H. P. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social indicators research*, 70(2), 139-150.
- Cooper, R. K., Sawaf, A., & Executive, E. Q. (1997). *Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Corey, G. (2015). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları. Çev. *Tuncay Ergene. Ankara: Mentis Yayıncılık*.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çalışkan, E. F., Yasul, A. F., & Ulaş, A. H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal değer algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(4), 133-146.
<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.4.1C0674>
- Çapulcuoğlu, U. (2012). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları

Değişkenlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formunun (MTE-ÖF) Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1), 134-147

Çapri B, Ozkendir O. M, Ozkurt B., Karakus F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47: 968–973.

Çapulcuoğlu, U, Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 201-218.

Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.

Çeçen A.R. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 4 (1), 19-30.

Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Journal of Theoretical Educational Science*, 41-60. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.421820>

- Çetin, İ., & İçöz, O. (2017). Otel işletmeleri çalışanlarında iş doyumunun çalışanların tükenmişlik düzeyine etkisi: Kuzey Kıbrıs örneği. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(3), 207-222.
- Çiçek, B. & Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: Özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Turkish Studies*, 15(4), 241-260. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43492>
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Dağ, B. (2019) Üniversite Öğrencilerinin öz anlayış düzeylerinin anksiyete ve yaşam doyumu ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Lefkoşa.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-320. DOI:10.3200/JOER.102.4.303-320

Daub, C. (2005). The relationship between staff burnout and patient satisfaction in outpatient community mental health. *Dissertation Abstracts International*, 65, 5395.

Davitz, J. R. (1969). *The language of emotion*. New York: Academic Press.

Debats, D. L., Van der Lubbe, P. M., & Wezeman, F. R. (1993). On the psychometric properties of the Life Regard Index (LRI): A measure of meaningful life: An evaluation in three independent samples based on the Dutch version. *Personality and Individual Differences*, 14, 337–345. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90132-M](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90132-M)

Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

De Oliva Costa, E. F., Santos, S. A., de Abreu Santos, A. T. R., de Melo, E. V., & de Andrade, T. M. (2012). Burnout Syndrome and associated factors among medical students: a cross-sectional study. *Clinics*, 67(6), 573-579.

Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School psychology*, 32(2), 185-199. DOI:[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90010-8)

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. DOI:10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social indicators research*, 31(2), 103-157.

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological science*, 7(3), 181-185.

Diener, E. (2009). Subjective well-being. *The science of well-being*, 11-58.

Dikmen, H. A., Özaydın, T., & Yılmaz, S. D. (2018). Üniversitedeki kadın öğrencilerde yaşanan flört şiddeti ile anksiyete ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 170-176.
DOI: <https://doi.org/10.31067/0.2018.9>

Doğan, E. (2019). *Çalışanların duygusal zekâ seviyelerinin ve örgütsel adalet algılarının duygusal emek üzerine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.

- Dolunay, A. D. (2002). Genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 51-62.
- Dorahy, M. J., Lewis, C. A., Schumaker, J. F., Akuamoah-Boateng, R., Duze, M. C., & Sibiya, T. E. (1998). A cross-cultural analysis of religion and life satisfaction. *Mental Health, Religion & Culture*, 1(1), 37-43. DOI: 10.1080/1367467980840649
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.
- Dyck, T. (2000). Narrative therapy with individual adults. *Unpublished Master Dissertation. Faculty of Social Work University of Manitoba University of Manitoba Winnipeg .Monitoba, Canada.*
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dökmen, Üstün. (2000). Varolmak Gelişmek Uzlaşmak. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dündar, B.B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Düzbastılar, M. E., & Yıldırım, Z. A. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Karadeniz bölgesi örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 305-318. <https://doi.org/10.24289/ijsser.570000>
- Eken, F. O. ve Ebadi, H. (2018). Anksiyetenin yaşam doyumu üzerindeki etkisinde tükenmişliğin aracı rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 112-126.
- Engelberg, E., Sjoberg, L., (2005). Emotional Intelligence and interpersonal skills. In: Schulze, R., Roberts, R. (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Hogrefe, Cambridge, MA.
- Erdem, A. & Kaplan, İ. (2022). Yaşam Doyumu ile Romantik İlişki Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Z Kuşağı Çalışması. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8(15), 77-96.
- Erdim, E. K. (2019). 9. ve 11. sınıf öğrencilerinde algılanan anne baba tutumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisanstezi. Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal Zeka'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 61-76.
- Erdoğan, M. Y., & Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 37(178), 297-310.

Erez, A., & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1055–1067. DOI:<https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1055>

Ergen, R. M. & Akacan, B. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 582-599. DOI: 10.53444/deubefd.95641

Erginsoy, D. (2002). *Duygusal Zekâ ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ergur, G. A., Nuhoglu, Ş., Çobanoğlu, C., Çetin, N., Bostan, P., & Ergur, A. (2021). Adanmışlıktan Tükenmişliğe, Tükenmişlikten Vazgeçişe: COVID-19 Pandemisi'nde İstifa Eden/Emekli Olan Hekimlerin Çılgılığı. *İstanbul University Journal of Sociology*, 41(1), 73-102.

Eröz, S. (2011). *Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Escoda, N. P., & Alegre, A. (2016). Does emotional intelligence moderate the relationship between satisfaction in specific domains and life satisfaction?. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(2), 131-140.

- Esteve, E. B. (2008). Well-being and performance in academic settings. The predicting role of self-efficacy. Unpublished Doctoral Dissertation, Universitat Jaume I, Departament de Psicologia Evolutiva, Castelló de la Plana, Spain.
- Evram, G., Akıntuğ, Y., & Baysen, E. (2019). Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Yeterlik Algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 116-133.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98-101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Fındık, G., Lajunen, T., & Özkan, T. (2018). Profesyonel Sürücülerde Mesleki Stres ve Sapkın Sürücü Davranışları İlişkisinde Tükenmişlik Seviyesinin Aracı Rolü. *Trafik ve Ulaşım Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Fortin N, Helliwell JF, Wang S (2015) How does subjective well-being vary around the world by gender and age? In: Helliwell JF, Layard R, Sachs J. (eds) World happiness report. Sustainable Development Solutions Network, New York, 42–76.

- Fruh, J. M. (2006). The Correlation of Emotional intelligence, Academic Achievement and Clinical Performance in Undergraduate Athletic Training Students. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Virginia, Virginia.
- Fugl-Meyer, A. R., Melin, R., Fugl-Meyer, K. S. (2002). Life satisfaction in 18 to 64 year old Swedes: In relation to gender, age, partner and immigrant status. *Journal of Rehabilitation Medical*, 34, 239-246.
- George, J. (2000), “Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence”, *Human Relations*, 53, 1027-1055.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52(2), 135-160.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Girgin, G. (2009), Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, KKTC Milli Eğitim Dergisi, 3, 1-12.
- Giusta, D. M., Jewell, S. L., & Kambhampati, U. S. (2011). Gender and life satisfaction in the UK. *Feminist Economics*, 17(3), 1-34.
<https://doi.org/10.1080/13545701.2011.582028>

- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979. DOI:10.1007/s11136-007-9205-5
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press: Boston.
- Goleman, D. (2021). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Northampton MA: More Than Sound Press.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Graham, C., & Chattopadhyay, S. (2013). Gender and well-being around the world. *International Journal of Happiness and Development*, 1(2), 212-232.
- Gülaçtı, F., & Çiftci, Z. (2018). Öğrencilerin yaşam doyumu, memnuniyet ve merhamet düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 499-506.
- Güllüce, A. Ç. ve İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2), 7-29.

- Gültekin, M. (2014) Bilimsel Araştırmalarda Kadın Erkek Farklılıkları. Aile Akademisi Derneği, 1-38.
<https://www.muharrembalci.com/hukukdunyasi/tce/994.pdf> (Erişim Tarihi: 31.05.2021)
- Günaydın, Ç. (2018). *Sağlık alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 38-55.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11):336-356.
- Güven, P. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Yaşamın Amaca ve Anlamı ile Yaşam Doyumu ve Yakın İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güven, A. (2015). Premodern'den Postmodern'e Benliğin ve Kutsalın Dönüşümü: Narsisist Benliğin Kutsal Algısı. *İnsan ve İnsan*, 2(5).
- Güven, Ö., & Sezici, E. (2016). Otel işletmelerinde işgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin Maslach tükenmişlik modeline göre incelenmesi. *Yönetim ve*

Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 14(2), 111-132. Doi:
<http://dx.doi.org/10.11611/JMER825>

Hamissi, J., Babaie, M., Hosseini, M., & Babaie, F. (2013). The relationship between emotional intelligence and technology addiction among university students. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health*, 5(5), 310-319.

Hampton, N. Z. ve Marshall, A. (2000). Culture, gender, self-efficacy and life satisfaction: A comparison between Americans and Chinese people with spinal cord injuries. *Journal of Rehabilitation*, 66(3), 21-29.

Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.

Harper, J. F., & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to selfesteem. *Adolescence*, 26(104), 799-808.

Hasim, M.S., Pullen, S., & Sivam, A. (April, 2012). Sustainability Practices in Organizations: Comparative Analysis between Australia and Malaysia on University Facilities Management. Paper presented at 6th International Conference and Workshop on Built Environment in Developing Countries (ICBEDC 2012), University Of South Australia, Adelaide, Australia.

- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576-586. DOI: 10.1177/0894439316660340
- Hein, S. SteveHeins EQI.org. <http://eqi.org/reuven2.htm> Erişim tarihi: 21.03.2022
- Hensley, A. (2009). 10 big differences between men's and women's brains. www.mastersofhealthcare.com/blog/2009/10-big-differences-between-mens-and-womens-brains. (Erişim tarihi: 31.05.2021).
- Herece, F. G., & şener, İ. (2017). Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki: kamu sektrnde bir uygulama. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(3), 38-54.
- Hintikka, J. (2001). Religious attendance and life satisfaction in the Finnish general population. *Journal of Psychology and Theology*, 2(2), 158.
- Hong, S. M., & Giannakopoulos, E. (1994). Effects of age, sex, and university status on life-satisfaction. *Psychological reports*, 74(1), 99-103.
- Hunt, N., & Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. *Behaviour Research and Therapy*, 42(7), 791-798. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.07.009>
- Işıktaş, S. (2016). zel Eğitim ğretmenlerinin Tkenmişlik ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Grşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 461-476. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9600>

- Izaguirre, R. (2008). The Relationship Among Emotional Intelligence, Academic Achievement, and Demographic Characteristics in First-Year Community College Students. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of the Incarnate Word, San Antonio.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1(3), 249–257. DOI: 10.1037//1528-3542.1.3.249
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İnanç, B. Y. & Yerlikaya, E. E. (2011). Kişilik Kuramları. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İnci, S. (2014). *Üniversite Aday Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- İşmen, E. (2004). Duygusal Zekâ ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 55-75.
- İn, E. Ç., & Kula, K. Ş. (2019). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 403-442. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/52063/679322>

James, J. (2008). *Thinking in the future tense: a workout for the mind*. New York, NY: Simon and Schuster Inc.

Joseph Sirgy, M., & Wu, J. (2009). The pleasant life, the engaged life, and the meaningful life: What about the balanced life? *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 183-196. DOI:10.1007/s10902-007-9074-1

Joshanloo, M., & Jovanović, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: analysis across demographic groups and global regions. *Archives of women's mental health*, 23(3), 331-338. DOI:<https://doi.org/10.1007/s00737-019-00998-w>

Kabasakal, Z. ve Uz Baş, A. (2013). Öğretmen Adaylarında Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Problem Çözme Becerileri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-35.

Kamman, R. (1982, Ağustos). *Personal circumstances and life events as poor predictors of happiness*. Paper presented at the 90th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.

Kant, R., & Lenka, S. K. (2013). Does emotional intelligence get affected from some biographical factors-in special reference to trainee teachers. *American Journal of Educational Research*, 1(6), 216-220.

Karagil, G. (2016). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.

Karakaya, A. D. (2001). *Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerinin empati becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karakose, T., Kocabas, I., Yirci, R., Esen, C., & Celik, M. (2016). Exploring the Relationship between School Principals' Burnout Situation and Life Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1488-1494.

Karataş, Z., & Yavuzer, Y. (2018). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Karaüce, O. (2018). *KKTC İlkokullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.

Kavcar, B. Y., & Özkanlı, Ö. T. D. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kasım, K. A. Y. A. Banka Çalışanlarında İşe Yabancılaşma, İş Doyumu ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4510-4534.

Kaya, Ş. D., ve Arıöz, A. (2014). Ebe ve hemşire öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 89-99.

Kaynak, A., & Tunç, E. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 85-104.

Kepekcioglu, E. S. (2009). *Öğretim elemanlarında tükenmişlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kervancı, F., (2013). Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Bağlılık İle İşten Ayrılma Niyetine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Keskin, F., & Uluşan, A. (2016). Kadının toplumsal inşasına yönelik kuramsal yaklaşımlara dair bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (26), 47-68.

Khoshakhlagh, H., & Faramarzi, S. (2012). The relationship of emotional intelligence and mental disorders with internet addiction in internet users university students. *Addiction & health*, 4(3-4), 133.

Kılıç, H. F., Çağlıyan, S., & Dağ, G. S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma*, 14(4), 275-282.

Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kızıl, Z. (2012). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Emotional intelligence and creativity as predictors of life satisfaction among gifted students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.

Konakay, G. (2010) *Duygusal zekânın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Konakay, G. (2013). Akademisyenlerde duygusal zekâ faktörlerinin tükenmişlik faktörleri ile ilişkisine yönelik bir araştırma: Kocaeli üniversitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 121-144.
- Korunka, C., Tement, S., Zdrehus, C., & Borza, A. (2010). *Burnout: Definition, recognition and prevention approaches*. BOIT: Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders.
- Köksal, A., & Gazioğlu, A. İ. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 133-146.
- Krause, A. E., Dimmock, J., Rebar, A. L., & Jackson, B. (2021). Music listening predicted improved life satisfaction in university students during early stages of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 631033. DOI:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.631033>
- Kutlutürk, S., & Yıkılmaz, İ. Covid-19 Pandemisi Uzaktan Çalışma Sürecinde Akademisyenlerin İş Stresi, Tükenmişlik Algısı ve Kas İskelet Sistemi Ağrılarının İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 8(2), 297-313.
- Kutsal, D. (2009). Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kuzu, A ve Eker, F. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve İletişim Becerilerinin Diğer Üniversite Öğrencileri İle Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi, *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 12(3), 14-29.
- Küçüksüleymanoğlu, R. ve Eğilmez, H. (2013). Müzik Öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ Üniversitesi örneği, *International Journal of Social Science*, 6(3), 905-923.
- Kvapil, L. (2007). *The impact of emotional intelligence on the academic performance of at-risk high school students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of the Incarnate Word, San Antonio.
- Lasser, M. H. (1997). *A study of possible correlates of emotional intelligence: Gender and grade point average*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kean University, New Jersey.
- Lee, J. & Ok, C. (2012) “Reducing Burnout and Enhancing Job Satisfaction: Critical Role of Hotel Employees’ Emotional Intelligence and Emotional Labor”, *International Journal of Hospitality Management*, 31(4), 1101-1112.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2012.01.007>
- Lee, J., Puig, A., Lea, E. ve Lee, S. M. (2013). Age-Related Differences in Academic Burnout of Korean Adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21723>

- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior*, 9(4), 297-308.
- Lu, L. (1997). Social support, reciprocity, and well-being. *The Journal of social psychology*, 137(5), 618-628. DOI: 10.1080/00224549709595483
- Maboçoğlu, F. Y., & Özdoğan, Ö. T. D. (2006). *Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Macit, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişlik ve Yaşam Tatmini: KSÜ Öğrencileri Üzerine bir Çalışma. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 263-290.
- Malekar, S., & Mohanty, R. P. (2009). Factors affecting emotional intelligence: an empirical study for some school students in India. *International Journal of Management in Education*, 3(1), 8-28.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 6(23), 27-33.

- Massey, D.S. (2002). A Brief History of Human Society: The Origin and Role of Emotion in Social Life: 2001 Presidential Address. *American Sociological Review*, 67(1), 1-29.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles* 12(7-8), 837–851.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslach C. (2003). *Burnout: The Cost of Caring*. Malor Books ISHK: Cambridge, UK.
- Maton, K. I. (1990). Meaningful involvement in instrumental activity and well-being: Studies of older adolescents and at risk urban teen-agers. *American Journal of Community Psychology*, 18(2), 297.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT press.

- Mayer, J. D. (1998). A systems framework for the field personality. *Psychological Inquiry*, 9(2), 118-144. DOI: 10.1207/s15327965pli0902_10
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31. (1st ed.). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*, 3-24. Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target articles: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215. DOI:10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2012). What is emotional intelligence and why does it matter?. *Cambridge Handbook of Intelligence*.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human relations*, 36(10), 899-910. DOI:10.1177/00187267830360100

Meier, S. T., & Davis, S. R. (1982, August). Burnout: A term in search of a theory.

Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.

Meisenberg G, Woodley MA (2015). Gender differences in subjective well-being and their relationships with gender equality. *J Happiness Stud* 16:1539–1555. DOI 10.1007/s10902-014-9577-5

Metiner S. (2017). Beliren Yetişkinlik ve Yetişkinlik Döneminde Kıskançlık Düzeyi ile Bağlanma Davranışı, Benlik Saygısı ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928. DOI 10.1007/s11136-013-0427-4

Morgantji., B., Nehrke,M. F., Hulickai,. M., & Cataldo, J. F. (1988) Life-span differences in life satisfaction, self-concept, and locus of control. *International Journal of Aging and Human Development*, 26(1), 45-56.

Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345-357.

Nastasa, L. E., & Sala, K. (2012). Adolescents' Emotional Intelligence and Parental Styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 478-482.

- Neubauer, A. C., Freudenthaler, H. H. (2005), Models of emotional intelligence, Emotional intelligence. An international handbook, R. Schulze, R.D. Roberts (red.), 31–50.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of gerontology*, 16, 134–143.
DOI:<https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134>
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29(6), 1005-1016. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Okray, Z., & ÇAKICI, E. (2008). Sağlık çalışanlarında tükenmişlik ve iş doyumu. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(3), 132-138.
- Okutan, E. (2010). *Kişilik özelliklerinin tükenmişliğe etkisi: Bir örnek olay incelemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Onay, M. ve Uğur, B. (2011). Sağlıkteki memnuniyetin sessiz sihri: “duygusal zekâ”. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 23-34.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel’den Marcuse’ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, (3), 65-92.

- Öcalan, D., Ceylantekin, Y., Kunduracılar R, Z., & Doğan, T. (2020). Üniversite öğrencilerinde beden kütle indeksi, tükenmişlik düzeyi ve iyilik hâli arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 4(3), 270-278.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 30-42.
- Özan, B. M. (2009). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 52-56.
- Özbaş, S. & Pilis, A. (2016). Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 149-162.
- Özbay, H. ve Öztürk, E. (1992), *Gençlik, İstanbul: İletişim*.
- Özbek, M. (2016). Evli bireylerde yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özben, Ş. & Argun, Y. (2005). Sosyo -Demografik Özelliklere Göre İlköğretim Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 27-37.

- Özcan, B., & Kiraz, A. (2017). Life Satisfaction of Adolescents Living in Northern Cyprus. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 88-106.
DOI:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i3.941>
- Özcan, T. (2008). *Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoglu, N. K. (2002). *Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(3), 155-161.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (1), 98-113.
- Özdemir, H., & Tatar, A. (2019). Genç yetişkinlerde yalnızlığın yordayıcıları: Depresyon, kaygı, sosyal destek, duygusal zekâ. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 93-101.
- Özgen, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özgür, G., Babacan Gümüş, A. ve Durdu, B. (2010). Evde ve Yurtta Kalan ÜniversiteÖğrencilerinde Yaşam Doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.

Öztürk, A., (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 33(7), 1091-1100.

Pamukcu, S. D. (2020). Birinci Basamak Sağlık Çalışanlarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>

Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 3(2), 137-152.

Pektaş, S. (2013). Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Öğrencileri İle Diğer Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human relations*, 35(4), 283-305.

Pınar, Ş. E., Bilgiç, D., Demirel, G., Akyüz, M. B., Karatepe, C., & Sevim, D. (2015). Sağlık alanlarında okuyan üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14 (4), 284-292.
DOI: 10.5455/pmb.1-1417432935

Platsidou, Maria (2010), "Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction", *School Psychology International*, 31(1), 60-76.

Prasoon, R., & Chaturvedi, K. R. (2016). Life satisfaction: a literature review. *The Researcher: International Journal of Management, Humanities and Social Sciences*, 1(02), 24-31.

Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2017). Life satisfaction. *Encyclopedia of adolescence*, 1-12.

Polatcı, S., & Özyer, K. (2015). "Duygusal Emek Stratejilerinin Duygusal Zekanın Tükenmişliğe Etkisindeki Aracılık Rolü", *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 131-156.

Poyraz, T., Zorlu, A., Şahin, B. ve Arıkan, G. (2003). *Üniversite Gençliğinin Güncel Sorunlara Bakışı: H.Ü. Sosyoloji Bölümü Öğrencileri Örneği. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 20(1), 1-32.*

Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low levels of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171, 49-55.*

Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Paavilainen, E., & Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Science, 17(2), 129-138.*

Recepoglu, H. (2013), “Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), 311- 326.*

Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention, 20(2), 227-234.* <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>

Sahranç, Ü., (2007), *Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlilik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Salinas-Jiménez, M., Artes, J., & Salinas-Jimenez, J. (2013). How do educational attainment and occupational and wage-earner statuses affect life satisfaction?

A gender perspective study. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 367–388.

DOI:10.1007/s10902-012-9334-6

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>

Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim*. (Çev.ed. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayın.

Sarıkadıoğlu, H. (2016). *Yetişkinlerde vücut algısı ve kendini kabul düzeyi ile yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A.C. & Bunting B. (1996) A comparative study of satisfaction with life in Europe. *Eötvös University Press*, (2), 11-48.

Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satıcı, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International journal of mental health and addiction*, 1-9.

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.

Scherer, K. R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. *Cognition & Emotion*, 7(1), 1-41.
DOI:10.1080/02699939308409174

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536 DOI: <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>

Seibel, F. L., & Johnson, W. B. (2001). Parental control, trait anxiety, and satisfaction with life in college students. *Psychological reports*, 88(2), 473-480.

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Anı Yayıncılık, Ankara.

Seven, S. (2015). Çocuk Ruh Sağlığı. Ankara: Pegem Akademi

Sevindik, F., Uncu, F. ve Güneş Dağ, D. (2012). “Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi, 26(1), 21-26.

Shin, H., Lee, J., Kim, B., & Lee, S. M. (2012). Students' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 509-517. DOI:10.1007/s12564-012-9218-9

Sılığ, Aylin (2003), *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Simons, C., Aysan, F., Thompson, D., Hamarat, E., & Steele, D. (2002). Coping resource availability and level of perceived stress as predictors of life satisfaction in a cohort of Turkish college students. *College Student Journal*, 36(1), 129-142.

Staudinger, U. M., Fleeson, W. ve Baltes, P. B. (1999). Predictors of subjective physical health and global well-being: Similarities and differences between the United States and Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 305-319.

Süpçeler, B. (2016). *Ergenlik Döneminde Algılanan Sosyal Destek ile Yaşam Doyumu ve Özgüven İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Şahbaz, U., & Koçer, N. K. (2017). A comparison of burnout levels of preschool teachers in terms of having integration students in their classes or not. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 350-355. DOI: 10.5897/ERR2016.3099

- Şahin, F. S. (2005). KKTC'de Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (YDÜ Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 145-159.
- Şahin, Ş., (2008), *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.*
- Şahin, S., & Şad, B. (2018). Otel çalışanlarının tükenmişlik düzeyinin yaşam doyumuna etkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15(2), 461-480.
- Şen-Baz, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu yordamada kariyer kararı öz-yeterliği ve umudun rolünün incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 144-165.
- Takeda F., Yokoyama E., Miyake T. & Nozaki S. (2001) Relationship between burnout and occupational factors in staff of facilities for mentally retarded children. *Journal of Occupational Health*, 43, 173-179.
- Tansel, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 241-268.

Tetik, G. (2020). *Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Tutumu ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkide Dijital Oyun Bağımlılığının Aracı Rolünün İncelenmesi*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turan, N., Özdemir Aydın, G., Özsaban, A., Kaya, H., Aksel, G., Yılmaz, A., ... & Akkuş, Y. (2019). Intuition and emotional intelligence: A study in nursing students. *Cogent Psychology*, 6(1), 1-12. DOI: 10.1080/23311908.2019.1633077

Tümkiye, S., Çelik, M. & Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 77-94.

Şeker, B., G. (2009). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şeker, B. D. ve Zırhlıoğlu, G. (2009). Van Emniyet Müdürlüğü Kadrosunda Çalışan Polislerin Tükenmişlik İş Doyumu ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1-26.

Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özellikleri- nin yaşam doyumuna etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tambağ H, Kaykunoğlu M, Gündüz Z, Demir Y. Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(1), 41-46.

Tan, Ş. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Tansel, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 241-268.

Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Çiftçi, G. E. (2014). "Akademisyenlerin Duygusal Zekâ, İş Tatmini ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki", *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 63-80.

Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338. <https://doi.org/10.5455/bcp.20110624015920>

Taşgım, Ö. (2004): Gençlik ve Spor genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Örgütü Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İş doyumu Düzeylerine Etkisi. *Selçuk İletişim*, 3(3), 170-175.

Tingaz, E. ve Hazar, M. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği İle Bazı Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mutluluklarının Karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 745-756.

- Topaloğlu, A. Ö. (2014). The study of college students' emotional intelligence qualities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1274-1281.
- Topçu, E. (1999). Zekâ, Öğrenme ve Düşünme. *Dini Araştırmalar*, 2 (5), 365-375.
- Töre, T. (2019) *Karanlık Kişilik Özellikleri ile Duygusal Zekâ, Empati ve Sömürücülük Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 549-568.
- Tümkiye, S., ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481.
- Tümkiye, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal Zekâ Mizah Tarzı ve Yaşam Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1- 20.
- Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr> (Erişim tarihi: 28.03.2022)

UN. (1948). Universal Declaration of Human Rights.
<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (Erişim Tarihi:
11.12.2021)

Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu. Dokuz Eylül Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (2), 209-219.

Uysal, E. (2019). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Çalışan ve Çalışmayan Kadınların Duygusal Yeme Durumunun Vücut Ağırlığı ve Yaşam Doyumu Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.

Ünal, S., Karlıdağ, R., ve Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin yaşam doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.

Ünsar S., Yıldız Fındık Ü., Kurt Sadırlı S., Erol Ö., Ünsar S. (2009) Edirne Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri. 22-25 Ekim 2008 tarihleri arasında VI. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi, Nevşehir/Kapadokya. <https://silo.tips/download/edirne-salk-yksekokulu-rencilerinin-duygusal-zeka-dzeyleri-serap-nsar-yrd-do-dr> (Erişim Tarihi: 07.06.2022)

Veenhoven, R. (1996). The study of life-satisfaction. Eötvös University Press.
Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1765/16311>

- Vella-Brodrick, D. A., Park, N., & Peterson, C. (2009). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning- findings from Australian and US samples. *Social Indicators Research*, 90, 165-17.
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783. DOI:10.1080/01443410.2018.1545996
- Vollmer, F. (2000). Personality psychology and postmodernism. *Journal of Research in Personality*, 34, 498- 508.
- Walburg, V., Mialhes, A., & Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Children and Youth Services Review*, 61, 327-331. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.009>
- Walker, M. E. B. (2006). Emotional intelligence and academic success in college. Unpublished Doctoral Dissertation. https://aquila.usm.edu/theses_dissertations/923
- Wan, C. K., Jaccard, J., & Ramey, S. L. (1996). The relationship between social support and life satisfaction as a function of family structure. *Journal of Marriage and the Family* 58(2), 502-513. 502. DOI:10.2307/353513
- Wang, Q., Wang, L., Shi, M., Li, X., Liu, R., Liu, J., & Wu, H. (2019). Empathy, burnout, life satisfaction, correlations and associated socio-demographic

factors among Chinese undergraduate medical students: an exploratory cross-sectional study. *BMC medical education*, 19(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s12909-019-1788-3>

Yavuz, N., & Zavalı, Y. S. (2015). Postmodern Dönemde Kimliğin Belirleyicisi Olarak Tüketim [Tüketilmiş Kimlikler] /The Consumption as a Determination of Identity in The Postmodern Era [Consumed Identities]. *Journal of History Culture and Art Research*, 4(4), 126-152.

Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 1, 39-50.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.

Yetim, Ü. (1991). *Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, E. (2002). ‘Cogito Ergo Sum’dan ‘Vivo Ergo Sum’a Örgütsel Analiz. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-185.

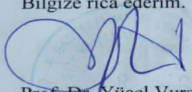
Yılmaz, E. ve Özkan, S. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 39-52.

- Yilmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C., & Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 813-822.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed?. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1-30. doi:10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x
- Zorlu, G. (2016). *Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ ile meslek algısı ilişkisine yönelik bir alan araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Zysberg, L., & Zisberg, A. (2020). Days of worry: Emotional intelligence and social support mediate worry in the COVID-19 pandemic. *Journal of Health Psychology*, DOI:1359105320949935.

Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2017). "Emotional Intelligence, Personality, Stress, and Burnout Among Educators", *International Journal of Stress Management*, 24(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.1037/str0000028>

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Kararı

	Doğu Akdeniz Üniversitesi "Erdem, Bilgi, Gelişim"	Eastern Mediterranean University "Virtue, Knowledge, Advancement"	Galileo Galilei 5k. / Str., 99626, Gazimağusa, KÜZEY KIBRIS / Famagusta, NORTH CYPRUS, via Mersin 10, TURKEY Tel: (+90) 392 630 1327 bayek@emu.edu.tr
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) / Board of Scientific Research and Publication Ethics			
Sayı: ETK00-2021-0071		17.11.2021	
Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.			
Sayın Süleyman Salih Arık Eğitim Fakültesi			
Eğitim Fakültesi Etik Alt Kurulu'nun 12.10.2021 tarih ve 2021/103 sayılı toplantısında incelenerek uygun bulunan, Prof. Dr. Sibel Dinçyürek danışmanlığında yürüttüğünüz " Üniversite Öğrencilerinin. Duygusal Zeka Düzeyleri, Tükenmişlik Faktörleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır.			
Bilgize rica ederim.			
 Prof. Dr. Yücel Vural Etik Kurulu Başkanı			
YV/ek.			
www.emu.edu.tr			

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Sayın öğrenci,

Bu form üniversite öğrencilerine etki eden bazı faktörleri belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırma için geliştirilmiştir. Aşağıdaki sorulardan size uygun olan seçenekleri içtenlikle cevaplayacağınızı umuyoruz. Verdiğiniz cevaplar gizli kalacak ve farklı bir amaç için kullanılmayacaktır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Eğitim fakültesinin hangi bölümünde eğitim görmektesiniz?

☐ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

☐ İngilizce Öğretmenliği

☐ Müzik Öğretmenliği

☐ Özel Eğitim Öğretmenliği

☐ Okul Öncesi Öğretmenliği

☐ Sınıf Öğretmenliği

3. Kaçınca sınıfsınız?

☐ Hazırlık ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ve üzeri

4. Akademik not ortalamanız hangi aralıkta yer alıyor?

☐ 0- 2.00 ☐ 2.00- 2.50 ☐ 2.50- 3.00 ☐ 3.00- 3.50 ☐

3.50- 4.00

5. Algılanan aile tutumunuz?

☐ Otoriter ☐ İlgisiz ☐ Aşırı Hoşgörölü

☐ Demokratik ☐ Aşırı Koruyucu

6. Algıladığınız sosyo-ekonomik durum?

☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek

7. İsteddiğiniz bölümde mi eğitim almaktasınız?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ İstedğim bir bölüm ama ilk tercihim değil

8. Online eğitim sürecimin sizi kişisel ve sosyal açıdan nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

☐ Olumsuz Etkiledi

☐ Nötr

☐ Olumlu etkiledi

Ek 3: Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		1	2	3	4	5
1.	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2.	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4.	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7.	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10.	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11.	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12.	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13.	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14.	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15.	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16.	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17.	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18.	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19.	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20.	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21.	Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22.	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23.	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24.	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25.	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26.	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27.	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28.	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29.	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30.	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31.	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					

32	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

(Ters yönlü maddeler: 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41)

Ek 4: Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu

Aşağıda eğitim sürecinde kendinizi nasıl hissettiğiniz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her cümlenin başında o cümlede belirtilen durumun hangi sıklıkla hissedildiğinin işaretleneceği bir boşluk bırakılmıştır. Sizden istenen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve bu ana kadar eğitim sürecinde derslerinizle ilgili bu ifadeleri hissedip hissetmediğinizi aşağıda yer alan örnekteki gibi belirlemenizdir. Eğer bu duyguları bir kere bile hissettiyseniz, bu durumu hangi sıklıkla hissettiğinizi tanımlayan 1’den 5’e kadar numaralanan sayılardan sizin için en uygun olanını boşluğu yazın. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için lütfen tüm sorulara içtenlikle ve samimiyetle cevapveriniz. **ÖRNEK: 9. 3 Bana göre iyi bir öğrenciyim.**

SIKLIK DERECESİ İÇİN PUANLAMA REHBERİ

- 1: Hiçbir Zaman
- 2: Bazen
- 3: Genellikle
- 4: Çoğu Zaman
- 5: Her Zaman

Maddeler

1. _____ Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum.
2. _____ Eğitime başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı.
3. _____ Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim.
4. _____ Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.
5. _____ Derslerime ilişkin isteğim azaldı.
6. _____ Katıldığım derslere etkili bir katkı sağladığıma inanıyorum.

7. _____ Sabah kalkıp yeni bir eğitim gününe başlamak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.
8. _____ Derslerimin potansiyel yararlılığı konusunda kuşku duyuyorum.
9. _____ Bana göre iyi bir öğrenciyim.
10. _____ Ders çalışmak veya bir derse girmek benim için gerçekten bir yüküdür.
11. _____ Derslerimin öneminden kuşkuluyum.
12. _____ Ders amaçlarımı başardığımda kendimi güdülenmiş hissediyorum.
13. _____ Derslerden tükendiğimi hissediyorum.
14. _____ Ders aldığım süre boyunca birçok ilginç şey öğrendim.
15. _____ Yalnızca dersimi çalışmak ve rahatsız edilmemek istiyorum.
16. _____ Ders esnasında, yapılan şeylerde etkin olduğumdan eminim.

Ek 5: YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen seçenekleri dikkatlice okuyunuz. Seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz.

1: Hiç Katılmıyorum

2: Çok az katılıyorum.

3: Orta düzeyde katılıyorum.

4: Büyük oranda katılıyorum.

5: Tamamen katılıyorum.

NO	Seçenekler	1	2	3	4	5
1	Yaşamım birçok açıdan ideallerime yakındır.					
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir.					
3	Yaşamımdan memnunum.					
4	Şu ana kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.					
5	Tekrar dünyaya gelseydim yaşamımdan hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.					

Ek 6: Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni



Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>

Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanmış halinin kullanım izni

Gaye SALTUKOGLU <gsaltukoglu@fsm.edu.tr>
Alıcı: Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>

22 Ekim 2021 00:17

Merhaba Süleyman Salih Arik,
"Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri, tükenmişlik faktörleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki" konulu yüksek lisans tezinizde Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeğini kullanabilirsiniz. Kolaylıklar ve başarılar dilerim.
Doç. Dr. Gaye Saltukoğlu

Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>, 21 Eki 2021 Per, 11:28 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 7: Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Kullanım İzni



Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>

MTE-ÖF kullanım izni

Burhan Çapri burhancapri <burhancapri@mersin.edu.tr>
Alıcı: Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>

21 Ekim 2021 12:15

Merhaba değerli arkadaşım,
İlgili ölçme aracı ektedir.
Çalışmada başarılar dilerim...

Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>, 21 Eki 2021 Per, 10:45 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

--
Prof. Dr. Burhan ÇAPRI
Mersin University, Faculty of Education,
Department of Education Sciences

Mersin /Turkey

Tel: +903243610001-11211
Fax: +90 3243412823



MTE-ÖF.doc
33K

Ek 8: Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni



Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>

Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni

Abidin DAĞLI <dagli@dicle.edu.tr>
Alıcı: Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>

21 Ekim 2021 17:09

Sn. Süleyman Salih ARIK,
Tarafımızdan Türkçeye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeğini
çalışmalarınızda kullanmanızda bir sakınca yoktur. İyi çalışmalar
diliyorum. Sevgilerimle.
Doç. Dr. Abidin DAĞLI
Android için Outlook'u edinin

From: Ssa Arik <arikssalih@gmail.com>
Sent: Thursday, October 21, 2021 1:01:25 PM
To: dagli@dicle.edu.tr <dagli@dicle.edu.tr>
Subject: Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]