

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

REHBER ÖĞRETMENLERDE MESLEKİ BENLİK
SAYGISI, DUYGUSAL ZEKA VE YAŞAM
DOYUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

Asude Çağla ER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Zeliha TRAŞ

KONYA-2017



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Asude Çağla ER
	Numarası	128301051014
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Rehber Öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)
Asude Çağla ER



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Asude Çağla ER
	Numarası	128301051014
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Tezin Adı	Rehber Öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Rehber Öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 04/04/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler
Doç. Dr. Zeliha TRAŞ	Danışman
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ	Üye
Doç. Dr. Özlem KARAKUŞ	Üye

İmza

ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve hoşgörüsüyle benden desteğini esirgemeyen, her aşamada beni motive eden ve yönlendiren değerli danışman hocam Doç. Dr. Zeliha TRAŞ' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans çalışmalarım da emeği geçen ismini saymadığım tüm hocalarıma ve araştırmaya katılan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Doğduğum günden bugüne dek bana emek veren, sevgileriyle beni ben yapan, var olmalarının bana sonsuz güç verdiği değerli anneme ve babama minnettarım.

Asude Çağla ER

Konya, 2017



Öğrencinin	Adı Soyadı	Asude Çağla ER
	Numarası	128301051014
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Tezin Adı	Rehber Öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	

ÖZET

Çalışmanın amacı rehber öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Çalışma grubundaki rehber öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı düzeylerini ölçmek için Arıcağ (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Duygusal Zeka düzeylerini ölçmek amacıyla Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Acar (2001) Tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği ve Yaşam Doyum düzeylerini ölçmek için ise Diener, Emmons, Larsen, Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Duygusal Zeka alt boyutlarından “Stres Yönetimi” düzeyi 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerde 21-35 yaş arası rehber öğretmenlere göre daha yüksektir. Duygusal Zeka alt boyutlarından “Stres Yönetimi” ve “Genel Ruh Hali” düzeyleri bekar rehber öğretmenlerde evli rehber öğretmenlere göre daha yüksektir. 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin Yaşam Doyumu düzeyleri 21-35 yaş arası rehber öğretmenlere göre daha yüksektir. Bekar rehber öğretmenlerin Yaşam Doyum düzeyi evli rehber öğretmenlere göre daha yüksektir. Hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin Yaşam Doyum düzeyi hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlere göre daha yüksektir. Rehber öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı ile Duygusal Zeka alt boyutlarından “Kişilerarası İlişkiler” arasında negatif yönlü ve Yaşam Doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Rehber Öğretmen, Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka, Yaşam Doyumu



Öğrencinin	Adı Soyadı	Asude Çağla ER
	Numarası	128301051014
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Tezin İngilizce Adı	Examining of Professional Self Esteem, Emotional Intelligence and Life Satisfaction in Psychological Counselor in Terms of Various Variables	

SUMMARY

The study aims to investigate Professional Self-esteem, Emotional Intelligence and Life Satisfaction in psychological counselors in terms of various variables and the relationship between them. The Vocational Self-Esteem Scale developed by Arıcağ (1999), Bar-On Emotional Intelligence Scale developed by Bar-On (1997) and adapted to Turkish by Acar (2001), The Life Satisfaction Scale developed by Diener, Emmons, Larsen, Griffin (1985) and adapted to Turkish by Köker (1991) was used.

The level of "Stress Management" subscale of Emotional Intelligence is higher in psychological counselors between the ages of 36 and 57 than those of 21 and 35. The levels of "Stress Management" and "General Mood" sub-dimensions of Emotional Intelligence are higher in single psychological counselors than those who are married. The Life Satisfaction level of psychological counselors between the ages of 36 and 57 was found to be higher than the psychological counselors between the ages of 21 and 35. The life satisfaction level of single psychological counselors was found to be higher than that of married psychological counselors. The Life Satisfaction level of psychological counselors that received in-service training was found to be higher than that of psychological counselors that did not receive in-service training. There was a significant negative relationship between Professional Self-esteem and "Interpersonal Relations", a subscale of Emotional Intelligence, and a significant positive relationship between in Professional Self-esteem and Life Satisfaction.

Key Words: Psychological Counselor, Professional Self-esteem, Emotional Intelligence, Life Satisfaction

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
SUMMARY	vii
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Amaç	2
1.2.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2.2. Alt Amaçlar	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II	6
KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR	6
2.1. Rehberlik Hizmetleri.....	6
2.1.1. Rehberlik Hizmetlerinin Tanımı ve Amacı	6
2.1.2. Türkiye’de Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi.....	6
2.1.3. Rehberliğin Dayandığı İlkeler	7
2.1.4. Rehber Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler	8

2.1.5. Rehber Öğretmenin Görevleri	9
2.2. Mesleki Benlik Saygısı	11
2.2.1. Benlik	11
2.2.2. Benlik Saygısı.....	12
2.2.3. Mesleki Benlik Saygısı.....	13
2.3. Duygusal Zeka	14
2.3.1. Duygu	14
2.3.2. Zeka	15
2.3.3. Duygusal Zeka.....	15
2.3.4. Duygusal Zeka Modelleri.....	16
2.3.5. Duygusal Zeka ve Bilişsel Zeka Arasındaki Farklılıklar	22
2.3.6. Duyusal Zekanın Ölçülmesi	23
2.4. Yaşam Doyumu.....	25
2.4.1. Yaşam Doyumu Kavramı	25
2.4.2. Yaşam Doyumu Kuramları.....	25
2.4.3. Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler	26
2.4.4. Yaşam Doyumunun Önemi	30
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği	36
3.3.3. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği	37

3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği	39
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	40
3.4. 1. Verilerin Toplanması.....	40
3.4.2. Verilerin Analizi.....	40
BÖLÜM IV	42
BULGULAR.....	42
BÖLÜM V	62
YORUM VE TARTIŞMA.....	62
BÖLÜM VI.....	73
SONUÇ VE ÖNERİLER	73
6.1. Sonuçlar.....	73
6.2. Öneriler	75
6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	75
6.2.2. İleri Araştırmaya Dönük Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER	90
ÖZGEÇMİŞ.....	95

KISALTMALAR

MBSÖ: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

DZÖ: Duygusal Zeka Ölçeği

YDÖ: Yaşam Doyumu Ölçeği

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Rehber Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Frekans Tablosu	33
Tablo 2: Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Tablosu	33
Tablo 3: Rehber Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Frekans Tablosu.....	33
Tablo 4: Rehber Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına İlişkin Frekans Tablosu.....	34
Tablo 5: Rehber Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne İlişkin Frekans Tablosu ...	34
Tablo 6: Rehber Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Frekans Tablosu	35
Tablo 7: Rehber Öğretmenlerin Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Tablosu	35
Tablo 8: Rehber Öğretmenlerin Yaşa Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	42
Tablo 9: Rehber Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	43
Tablo 10: Rehber Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 11: Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	44
Tablo 12: Rehber Öğretmenlerin Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	44
Tablo 13: Rehber Öğretmenlerin Yaşa Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	45
Tablo 14: Rehber Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	47
Tablo 15: Rehber Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları.....	49
Tablo 16: Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	51

Tablo 17: Rehber Öğretmenlerin Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	53
Tablo 18: Rehber Öğretmenlerin Yaşa Göre Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	55
Tablo 19: Rehber Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	55
Tablo 20: Rehber Öğretmenlerin Medeni Duruma Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	56
Tablo 21: Rehber Öğretmenlerin Mezun Olunan Lisans Programına Göre Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 22: Rehber Öğretmenlerin Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 23: Rehber Öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki	58
Tablo 24: Rehber Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanlarının Mesleki Benlik Saygısı Puanlarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi.....	60
Tablo 25: Rehber Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Puanlarının Mesleki Benlik Saygısı Puanlarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi.....	61

BÖLÜM I

1.1. Giriş

Eğitim sistemi içerisinde yer alan rehber öğretmenin birçok kişilik özelliğine sahip olması gerekir. Alanında yetkin olma, toplumsal sorumluluklarını bilme, insanlara karşı saygılı olma, iş birliğine açık olma, hoşgörülü, duyarlı ve dürüst olma, empati, bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı olma gibi kişisel özelliklerin bir rehber öğretiliminde var olması beklenir. Yetkin bir rehber öğretmen kendini tanır, güçlü yanlarının farkındadır, yaşamdan ne istediğini bilir, kendine ve mesleğine saygı duyar, mesleğini değerli ve alanında kendini yeterli görür, empati becerisine sahiptir ve diğer insanların farkındadır. Dolayısıyla rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumu önemli kavramlardır ve mesleklerini daha iyi yürütebilmeleri için önemli olduğu düşünülmektedir (Kutlu ve Soğukpınar, 2014).

Meslek sahibi bireylerin icra ettikleri mesleği isteyerek seçmiş olması, severek yapması ve mesleğinden doyum sağlaması mesleki benlik saygısı ile bağlantılıdır. Birey ilgi ve yeteneklerine uygun bir meslek seçtiğinde mesleğe yönelik olan algısı olumlu yönde olabilir ve bu durum da mesleki benlik saygısının olumlu yönde olmasını sağlayabilir. Mesleki benlik saygısı kavramı kişinin mesleğini değerli ve doyum verici olarak görüp görmediğini gösterir. Meslek algısının oluşumunda birçok faktör vardır. Bunlar mesleğin sosyal statüsü, toplumsal bakış, etik değerler ve bireysel bakış şeklinde sıralanabilir.

Duygusal zeka teriminin esas temeli, Thorndike tarafından 1920'de ortaya atılan insan ilişkilerini anlama ve yönetme becerisi olarak ifade edilen sosyal zeka kavramına dayanmaktadır (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009). Duygusal zeka kavramı bireyin kendi yetenek ve duygularını tanıma, diğer insanların duygu ve problemlerini anlama, çevresindeki insanlarla iletişim kurma, işbirliği içerisinde olma, diğer kişileri ikna etme ve onlarla uzlaşma gibi yetenekleri kapsar. Bireyin kendi duygularını tanıması, kim olduğunu bilmesi ve bunları kullanabilmesi duygusal zekanın bileşenlerindedir. Öfke, korku ve depresyon gibi birçok duygu ve ruh halini etkili

şekilde yönetmek, empati yapmak ve kendini ve başkalarını motive etmek sosyal kabiliyetlerdir.

Yaşam doyumu kişinin geçmiş, şimdiki ve gelecek yaşamı ile ilgili görüşüdür. Özetle bireyin kendi yaşamı ile ilgili memnuniyetidir. Yaşamın tüm boyutları yaşam doyumu kavramının içerisinde yer alır. Toplumsal ilişkileri ve bireyin ruh sağlığının temelini yaşam doyumu oluşturur.

Yapılan bu çalışma rehber öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ve mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

1.2. Amaç

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın esas amacı Rehber öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1.2.2. Alt Amaçlar

1. Rehber öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı düzeyleri ile

- a) Yaş
- b) Cinsiyet
- c) Medeni Durum
- d) Mezun olunan Lisans Programı
- e) Alanıyla ilgili Hizmet İçi Eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Rehber öğretmenlerin Duygusal Zeka düzeyleri ile

- a) Yaş
- b) Cinsiyet
- c) Medeni Durum
- d) Mezun olunan Lisans Programı
- e) Alanıyla ilgili Hizmet İçi Eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Rehber öğretmenlerin Yaşam Doyumu düzeyleri ile

- a) Yaş
- b) Cinsiyet
- c) Medeni Durum
- d) Mezun olunan Lisans Programı
- e) Alanıyla ilgili Hizmet İçi Eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Rehber öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Rehber öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumu düzeyleri, Mesleki Benlik Saygısını anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Rehber öğretmenlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri, rol ve sorumluluklar göz önüne alındığında mesleğini seven ve değerli gören, kişilerarası ilişkilerde başarılı olan, kendilerininve diğer insanların farkında olan, güçlü ve zayıf

yanlarını bilen, duygularını kontrol etmeyi başarabilen ve dolayısıyla duygusal zekası yüksek ve yaşamından yüksek seviyede doyum alabilen kişiler olabilmeleri gerekir.

Bu araştırma rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin rehber öğretmenlerin yetkinlikleri açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın tasarlanıp yürütülmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmanın gerçekleştirildiği örneklemin, sonuçların genellemek istendiği evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin ölçeklere duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları Konya merkez ilçelerinde görev yapan rehber öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın verileri “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği”, “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Rehber Öğretmen: “Eğitim-Öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personel”(MEB, 2001).

Mesleki Benlik Saygısı: Bireyin meslek ile ilgili benlik yüklemeleri doğrultusunda mesleki bir tercihe dönüştürdüğü değerler yargısıdır (Arıca, 1999).

Duygusal Zeka: “Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisi” (Goleman, 1998).

Yaşam Doyumu: Bireyin beklentileriyle sahip olduklarının kıyaslanması sonucu ortaya çıkan durumdur (Özer ve Karabulut, 2003).

Çeşitli Değişkenler: Araştırmada incelenen çeşitli değişkenler yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı ve alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkenleridir.

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Rehberlik Hizmetleri

2.1.1. Rehberlik Hizmetlerinin Tanımı ve Amacı

Rehberlik hizmetlerinin birçok tanımı yapılmıştır. Kuzgun (2008)'a göre rehberlik, bireyin kendini tanıması, çevrenin imkanlarını tanıması ve doğru kararlar vererek bireyin kendini gerçekleştirmesine yönelik yapılan sistematik ve profesyonel yardım hizmetleridir. Kepçeoğlu (2004)'na göre ise kişinin kendini anlaması, gerçekçi kararlar alması, problemlerini çözmesi, çevresine sağlıklı bir uyum sağlaması ve bu şekilde kişinin kendini gerçekleştirmesi için uzman kişiler tarafından yapılan psikolojik yardımdır.

Rehberliğin temel amacı bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Kişinin tüm yönüyle kapasitesini sonuna dek geliştirebilmesi ve daha refah ve mutlu bir seviyeye ulaşabilmesidir (Yeşilyaprak, 2009).

2.1.2. Türkiye’de Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi

Ülkemizde rehberlik kavramı eğitim alanında ilk kez 1950’lerde Amerikalı uzmanlar öncülüğünde başlamıştır. 1951-1956 yılları arası rehberlik kavramı bakımından en hızlı gelişmelerin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde rehberlik ile ilgili birçok seminer ve konferanslar düzenlenmiştir. 1953-1954 Öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’nün Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümlerinde ülkemizde ilk kez rehberlik dersi verilmeye başlamıştır. Yine ülkemizde 1954 yılında altı ilde Rehberlik ve Araştırma Merkezi kurulmuştur. Yetişmiş personel eksikliği, maddi problemler ve yetkili kişilerdeki bilgi eksikliği sebebiyle 1958 yılından sonra rehberliğin gelişimi duraksamıştır (Kepçeoğlu, 2004).

Okullarda rehberlik hizmetleri uygulamalarının başlatılması bakımından İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve VIII. Milli Eğitim Şurası büyük önem taşımaktadır. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve VIII. Milli Eğitim Şurası kararları

gereği okullarda planlı ve program rehberlik uygulamalarının başlaması öngörölmüştür. 1970-1971 öğretim yılı okullara rehberlik personeli atanması açısından önemli bir yıl olmuştur (Kepçeoğlu, 2004).

IX. Milli Eğitim Şurası'nda okullardaki rehberlik uygulamalarında yeni adımlar atılmıştır. Ülkedeki tüm orta dereceli okulların ders programına haftada iki ders süresi olacak şekilde rehberlik saati uygulaması getirilmiştir (Kepçeoğlu, 2004).

Okullardaki rehberlik uygulamaları genişlerken 1981 yılında yükseköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı lisans programı ve daha sonra lisansüstü düzeyde akademik programlar başlatılmıştır (Kepçeoğlu, 2004).

2.1.3. Rehberliğin Dayandığı İlkeler

Rehberliğin dayandığı ilkeleri şu şekilde özetlenebilir (Yeşilyaprak, 2009):

- ✓ Demokratik ve insancıl anlayış rehberliğin temelini oluşturur. Bu görüşe göre her bir birey biriciktir ve onun gelişimine fırsat verilmelidir.
- ✓ Rehberlik anlayışında öğrenci merkezli bir eğitim vardır. Rehberlik hizmetleri bireysel farklara, ihtiyaçlara ve sorunlara göre bireyin gelişimine yardımcı olabilmelidir.
- ✓ Rehberliğin esasında öğrencilerin kendilerini anlaması ve problemlerine çözüm yolu bulmada kendi kendilerine yeter hale gelmelerinin sağlanması vardır. Öğrencinin gücüne inanmak ve sorumluluğu öğrenciye vermek anlayışı mevcuttur.
- ✓ Rehberlik hizmetleri öğrencinin her yönüyle gelişmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmelidir. Buradaki amaç öğrencinin tüm gizilgüçlerini ortaya koymak, bütün kapasitesini ve potansiyelini geliştirerek daha verimli bir yaşam sürebilmesini sağlamaktır.

- ✓ Rehberlik uygulamalarında öğrenciyle ilgili tüm kişilerin ortak bir fikir ve iş birliği içerisinde çalışması gereklidir. Bu bir takım çalışmasıdır.
- ✓ Her okulun ihtiyacı doğrultusunda rehberlik uygulamaları şekillenmelidir.
- ✓ Okul rehberlik programının temelinde çevre koşulları ve öğrenci ihtiyaçları esas alınmalıdır.
- ✓ Bireysel farklılıklara saygı rehberlik hizmetlerinin en önemli unsurlarındandır.
- ✓ Rehberlik Hizmetleri planlı, programlı ve profesyonel bir şekilde sunulmalıdır.
- ✓ Rehberlik hizmetlerinde gönüllülük, gizlilik ve süreklilik esastır.
- ✓ Rehberlik hizmetleri çok yönlü ilişkiler ağıdır. Okul içi ve okul dışı ilişkiler ağı kurulabilmelidir.

2.1.4. Rehber Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

Mesleği sebebiyle rehber öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım özellikler vardır. Rehber öğretmenlerin sahip olması beklenen en önemli özellikler anlama, kabul ve iletişim yeteneğidir (Tyler,1961).

Kabul becerisi örgün eğitimden ziyade tecrübelerle kazanılacak bir deneyimdir. İnsanları oldukları gibi kabul etme, oldukları kişi oldukları için yargılamama tek bir yolla kazanılamaz. Farklı yollar oluşturularak elde edilir. Kabul iki farklı davranışı içerir: Kişilerin farklı olabileceğini bilmek ve buna izin vermek, her kişide karmaşık duygu-düşünce-davranış yapısı olabileceğinin farkında olmak (Tyler, 1961; Sheeree, 1957).

Rehber öğretmenin sahip olması gereken diğer bir özellik ise iletişim yeteneğidir. Karşısındaki kişinin ne demek istediğini anlaması yada o kişiden yardım

olarak anlamaya çalışması gerekmektedir. Rehber öğretmenin kurduğu iletişimin üç özelliği olmalıdır: 1. Olumlu Kişilerarası ilişki, 2. Bilgi alışverişi, 3. İyileşmeyi sağlayıcı ilişkiler (Tyler, 1961; Gidron, 2013).

2.1.5. Rehber Öğretmenin Görevleri

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001)'ne göre rehber öğretmen aşağıdaki görevleri yapar:

1. İl çerçeve programını baz alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapar.

2. Rehberlik programının ilgili kısmını uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.

3. Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerini planlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.

4. Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde gerçekleştirir.

5. Eğitsel, mesleki ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini uygular.

6. Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.

7. Sınıflarda yürütülen eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygular.

8. Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapar, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlar.

9. Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim-öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki

önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetimini iş birliğiyle hazırlar. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koyar, bir örneğini de öğrenciye veya velisine verir.

10. Eğitim- öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapar, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirir.

11. Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin iş birliği ile sunar.

12. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve istenen raporları düzenler.

13. Okula ait bir öğrenim kademesinden veya nakil yolu ile gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını inceler, sınıf rehber öğretmeni ile iş birliği içinde bu dosyaları değerlendirir.

14. Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılım sağlar.

15. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönetilmesi konusunda branş ve sınıf öğretmenlerine bilgi verir ve iş birliği yapar.

16. Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler yapar.

17. Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılım sağlar, gerekli bilgileri verir, görüşlerini sunar.

18. Orta öğretim kurallarında Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yürütür.

19. Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmaları değerlendirir. Sonuçları ve gerekli bilgileri içeren bir rapor düzenler.

2.2. Mesleki Benlik Saygısı

2.2.1. Benlik

Benlik ve Benlik Kavramının, kişilikte öğrenme ve düşünme gibi süreçleri barındıran 'ego' ile aynı olmayacak şekilde incelenebileceği düşünülmektedir. Yaşanan, hissedilen ve duyulan birtakım şeyler benliğe vücut verir. Bireyin öznel tarafını benlik var eder. Buna dayanak olarak bu yaşantıların tümünün bir başkasına tamı tamına aktarılamayacağı düşünülmektedir. Benlik kavramı (self-concept), benlikten farklı olmakla beraber bireyin genelleşmiş terimlere hasredilmiş benliği olduğu kabul edilmektedir. Birey benlik kavramını ifade ederken, diğer bireyleri gözlemlemeyi ve bilhassa başkalarının kendisi hakkındaki yargılarını değerlendirip sosyal çevreden edindiği normları kullanır. Benlik sistemi bireyin güvenliğiyle beraber kendine saygısını da koruyan bir organ olup bu duruma uymayan yaşantıları dışlamayı tercih eder (Kuzgun, 1985).

Bireyin iç ve dış çevresiyle sürekli etkileşiminin eseri olduğu düşünülen benlik tasarımı, bireyin kişiliğini (latince persona=maske) oluşturan davranışlar bütününe katmanlarından birini meydana getirmektedir. Benlik tasarımının, kişilik ile iç içe olup, mikro düzeyde, kişilikten farklı özellik gösterdiğinden hareketle kişiliğin öznel yanı olduğu söylenebilecektir (Arseven, 1986).

Benlik tasarımını tanımlayabilmek adına; kendini tanımlama, kendini anlama, kendini temsil, belirli zamanlarda kendini planlama, kendini önemseme ve kendini değerlendirme kavramları öngörülebilir. Böylece benlik tasarımı kavramının, bireyin kendi duygu ve düşüncelerine ilişkin bir değerlendirme olarak var olduğu düşünülmektedir (Barış, 2008). Genel benlik tasarımı, biri akademik benlik tasarımı diğeri sosyal benlik tasarımı olmak üzere iki alt gruba ayrılarak incelenmektedir.

Bireyin benlik tasarımları bireyin toplumsal yaşamı içerisinde gelişip şekillenir (Arseven, 1986).

Bireyde bulunan birbirinden farklı ve çok sayıdaki nitelikleriyle ilgili izlenim ve yargıları yani bir başka deyişle basit ben kavramları, çok sayıda ben kavramını meydana getirmektedir. Meydana gelen bu çok sayıdaki ben kavramının bir araya gelip ben kavramları sistemini veya benlik algısını oluşturduğu kanısına varılmaktadır (Bayat, 2003).

Rogers, hümanist danışma kuramcılarında olup insanların kendilerini tanımlama ve algılama şekillerinden meydana gelen öznel benlik kavramının önemi üzerinde fazlaca durduğu bilinmektedir. Genel bir algı olan Benlik kavramı veya benlik bilinciye de benlik algısı kendimizle ilgili tüm düşünceler, algılar, değerlendirmeler ve duyguların beraber etkileşiminden doğmaktadır. Bireyin kim olduğu ve kim olmadığı hususunda kendi hakkındaki görüşü benlik kavramı olarak nitelendirilmektedir (Arslan, 2008).

2.2.2. Benlik Saygısı

İnsanların, yaşamın temel bir gerçekliği olarak 'kendileri gibi olmak' eğilimi içerisinde olduğu öngörülmektedir. Bahsi geçen yaşamsal eğilim öfke, utanç, sıkıntı ve suçluluk gibi duyguları uzun süre dayanılması mümkün olmayan duygulardan kılar. Bu varsayımı ele alıp bu husustan hareketle yola çıkan Maslow ve Rogers' ın, gerçekçi bir benlik algısının göstergesi haline gelen kendini sevme ve kendine saygının (self-esteem/öz-saygı) bireyin ana gereksinimi olduğunu savundukları bilinmektedir (Hall ve Lindzey, 1985, akt. Bayat, 2003).

Maslow' un savı, en az bedensel ihtiyaçlar kadar önemli olduğu varsayılan kendine saygının (öz-saygı) ihtiyacı karşılanana kadar düşük kalacağı ve motive edici olduğudur (Vroom ve Deci, 1972, akt. Bayat, 2003). Adler ise, yeganelik (unique) ve üstün olma duygularının bir diğer deyişle yüksek özsaygının diğer bazı duygulardan daha evrensel yani kuşatıcı olduğunu savunmuştur (Frager and Fadiman, 1998, akt. Bayat, 2003). White da insan yetkinlik duygusu veyahut daha çok duygu edinene kadar çaba sarf eder der (Eisenberg, 1979, akt. Bayat, 2003).

Çaba sarf edildiği esnada sahip olunan benlik algısı kavramları bireylerin davranışları üzerinde güçlü etkileri haizdir.

2.2.3. Mesleki Benlik Saygısı

Öğretmenin mesleğinde verimli ve başarılı olabilmesi için mesleğe karşı tutum hususu kadar önem arz eden bir diğer faktör de *mesleki benlik saygısı*dır. Aynı zamanda bireyin tercih etmiş olduğu mesleğe karşı geliştirdiği değerlilik yargısı şeklinde de ifade edilebilmektedir. Bu kavram bize bireyin mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünü gösterir niteliktedir. O halde benlik saygısı (self-esteem), bireysel uyumun ve ruh sağlığının bir ön şartı olarak yer alırken, mesleki benlik saygısı da mesleki uyum ve doyumun bir ön koşulu olarak var olacaktır (Arıca ve Dilmaç, 2003).

İnsanlar meslek tercihi yaparken kendi özelliklerini göz önünde bulundurur. Çünkü birey meslekleri çeşitli yönleriyle değerlendirerek kendi ihtiyaçları bakımından istenen yönleri çok istenmeyen yönleri az olan bir mesleğe karar vererek yönelmesi gerekir (Kuzgun, 1983). Birey bütünleştiği, inandığı, gurur duyduğu ve çok sevdiği mesleğe yönelmeli. Bu özelliklerin hepsi bireyin mesleğe karşı olumlu tutum içerisinde olması ve mesleki benlik saygısıdır. Aynı zamanda mesleki benlik saygısının yönelmiş olduğu mesleğe karşı geliştirdiği değerlilik yargısıdır. Birey yöneldiği mesleğin şahsına ne kadar uyum sağladığını kişisel özellikleri açısından değerlendirmeli. Yoksa meslekler hem bireyin kendisine hem de topluma zarar verir hale gelir (Ünal ve Şimşek, 2008).

Toplum yaşantısında önemi fazla olan görevleri üstlenen mesleklerin fazla değer ve saygı gördükleri bilinir. Burada mesleğin saygınlığını genel olarak belirleyen iki ölçüt kullanılmaktadır: birincisi, grubun varlığı ve geleceğini koruyup sürdürmesine katkısı, ikincisi de bunun başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan zeka düzeyi (Celep, 2004).

Mesleki saygınlığın boyutlarını belirleyen ve böylelikle üzerinde çalışmalar yapılarak geliştirilecek mesleki saygınlık boyutları da önerilebilir (Gündüz, 2000 akt. Celep, 2004):

1. *İktidar Boyutu*: Çok sayıda kişi veya maddi kaynaklar üzerinde geniş nüfuzu ve denetimi bulunan meslekler, diğerlerine göre daha saygındır.
2. *Maddi-Karşılık Boyutu*: Yüksek maddi karşılıklar ve gelir sağlayan meslekler daha saygındır.
3. *Hayati-Önemde Rol Boyutu*: Bireyin veya toplumun sıkıntılı zamanlarında hayati önemde rol oynayan meslekler (hastalık zamanlarında hekimlik, hapis olma tehlikesi olduğu zamanlarda avukatlık-yargıçlık ve savaş döneminde subaylık gibi) diğer mesleklere göre daha saygındır.
4. *Eğitim Boyutu*: Daha fazla ve uzun süreli eğitimi gerekli kılan meslekler daha saygındır.
5. *Zihni-Bedeni Boyut*: Daha çok zihni çalışmayı gerektiren meslekler, daha çok bedeni çalışmayı gerektiren mesleklerden daha saygındır.
6. *Topluma Hizmet Boyutu*: Toplumun ideallerinin gerçekleşmesinde daha çok katkısı olan meslekler daha saygındır.

2.3. Duygusal Zeka

2.3.1. Duygu

Oxford İngilizce sözlüğünde duygu “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlanmaktadır. Goleman (2011) duyguyu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler psikolojik ve biyolojik haller bir dizi hareket eğilimi olarak açıklamaktadır.

Bazı kuramcılar temel duygu kümelerinin olduğunu iddia eder. Bu görüşe göre başlıca duygu kümeleri şu şekildedir (Goleman, 2011):

- Öfke: kızma, hiddet, hakaret, düşmanlık, nefret, şiddet, hınç, kin, sinirlenme

- Üzüntü: can sıkıntısı, umutsuzluk, kasvet, keder, yalnızlık, kendine acıma
- Korku: ürkme, şüphe, kaygı, kuruntu, tasa, dehşet, çekinme, vicdan azabı
- Zevk: heyecan, hoşnutluk, coşku, rahatlama, mutluluk, haz, sevinç, eğlenme
- Sevgi: iyilik, dostluk, güven, sadakat, hayranlık, tutkunluk
- Şaşkınlık: şok, afallama, hayret, merak
- İğrenme: aşağılama, küçümseme, hor görme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma
- Utanç: hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile, suçluluk

2.3.2. Zeka

Zeka kavramına birçok değişik anlamlar yüklenmiş ve çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Zekanın genetik ve çevresel faktörlerle şekillendiği görüşü yapılan çalışmalar sonucu kabul görmüştür.

Zekâ kavramı her bireyde var olan potansiyel bir soyut kavramdır. Ancak her bireyde değişik boyutlarda var olabilir. Thorndike, zekâyı soyut, sosyal ve mekanik olarak üçe ayırmıştır. (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Zekâ üzerine ilk çalışma yapan isimlerden Binet (1905) zekâyı kişinin kendisini şartlara uyarlayabilme becerisi şeklinde tanımlamıştır.

2.3.3. Duygusal Zeka

Goleman (1998)'a göre duygusal zeka “kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir”.

1980’li yıllarda duygusal zekaya ilişkin bir kuram ortaya atan Reuven Bar-On zekayı “bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkımda duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünü” şeklinde tanımlamıştır (Bar-On, Brown, Kirkcaldy ve Thome 2000).

1990 yılında Salovey ve Mayer geniş kapsamlı bir duygusal zeka kuramını ortaya atmıştır ve duygusal zekayı “kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip düzenleyebilmek, hisleri düşünce ve eyleme yol gösterecek şekilde kullanmak” olarak tanımlamıştır (Goleman, 1998).

2.3.4. Duygusal Zeka Modelleri

2.3.4.1. Mayer, Salovey, Caruso Duygusal Zeka Modelleri

John (Jack) Mayer ve Peter Salovey’ in 1980’lerin sonlarında duygusal yetenekleri kullanma becerilerine dayalı duygusal zekâ yaklaşımını geliştirdiği söylenmektedir. Mayer ve Salovey duygusal zekâyı meydana getiren yetenekleri dört ana başlık altında toplamışlardır (Caruso ve Salovey, 2011):

1. İnsanlarla Doğru İletişim: Duyguları tanımlayabilmedir. Duygular içlerinde birçok veri taşımaktadırlar. Hem iç dünyamız hem de doğal ya da sosyal çevremizde gerçekleşen önemli olaylarla ilgili sinyaller verirler. Etkili bir iletişim kurulabilmesi için, diğer bireylerin duygularını net olarak belirlemek ve bireyin kendi duygularını da aynı netlikle karşısındaki bireye iletebilmesi gerekir.

2. Uygun Ruh Haline Bürünme: Duyguları kullanabilmedir. Ne hissettiğimiz ne düşündüğümüz ve nasıl düşündüğümüzü doğrudan doğruya etkilediği kabul edilmekte. Dikkatimizi önemli olaylara yöneltir duygular, bizi belirli durumlara hazırlayıp sorunları çözmeye düşüncelerimizi yönlendirmemizde bize yardımcı olurlar.

3. Duyguların Geleceğini Tahmin Etme: Duyguları anlama. Duygular oluşurken altında yatan birçok neden vardır, bir diğer deyişle tesadüfen oluşmazlar. Şartlara bağlı olarak değişim gösterirler ve bazen söz konusu koşulları anlayabilmemiz mümkün olabilir. Duygularımızı anlatırken kullandığımız

sözcüklerle ve “eğer-ise analizlerini” yapabilme becerisinin bir yansımasının sonucu olarak duygularımız hakkında elde edilen bu bilgiler oluşur.

4. *Hissettiğin Gibi Davran:* Duyguları yönetebilme. Duygular bilgi taşır, ayrıca düşüncelerimizi etkiler. Buna dayanarak duygularımızı, mantığımızla, sorunlara yaklaşımımızla, davranışlarımızla ve yargılarımızla akıllıca hasredebilmemiz gerekir. Bunu başarmanın yolu olumlu ve olumsuz her çeşitteki duyguya açık olmaktan ve içinde hislerimizin de bulunduğu stratejileri seçebilmekten geçmektedir.

Duygusal zekânın barındırdığı becerileri arttırabilmek adına; tüm katılımcıların ne hissettiğini tanımlamak, söz konusu bireylerin muhakeme ve düşüncelerine rehberlik ederken duyguları kullanmak, olaylar aşama kat ettikçe duyguların nasıl gelişerek değişebileceğini anlamak, duyguların taşıdığı bilgileri anlamaya açık olmak ve taşınan bilgileri alınan kararlara ve davranışlara ekleyebilmek önemlidir (Caruso ve Salovey, 2011).

2.3.4.2. Bar-On’un Duygusal Zeka Modeli

Bar-On temelde zekânın duygusal, sosyal, kişisel ve hayatta kalma boyutlarını kapsayan, bilişsel olmayan etkenler üzerinde durmaktadır. Bu etkenlerin her birinin kişinin gündelik hayatla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha aktif olduğu kabul görür. Bu bağlamda model, duygusal ve sosyal zekâ modellerini kapsamakla beraber Kişisel Boyut, Kişilerarası Boyut, Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu, Stres Yönetimi Boyutu ve Genel Ruh Hali Boyutu olmak üzere başlıca beş temel boyuttan oluşur (Multi Health Systems Inc., 2003; akt. Öztekin, 2006). Aşağıda bu beş boyutla ilgili beceriler takdim edilmiştir:

Kişisel Boyut: Kişinin kendine olan saygısı, kendini duygusal anlamda tanıması bir diğer deyişle hisleri ile duygularının kendi düşünce ve tutumlarına nasıl tesir ettiğini bilmesi, kendini ifade edebilmesi, düşünce ve davranışlarında hür olabilmesi ve haiz olduğu potansiyeli hayata geçirebilme becerileri bu boyutu meydana getirir.

Kişilerarası Boyut: Kişinin kişilerarası münasebetlerindeki hareketlerini içerir. Bireyin olaylara empatiyle yaklaşabilmesi, sosyal açıdan sorumluluk sahibi olabilmesi, iyi kişilerarası ilişkiler kurabilmesi bu boyutu meydana getiren becerilerdir.

Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu: Bireyin çevreden gelen arzularla başa edebilmede kullandığı becerileri içerdiği kabul edilmekte. Kişinin gerçek olanı ayırt edebilme, değişen koşullara göre esnek olabilme, çevresindeki sorunları çözebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır.

Stres Yönetimi Boyutu: Kişinin strese engel olabilme becerilerini içinde bulundurur. Söz konusu becerileri haiz bir birey olumsuz olaylara ve gerilim dolu durumları engelleyebilmeyi başarabilir (stres toleransı), dürtülerini, doğal güdülerini kontrol altına alabilir, dayanılmaz arzularını geciktirebilir (dürtü kontrolü).

Genel Ruh Hali Boyutu: Kişinin yaşama karşı var olan genel bakışını içine alır. Bireyin iyimser olabilme becerisi ve yaşamdan duyduğu mutluluğun bu boyutu oluşturduğu bilinmektedir (Multi Health Systems Inc., 2003; akt. Öztekin, 2006).

2.3.4.3. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman (2011)'in duygusal zekâ modeli, yetenekleri kapsayan ve ayrıyeten kişilik özellikleri, motivasyon ve sosyal beceri üzerinde duran karışık model olarak düşünülmektedir.

Goleman modelinde; Mayer ve Salovey'in modelini temel olarak alarak bunu geliştirip duygusal zekânın kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisinden meydana geldiğini belirtmiştir. Goleman'ın modeli Mayer ve Salovey' in temel yetenek modelinden hareketle geliştirilerek ortaya konmuş, fakat ondan farklı olarak zihinsel yetenekleri kişinin kendi duygularının farkında olması ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) bünyesinde barındıran bir karma model olarak vücut bulmuştur (Akgül, 2011).

Goleman (2011)'in duygusal zekâ modeli beş başlık altında ele alınmaktadır:

1. Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi (Özbilinç)
2. Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi (Duyguları idare edebilmek)
3. Empati (Başkalarının duygularını anlamak)
4. Kişinin kendini motive edebilmesi (Kendini harekete geçirme)
5. Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek)

Özbilinç (Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi): Özbilinç duygusal zekânın ilk bileşenidir. Özbilinç kişinin kendi duygularını, güçlü-zayıf yanlarını, ihtiyaçlarını ve güdülerini derin anlamda algılamasıdır. Özbilinci güçlü olan kişiler ne aşırı eleştireliliğe ne de gerçekçilikten uzak umutsuzluğa kapılmayı tercih ederler. Bilhassa kendilerine ve başkalarına karşı dürüst olurlar. Özbilinci yüksek olan kişiler duygularının kendilerini, başkalarını ve onların iş performanslarını nasıl etkilediğinin farkındalığındadırlar. Bu anlamda zamanını titizlikle planlayıp sorumluluğu altına aldığı işi önceden yapar (Harward Business Rewiew, 2002).

Özbilinç içsel bir basınç ölçer işlevindedir, insanın yapıyor olduğu şeyin yapmaya gerçekten değerli değmeyeceğini ölçer. Her türlü işte yüksek performans seergileyebilmek, başkaldıran hislerini yönlendirebilmek, motivasyonunu sürdürebilmek, etraftaki insanların hislerini doğru anlayabilmek ve ekip çalışması için önem taşıyan beceriler dahil, iş hayatıyla ilgili sosyal becerileri geliştirebilmek için insanlara yardımda bulunan tek şey özbilinçtir. Kendini tanıyan insanlar duygularını ve duygularının iş üzerindeki tesirini açık ve doğru bir şekilde dile getirebilirler. Bu insanların güçlü ve zayıf yönlerinin de farkında oldukları bilinmektedir. Başarısızlıkları kolayca anlatabilirler ve hiçbir zaman rahatsızlık duymazlar (Goleman, 2011).

Duyguları idare edebilmek (Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi): Duyguları uygun şekilde idare etme kabiliyeti özbilinç temeli üstünde gelişmektedir. Duygularını idare edemeyen kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele eder. Fakat duygularını idare edebilen güçlü kişiler hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşı karşıya kaldıktan sonra kendilerini zorlanmaksızın toparlayabilirler. Bireye

sıkıntı veren duygulara hakim olabilme, duygusal sağlığın anahtarıdır. Çünkü fazla yoğun veya uzun süreli duyguların kişinin dengesini bozabileceği düşünölmektedir (Goleman, 2011).

Empati (Başkalarının duygularını anlamak): Duygusal özbilinç temeli üzerinde gelişen diğer bir yetenek olan empati, insanlarla ilişkilerde temel bir kabiliyettir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı duyduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdırlar (Goleman, 2011). Birey kendi duygularına ne kadar açıksa hisleri okumanın üstesinden de o kadar iyi gelir. Kendi duyguları hakkında yetersiz kalan bireyler diğer insanların duygularını anlayabilme konusunda acizdirler. Empati satıcılık ve yöneticilikten gönöl ilişkileri ve ebeveynliğe, diğer insanların acılarını paylaşmaktan siyasal etkinliğe kadar çeşitli hususlarda insanların karşısına çıkan bir olgudur (Goleman, 2011).

Empati, başka birinin sesinden ve yüzünden duyguları okuyabilmeyi ve konuşulan kişilerin hislerine sürekli uyum sağlayabilmeyi mümkün hale getiren bir durumdur. Bu anlamda liderlerin, takipçilerinin veya çalışanlarının duygu ve düşüncelerini dile getirmesine gerek kalmadan farkına varıp onlara onları dikkate aldığını gösteren bir fikir oluşturmaları lidere üstünlük vermektedir. Empati olmaması ise ahenksizliğe yol açar. Empati başkalarının duygularını, düşüncelerini denetim altında tutabilmede önem arz eder (Erel, 2008)

Motivasyon (Kişinin kendini motive edebilmesi): Duyguları bir amaç uğrunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için gerekli olan motivasyon her başarının altında yatan niteliktir (Goleman, 2011).

Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek): Diğer insanların duygularını anlayabilme ve bu duyguları yönlendirmek amacıyla harekete geçirebilme, yönetebilme ve insanlarla ilişki yürütme sanatının temelini oluşturur. Bu anlamda sosyal yetenekler başkalarıyla ilişkilerde etkili olabilmeyi sağlar. Burada yaşanan noksanlıklar sosyal dünyada yetersizliğe veya kişiler arası ilişkilerde sorunlara yol açabilir (Goleman, 2011).

Sosyal kabiliyetli insanların genelde geniş bir tanıdık çevresi olur. Her türden insanla ortak nokta bulma, bir diğer deyişle yakınlık kurma yeteneği vardır. Bu, önemli işlerin altından tek başına çıkamayacakları varsayımında bulunarak iş yaptıkları anlamına gelir. Harekete geçmeleri gerektiğinde hazır bir çevreleri her zaman vardır (Harward Business Rewiew, 2002).

Şüphesiz insanlar bu beş boyuttaki yetenekler bakımından farklılık gösterebilmektedirler. Fakat duygusal beceriler telafi edilebilir özelliktedirler. Bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve tepkiler bütünü temsil eder. Ama doğru çaba harcayarak istenilen duruma getirilebilirler (Goleman, 2011).

2.3.4.4. Cooper- Sawaf Duygusal Zeka Modeli

Cooper ve Sawaf ‘ın duygusal zekâyı açıklamak için geliştirdiği modelin “Dört Köşe Taşlı Modeli” olduğu bilinir. Bu modelden hareketle duygusal zekâ dört temel başlık altına toplanmıştır. Duygusal zekâ, duygusal dürüstlük, enerji, farkında olma, geribildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişki aracılığı ile bir kişisel etkinlik ve güven ortamı meydana getiren duyguları öğrenmek isimli köşe taşı ile başlıyor. İkinci köşe taşı olarak nitelendirilen duygusal zindelik, içtenlik, inanılabilirlik ve esnekliği oluşturarak güven ortamını genişletmekte olduğu söylenmekte. Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik ise yaşamınızı ve işinizi, potansiyeliniz ve amacınızla uyumlu hale getirmek ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla desteklemek için teklifler bulunur. Dördüncü köşe taşı ise duygusal simya olarak adlandırılır. Bu köşe taşı sorun ve baskılarla yaşama ve gelecek için rekabet kuvvetini arttırmayı hedefler (Cooper ve Sawaf, 2010).

Cooper ve Sawaf (2010)’a göre duygusal zekâ boyutları:

1. Duyguları Öğrenmek: Duygusal dürüstlük, enerji, geribildirim ve pratik sezgi kavramlarını bünyesinde barındırır. Farklı durum ve fırsatlara olan duygusal tepkilerimizi incelemek, kendi duygu yapımızı, güçlü ve zayıf yönlerimizi anlamamız için önem taşımaktadır. Liderler kendi enerjilerinin bilincinde olmalı ve çevresindekilerin de enerjilerini verimli kullanabilmeleri hususunda yardım edebilmeli. Kendimize duygusal olarak dürüst olmak,

enerjimizi şekillendirmek ve idare etmek ve ani dürtüleri aşmak ve duygusal değerlendirmeye önem vermek için içgüdülerimizi kabullenmeyi öğretmek, sezgilerimizi dikkate almaya hazır olduğumuzu gösterir.

2. Duygusal Zindelik: Öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme kavramlarından oluşup meydana gelir. Duygusal zindelik güven ve inanılabilirliği geliştirerek duyguları tanıma becerisinin pratiğe dönüştürülmesine olanak sağlar. Gayret ve esnekliği geliştirir, zorluklara ve değişikliklere karşı yapıcı güç oluşumunu destekler. Aynıyeten temel kişisel değerleriniz ve karakterinizi ve onları canlı tutan, yönlendiren duygularınızı da anlamanıza vesile olur.

3. Duygusal Derinlik: Özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki kavramlarını içinde barındırır. Kişinin temel karakter ve etkinliğinin oluşumunu sağlar ve potansiyelini, bütünlüğünü ve amacını gelişmesine yol açar.

4. Duygusal Simya: Sezgisel akış, düşünsel zaman-değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak. Duygusal simya, geleceği var etmek için çözüm üretme, özgün olma, değişim ve öne çıkma kabiliyetlerini gelişimini sağlar. Söz konusu yeteneklerin kazanılmasında sadece kavrama ve irade gücü yeterli olamamaktadır. Haricen önsezi ile davranılmalı, kendimizi zorlamayı bırakmalı ve duygusal zekâ kapasitemizin büyümesine izin vermemiz beklenmektedir.

2.3.5. Duygusal Zeka ve Bilişsel Zeka Arasındaki Farklılıklar

Bilişsel zeka ve duygusal zeka arasında birtakım farklılıklar mevcuttur. Bu farklılardan ilki bilişsel zekanın sınırlarının çok belirgin olmasına karşın duygusal zekanın sınırlarının esnek olmasıdır (Stein ve Book, 2003). Bilişsel zekanın 13-19 yaşlarından sonra değişmemesine karşın duygusal zeka öğrenilebilir bir yapıdadır (Goleman, 2011).

Araştırmalar bilişsel zekanın genetik faktörlerden fazlaca etkilendiği görüşünü desteklemektedir (Quebbeman ve Rozell, 2002). Bilişsel zekanın gelişiminde genetik faktörlerden farklı olarak doğum öncesi bakım, beslenme ve eğitim gibi faktörlerde önem taşır (Hamer ve Copeland, 2000).

Duygusal zeka üzerinde yapılan araştırmalarda bazı araştırmacılar duygusal zekanın genetik faktörlerden etkilendiğinin kabul ederken bazı araştırmacılar ise duygusal zekanın çevresel faktörlerden etkilendiğini ileri sürmektedir. Stein Bar- On ölçeği sonuçlarına göre duygusal zekanın genetik farklılıklardan etkilenmediğini ileri sürmüştür (Stein ve Book, 2003).

Bilişsel ve duygusal zeka farklılıklarından diğer bir unsur ise mantıksal ve duygusal beyin sınıflandırmasıdır. Erasmus duygulardan ayrılmış salt akıl yerine zihnin kalple uyumunu varsayan bir paradigma belirtmiştir (Uyanık, 2000).

2.3.6. Duysal Zekanın Ölçülmesi

Duygusal zeka kavramı ortaya çıkınca duygusal zekayı ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilmeye başlandı. Duygusal zekanın ölçümü konusunda kapsamlı bir ölçek Cooper ve Sawaf'ın (1997) Liderlikte Duygusal Zeka isimli kitabında yer almıştır. Bu testte 21 farklı kategoride 249 soru sorulmakta ve bir puanlandırma sistemine göre duygusal zeka ölçülmektedir. Bu testin çok sayıda soru içermesi ve cevaplamasının çok uzun zaman alıyor olması teste birçok eleştir yöneltmesine sebep olmuştur. Bu sebepten dolayı testin araştırmalarda kullanılması engellenmiş olmaktadır (Akın, 2004).

"Schuttle (1998)'nin 33 sorudan oluşan ve Salovey - Mayer'in duygusal zeka modeline dayanan bir ölçeği bulunmaktadır. Schuttle'in geliştirdiği duygusal zeka testinin yüksek düzeyde geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Yapılan çalışmalarda ölçeğin güvenilirlik katsayısı %78 olarak belirlenmiştir. Bütün iyi yönlerine rağmen sahip olduğu psikometrik problemler ve duygusal zekayı ölçmekte yetersiz kalan soru sayısı itibarıyla eleştiri görmüştür " (Furnham, 2000).

"Mayer ve Salovey'in geliştirdiği çok faktörlü duygusal zeka ölçeği ise, dört farklı kabiliyeti ölçerek insanların duygusal zeka puanını belirlemektedir. Yapılan araştırmalarda çok faktörlü duygusal zeka ölçeğinin güvenilirliğinin % 70 olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçeğin değerlendirdiği yetenekler, duyguları algılama, özümseme, anlamaya yöneltmedir. Bu ölçek, çoğu test yönteminde rastlanmadık şekilde, kişilere fotoğraf gösterilmesi, müzik dinletilmesi ve hikaye okunması gibi faaliyetleri içermektedir. Kişinin karşılaştığı çeşitli olaylar karşısında nasıl tepkiler verdiğini gözlem altına alan bu yöntem, katılımcıların duygusal dünyalarının daha ayrıntılı ve gerçekçi bir şekilde aydınlatılması amacıyla geliştirilmiştir. Takdir edileceği üzere bu şekilde farklı boyutlara sahip bir ölçeğin uygulanması bu yüzden Mayer ve Salovey'in geliştirdiği testin çeşitli araştırmalarda kullanılma sıklığı oldukça düşüktür, oldukça zor ve maliyetlidir" (Akın, 2004).

"Boyatzıs ve Goleman tarafından geliştirilen bir duygusal zeka ölçeği 360 derecelik bir değerlendirmeyi içermektedir. Bu sistemde, işletmedeki bir çalışanın duygusal zekasının belirlenmesi için kişinin üstleri, astları ve çalışma arkadaşları değerlendirme yapmaktadır. Bu yöntemin avantajı çok daha gerçekçi sonuçlara ulaşılmasının sağlayabilmesidir. Çünkü insanlar kendileri hakkında bazen bilerek, bazen de öyle zannederek yanlış bilgi verebilmektedir. Özellikle insanın kendi zayıf taraflarının farkında olmaması ve bunları kabul etme konusundaki zafiyetleri bu ölçeğin önemini artırmaktadır. Bu yöntemde kişinin kendisinden, çalışma arkadaşlarından, astlarından ve üstlerinden alınan değerlendirme sonuçları birleştirilerek karma bir zeka puanı elde edilir. Ölçeğin uygulama zorluğu araştırmalarda kullanımını azaltmaktadır" (Akın, 2004).

Bar-On duygusal zeka ölçeği 17 yıl süren bir çalışmanın ürünüdür. Birçok ülkede 10 bin kişi üzerinde denenmiştir. Ölçeğin çok farklı ülkelerde yapılan çalışmalar sonucunda farklı költürlere uyum sağladığı görölmüştür. Bu ölçek duygusal zekayı ölçen ve ticari olarak elde edilebilen ilk testtir. Baron'un duygusal zeka testi yüksek derecede bir geçerliliğe ve güvenilirliğe sahiptir. Baron'un duygusal zeka testi bilimsel araştırmalarda yoğun olarak kullanılmaktadır (Akın, 2004).

2.4. Yaşam Doyumu

2.4.1. Yaşam Doyumu Kavramı

İlk defa Neugarten (1961) tarafından öne sürülen yaşam doyumu kavramı, daha sonra birçok araştırmacının araştırmalarına konu olmuştur. Yaşam doyumu bireyin beklentileriyle sahip olduklarının kıyaslanması sonucu ortaya çıkan durumdur (Özer ve Karabulut, 2003). Yaşam doyumu bireyin tüm yaşantısını ve yaşantısının boyutlarını kapsar (Karataş, 1988).

Diener, Emmons, Larsen ve Griffen, (1985), yaşam doyumunu “bireyin kendi hayat şartlarının standartlara uygun olup olmamasına ilişkin karşılaştırmalarına bağlı olan bilişsel yargısı” olarak tanımlar. Başka bir ifadeyle yaşam doyumu yaşanmış olumlu duyguların derecesidir (Frisch, 2006).

2.4.2. Yaşam Doyumu Kuramları

2.4.2.1. Ereksel Kuram

Wilson tarafından 1960’larda ortaya atılan bu kurama göre mutluluk, gereksinimler sağlandığında ya da amaçlara ulaşıldığında ortaya çıkar. Bireyin ihtiyaçlarının giderilmemesi, amaçlarına ulaşamaması mutsuzluğa neden olur. İnsanın mutlu olma derecesi, gereksinimleri ve ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur (Yetim, 1991).

2.4.2.2. Etkinlik Kuramı

İlk ve önemli temsilcisi Aristoteles olan bu kuramın esas teması, kişinin kendini tanıma çabasının mutluluğu azalttığı yönündedir. İnsan önemli etkinlikler üzerinde odaklanırsa sonuç olarak mutluluk kendiliğinden gelir. Spor yapan, kaliteli sosyal ilişkilere sahip, özsaygısı yüksek bireylerin yaşam doyumlarının yüksek olması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Acar, 2010).

2.4.2.3. Tabandan Tavana- Tavandan Tabana Kuramı

Bu kurama göre insanın mutlu olması zor değildir. Kişinin mutluluğu, yaşadığı anların kıymetini bilmesine bağlıdır (Yetim,2001).Aşağıdan yukarıya

(tabandan tavana) kuramı tümevarımcı bir yaklaşıma sahiptir. Mutluluk insan yaşamında gerçekleşen olaylara bağlı olarak kısa süreli haz ve acıların tamamıdır. Yukarıdan aşağıya (tavandan tabana) kuramında ise mutluluk bireyin kişisel bir özelliği olarak olaylara karşı gösterdiği tepkidir (Diener, 1994).

2.4.2.4. Bağ Kuramı

Bağ kuramının ana teması mutluluğu bilişsel öğelerle ilişkilendirmesidir. Kişinin yaşadığı olaylar, olaylara yüklediği anlamlar, olayları ilişkilendirdikleri durumlar mutlu olma durumunun temelini oluşturur. Bu kuram bellek, hatırlama, şartlama, koşullanma gibi bilişsel temellere dayanır (Yetim, 2001).

2.4.2.5. Yargı Kuramı

Yargı kuramı bireye ait standartlara bağlıdır. Kişi kendini kıyasladığı başka bir bireyden daha iyi olarak algılayorsa doyuma ulaşır. Kendisine göre kötü şartlar altında yaşayan insanların varlığı, bireyin yaşam doyumunu artırır. Bu durum özellikle maddi açıdan doyum sağlanabilmesine olanak verir (Akyol, 2013). Bu durumda ortaya çıkan duygunun miktarı yordayıcı niteliktedir (İnci, 2014).

2.4.3. Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler

İlgili alan yazın incelendiğinde yaşam doyumuna etki eden çok fazla faktör olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerden bazıları sağlık, iş, gelir durumu, din, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, aile ve çevredir (Braun, 1977; Mutlu, 2012; Seligman, 2007).

Kişilik, sosyallik, yapılan aktiviteler, ihtiyaçların doyurulması, yaşanan olaylar, amaçlara ulaşma derecesi, belirli standartlara ulaşma vb. faktörler ise yaşam doyumunu etkileyen diğer faktörlerdir (Diener, 1984; Diener ve Suh, 1997; Michalos, 1985; Rask, Astedt-Kurki ve Laippala, 2002; Wilson, 1967). Hiçbir değişkenin tek başına yaşam doyumunu etkileyen tek faktör olması düşünülemez (Yetim, 1991). Aşağıda yaşam doyumunu etkileyen faktörlerin bazıları yer almıştır.

2.4.3.1. Gelir Düzeyi

Yaşam doyumu ile gelir durumu arasında pozitif yönde ilişki olduğu bilinmektedir (Braun, 1977; Larson, 1978). Diener ve Biswas-Diener (2001)'ın yapmış olduğu çalışmada Hindistan'ın Kalküta bölgesinde yaşayan, düşük gelire sahip ve dezavantajlı (gecekonuda, genelevde ve sokaklarda yaşayan) 83 kişiye, yaşam doyumu ve yaşam alanlarıyla ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Bu araştırma sonucunda düşük gelirli halkın, varlıklı gruplara göre daha düşük yaşam doyumuna sahip olduğu fakat yaşam doyumu düzeylerinin beklenenden yüksek olduğu ortaya konmuştur. Gallup (1976)'un yaptığı çalışma sonucunda, gelir düzeyi yüksek ülkelerdeki bireylerin yoksul ülkelere göre daha yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları bulunmuştur.

Ülkeler arasında yapılan çalışmalarda ülke gelirinin artması o ülkedeki insanların yaşam doyumu düzeylerini artırmamıştır. Örneğin, Japonya'da kişi başına düşen milli gelir artarken mutluluk düzeyinde artış görülmemiştir (Diener ve Diener, 1995).

Sonuç olarak maddi gelirin yaşam doyumu üzerindeki etkisi görecelidir. Gelirle birlikte değişen güç ve statünün de gelir ile yaşam doyumu ilişkisinde payı olduğu düşünülmektedir. Gelirin yalnızca çok yoksul olanlar için yaşam doyumu üzerinde bir etkisi vardır (Yetim, 1991). Freedman (1978), temel ihtiyaçlar karşılandığında gelirin yaşam doyumuna etkisinin kalmadığını savunmuştur.

2.4.3.2. Sağlık

Sağlıklı olma durumu ile yaşam doyumu ilişkisini ortaya koyan farklı araştırmalar bulunmaktadır. Spreitzer ve Synder (1974), yaşlı bireylerin yaşam doyumunu incelemek amacıyla 65 yaş ve üstü 200 katılımcıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sağlığın yaşlılarda yaşam doyumunun önemli bir faktörü olduğu ortaya çıkmıştır.

Abu-Bader, Rogers ve Barush (2002), yaşlı 99 kişiyle yaptığı araştırmada, yaşlılarda yaşam doyumu, fiziksel durum, duygusal sağlık, sosyal destek ve denetim

odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, fiziksel sağlığın yaşam doyumunun en önemli faktörü olduğu ortaya çıkmıştır.

Şener, Öztop, Doğan ve Güven (2008), yaş, gelir, medeni durum, eğitim gibi değişkenler ile aile, yakın akraba ve arkadaş ilişkilerinin yaşlılarda yaşam doyumuna üzerine etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. 60 yaş ve üstü yaşlı 200 kişi üzerinde yapılan araştırma sonucunda, sağlığın hem kadınlarda hem erkeklerde yaşam doyumunun en güçlü faktörü olduğu belirlenmiştir.

2.4.3.3. Yaş

Yaşam doyumunu ile yaş arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda genellikle yaş arttıkça yaşam doyumunun azaldığı görüşü hâkimdir. Diener (1984), çok yaşlı ve çok genç olan bireylerin yaşam doyumunu düzeylerinin çok fazla farklılaşmadığını fakat 45 yaş civarındaki kadın ve erkeklerin yaşam doyumunu düzeylerinin çok yaşlı ve çok genç olanlara göre daha düşük olduğunu savunmuştur.

Clemente ve Sauer (1976), 1347 yetişkin bireyin katılımıyla, algılanan sağlık, yaş, ırk, medeni durum, sosyal katılım ve sosyoekonomik düzeyin yaşam doyumuna üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, ırk ve algılanan sağlık kalitesinin yaşam doyumunu etkileyen en önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin yaşam doyumuna önemli bir etkisi bulunmadığı saptanmış ve yaşlıların yaşam doyumunu gençlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Odell, Soloninka, Lawrence ve Gartin (1992), yaşları 57 ile 88 arasında değişen 46 emekli erkek öğretmenin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam doyum düzeyi ile sağlık, medeni durum, aktivite düzeyi, gelir, kıdem ve emeklilik süresi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sağlığın ve aktivite düzeyinin yaşam doyumunu pozitif yönde; yaş ve emeklilik süresinin ise negatif yönde etkilediği saptanmıştır.

Teknik öğretmenlerin tükenmişlik, yaşam doyumunu ve iş doyumunu düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). 173 teknik öğretmenin katıldığı araştırma sonucunda, yaş değişkenine göre yaşam doyumu düzeyinin anlamlı derece farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

2.4.3.4. Cinsiyet

Özer (2001), 120'si huzurevinde ve 120'si de aile ortamında yaşayan toplam yaşlı 240 kişiyle yapmış olduğu araştırmada, yaşlılarda özbakım gücü ve yaşam doyumunu incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, cinsiyetler açısından yaşam doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Gümüş (2006), yaşam doyumu açısından cinsiyetler arasında farklılık olmadığını belirtmiştir. Ona göre genellikle cinsiyet tek başına yaşam doyumu üzerinde etkili olmazken diğer değişkenlerle birlikte analiz edildiğinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Bilge, Sayan ve Kabakçı (2009), 19 ildeki Aile Mahkemesinde çalışan 86 psikolog, sosyal hizmet uzmanı ve pedagoğun meslek doyumları, yaşam doyumları ve ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançları incelemiştir. Araştırma sonucunda, uzmanların meslek ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca kadınların yaşam doyumunun erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.4.3.5. Kişilik

Alanyazın incelendiğinde Beş Faktör Yaklaşımı'ndaki dışa dönüklüğün, nevrozluğun ve sorumluluğun yaşam doyumuyla ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Costa ve McCrea, 1980; DeNeve ve Cooper, 1998; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010, Hayes ve Joseph, 2003).

Furnham ve Cheng (1997), kişilik ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada Eysenck Kişilik Anketi ve Oxford Mutluluk Envanteri uygulamıştır. Araştırma sonucunda, mutluluk ve dışa dönüklük arasında

orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca mutluluk ve nevrotilik arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Penley ve Tomaka (2002), 17- 42 yaş arasındaki 97 bireyle yaptığı çalışmada, öznel iyi oluşu Beş Faktör Yaklaşımı'na dayalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, öznel iyi oluş ile nevrotilik arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; dışa dönüklük arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Öznel iyi oluş ile sorumluluk arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto ve Ahadi (2002), öznel iyi oluşun duyuşsal (olumlu duygulanım-olumsuz duygulanım) ve bilişsel (yaşam doyumunu) boyutunun yordanmasında kişilik ve kültürel faktörlerin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kişilik, olumlu-olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye, kültürün aracılık ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaşam doyumuna hem kişiliğin hem de kültürün etkisi olduğu saptanmıştır.

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010), ergenlik döneminde kişilik özelliklerinin öznel iyi oluş ile ilişkilerini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 14-18 yaş arasında 270'i kadın ve 271'i erkek olmak üzere 541 ergen katılmıştır. Bu araştırma sonucunda, ergen öznel iyi oluşunu açıklayan en önemli kişilik özelliklerinin dışa dönüklük, nevrotilik ve sorumluluk olduğu ortaya çıkmıştır. Sırasıyla duygusal dengesizliğin, sorumluluğun ve dışa dönüklüğün öznel iyi oluşla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.4. Yaşam Doyumunun Önemi

Yaşam doyumunu veya mutluluğun bireyin hayatında önem arz eden bir yeri vardır bu sebeple bilimsel olarak en çok incelenmesi gereken konulardandır. Yaşam doyumunu, iyi olma ve mutluluğun pozitif sonuçları ortaya çıktıkça bu kavramların önemi de artmaktadır.

Frish (2006) iyi hissetmeyi, bireyin kendisini ödüllendirmesi diye görür ve yüksek yaşam doyumunun hayatın önemli alanlarında iyi şeyler yapıldığına işaret ettiğini düşünür. Başarının başarıyı getirmesi gibi, tutarlı bir mutluluk ve yaşam

doymu da; kendine güveni, iyimserliği, öz yeterliliği, hoşa gider olmayı, sosyalliği, etkinliği, enerjiyi, pro-sosyal davranışları, fiziksel iyi olmayı, zorluk ve stres ile etkili başa çıkabilmeyi, esnekliği, özgünlüğü ve hedefe ilişkin davranışı geliştirir niteliktedir.

Sonuç olarak mutlu insanlar beşeri ve sosyal sermayeyi artırmakta, daha alışkan, sağlıklı ve kendine yeterli durumdadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma rehber öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelindedir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama işlemleridir (Karasar, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2013–2014 Eğitim Öğretim yılında Konya merkez ilçelerinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve özel okullarda görev yapmakta olan rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme modeli ile belirlenmiştir.

Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yönteme basit seçkisiz örnekleme adı verilir. Burada her bir örneklem birimine eşit olasılıkla seçilmesidir (Büyüköztürk, 2010).

Çalışma grubu 140'ı kadın, 69'u erkek olmak üzere toplam 209 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı ve alanla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7 de gösterilmiştir.

Tablo 1: Rehber Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Frekans Tablosu

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
21-35	143	68.4
36-57	66	31.6
Toplam	209	100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme oluşturan rehber öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı görülmektedir. 21-35 yaş arası rehber öğretmenler 143 kişiyle çalışma grubunun %68.4'ünü, 36-57 yaş rehber öğretmenler 66 kişiyle çalışma grubunun %31.6'sını oluşturmaktadır.

Tablo 2: Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	140	67
Erkek	69	33
Toplam	209	100

Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme oluşturan rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı görülmektedir. Kadın rehber öğretmenler 140 kişiyle çalışma grubunun %67'sini, erkek rehber öğretmenler 69 kişiyle çalışma grubunun %33'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 3: Rehber Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Frekans Tablosu

Medeni Durum	Frekans	Yüzde (%)
Evli	82	39.2
Bekar	127	60.8
Toplam	209	100

Tablo 3 incelendiğinde, örnekleme oluşturan rehber öğretmenlerin 82'si (%39.2) evli, 127'si (%60.8) bekadır.

Tablo 4: Rehber Öğretmenlerin Mezun Olduğu Lisans Programına İlişkin Frekans Tablosu

Lisans Programı	Frekans	Yüzde (%)
PDR	182	87.1
Diğer	27	12.9
Toplam	209	100

Tablo 4'e göre örneklemdaki rehber öğretmenlerin 182'si (%87.1) Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programından, 27'si (%12.9) ise diğer lisans programlarından mezun olmuştur.

Tablo 5: Rehber Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne İlişkin Frekans Tablosu

Çalışılan Kurum	Frekans	Yüzde (%)
Okulöncesi	6	2.9
İlkokul	65	31.1
Ortaokul	59	28.2
Lise	52	24.9
RAM	18	8.6
Özel Okullar	9	4.3
Toplam	209	100

Tablo 5'e göre örneklemdaki rehber öğretmenlerin 6'sı (%2.9) okulöncesi, 65'i (%31.1) ilkokul, 59'u (%28.2) ortaokul, 52'si (%24.9) lise, 18'i (%8.6) rehberlik araştırma merkezi ve 9'u (%4.3) özel okullarda çalışmaktadır.

Tablo 6: Rehber Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Frekans Tablosu

Hizmet Süresi	Frekans	Yüzde (%)
1-5 yıl	94	45
6-10 yıl	52	24.9
11-15 yıl	34	16.3
16-20 yıl	19	9.1
20-+ yıl	10	4.8
Toplam	209	100

Tablo 6'ya göre örneklemdaki rehber öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında 94'ü (%45) 1-5 yıl, 52'si (%24.9) 6-10 yıl, 34'ü (%16.3) 11-15 yıl, 19'u (%9.1) 16-20 yıl ve 10'u (%4.8) 20 ve üzeri yıl arasında hizmet süresine sahiptir.

Tablo 7: Rehber Öğretmenlerin Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Tablosu

Hizmet İçi Eğitim	Frekans	Yüzde (%)
Evet	164	78.5
Hayır	45	21.5
Toplam	209	100

Tablo 7'ye bakıldığında örneklemini oluşturan rehber öğretmenlerin 164'ü (%78.5) alanlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alırken 45'i (%21.5) alanlarıyla ilgili hizmet içi eğitim almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Rehber öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygısı düzeylerini ölçmek amacıyla Arıcağ (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Rehber öğretmenlerin Duygusal Zeka düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada Yaşam Doyumu

düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Deiner, Emmons, Larsen, Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı, çalışılan kurum, hizmet süresi ve alanlarıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkenleri açısından sahip oldukları niteliklere ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.3.2. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği, Arıca (1999) tarafından geliştirilmiş olup bir mesleği tercih etmiş bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği gerçekleştiren 17 yaş ve üstü kişilerin ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan bir ölçektir. Arıca Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Bu 30 maddenin 14'ü olumlu, 16'sı ise olumsuz ifade içermektedir. Olumlu maddelerde "Tamamen Katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" 1 puan; olumsuz maddelerde "Tamamen Katılıyorum" 1, "Katılıyorum" 2, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 4, "Kesinlikle Katılmıyorum" 5, puan almaktadır. Maddelere verilen puanlar toplanır ve toplam puan elde edilir. Ölçek puanları 30 ile 150 puan arasında bir değer almaktadır (Arıca, 2001).

MBSÖ güvenilirliği iki şekilde test edilmiştir. İlki, ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan ve likert tipi ölçekler için evleiyetle kullanılan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının hesaplanması diğeri ise Test-Tekrar Test yöntemiyle elde ulaşılan güvenilirlik katsayısıdır. MBSÖ'nün 152 birey üzerinde yapılan analizlerinde iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçek, 1997 yılı Kasım ayı içerisinde iki hafta arayla sınıf öğretmenliği bölümünden 92 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin Test-Tekrar Test güvenilirlik katsayısı .90 ($p < .01$) şeklinde bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin geçen zaman içinde tutarlı sonuçlar verdiğini ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliği

için uzman görüşüne başvurulmuş ve ayrıca faktör analizi kullanılmıştır (Arıca,2001).

Araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirlik değerini saptamak amacıyla Test-Tekrar Test güvenilirliği ile Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Test-Tekrar Test güvenilirliğinde Elazığ ilinde görev yapmakta olan 40 rehber öğretmene bir ay arayla iki kez Arıca Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek maksadıyla yapılan Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiğinde ise güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmasında ise faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda açıklanan varyansın toplam varyansın %59.366'sı olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan verilerin ölçeğin geçerliği için yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.3. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği

Acar (2001) Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Bar-On EQ ölçeği 133 sorudan oluşmaktadır. Üç İngilizce okutmanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilen ölçek, dördüncü kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinali ve yapılan çeviri karşılaştırılmış, yanlış anlaşılma olasılığı olan ifadeler yeniden gözden geçirilerek ifadelerin içerik geçerliliği test edilmiştir. Bu konuda uzman olan kişilerle yapılan görüşmeler sonrasında muğlak ifadeler, çift anlamlılar ve benzer ifadeler belirlenmiştir. Bu kişilerden gelen bildirimler dikkate alınarak benzer ifadeler anketten çıkarılmıştır. Bu uyarlama çalışmaları sonucunda ölçek 88 maddeye indirilmiştir (Acar, 2001). Bu ölçek toplam 5 boyut ve onların da altında yer alan 15 boyutu ölçen 88 ifadeden oluşmaktadır.

1-Kişisel Farkındalık: Bağımsızlık, Kendini Gerçekleştirme, Kararlılık, Kendine Saygı, Duygusal Benlik Bilinci

Bu boyut kişinin özünü ele alır. Alt boyutları bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık, kendine saygı ve duygusal benlik bilinci oluşturmaktadır. Bu boyuttaki yüksek puan, bireyin duyguları ile temasta olduğunu, olumlu duygular beslediğini, kendinin yaşamında yaptığı şeylerle ilgili olumlu hissettiğini gösterir.

Böyle insanlar duygularını ifade edebilirler. İnançlarını ve ideallerini dile getirirken güçlü, güvenli ve bağımsızdırlar (Bar-On, 1997).

2-Kişilerarası İlişkiler: Sosyal Sorumluluk, Kişilerarası ilişkiler, Empati

Bu boyut kişilerarası beceri ve işlevleri ortaya çıkarır. Alt boyutlarını sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler ve empati oluşturmaktadır. Kişinin bu boyuttan aldığı yüksek puanlar kişinin iyi sosyal becerilere sahip, güvenilir ve sosyal bir birey olduğunu gösterir. Böyle insanlar diğer insanları anlar ve onlarla iyi geçinirler. Takım çalışmaları ve diğer insanlarla etkileşim gerektiren işlerde başarılı olurlar (Bar-On, 1997).

3-Şartlara ve Çevreye Uyum: Esneklik, Gerçekçilik, Problem Çözme

Bu boyut kişinin başarı ile çevresel taleplerle baş edebilmek için problemleri durumu değerlendirerek nasıl üstesinden gelebileceğini ortaya çıkarır. Alt boyutlarını esneklik, gerçekçilik ve problem çözme oluşturmaktadır. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, kişiyi, esnek, gerçekçi, problemleri kavramada etkili ve onları çözümlenecek yolları bulmada yetenekli olarak tanımlar. Yüksek puanlar kişinin, gündelik zorluklarla ilgilenmek için iyi yollar bulduğunu gösterir (Bar-On, 1997).

4-Stres Yönetimi: Strese Dayanıklılık, Dürtü Kontrol

Bu boyut kişilerin kendilerini kaybetmeden ve psikolojik yıkımlar yaşamadan strese dayanıklılığını göstermektedir. Alt boyutlarını strese dayanıklılık ve dürtü oluşturmaktadır. Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, endişe arttırıcı ve stresli görevleri idare edebilirler. Bu kişiler, çoğu zaman sakin, nadiren tepkisel davranırlar (Bar-On, 1997).

5-Genel Ruh Hali: Mutluluk, İyimserlik

Bu boyut yaşamdan zevk alma yeteneğinin olduğu kadar, yaşama bakış açısını ve hoşnutluk duygularını ölçer. Alt boyutlarını mutluluk ve iyimserlik oluşturmaktadır. Yüksek puanlar genellikle neşeli, olumlu, umut dolu ve yaşamdan zevk almasını bilen, iyimser bireyleri işaret eder. Kişilerarası etkileşimde temel bir

unsur olmasının yanı sıra bu nitelik problem çözüme ve stres yönetiminden etkili ve motive edici bir unsurdur (Bar-On, 1997).

Ölçek 5' li Likert tipinde bir ölçektir. Seçenekler 1- Tamamen Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılmıyorum ve 5- Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde belirlenmiştir. Anketin 88. maddesinde yer alan “yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim” ifadesine “Tamamen katılıyorum” seçeneği dışında cevap verenlerin anketleri değerlendirmeye alınmamıştır.

Anketin güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan bu hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha katsayıları, anketin toplam boyutları için 92,12; kişisel yetenekler boyutunda 83,73; kişilerarası yetenekler boyutunda 77,87; uyumluluk boyutunda 65,42; stresle başa çıkma boyutunda 73,14 ve genel ruh durumu boyutunda ise Alpha katsayısı 75,06 olarak bulunmuştur (Acar, 2001).

3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından genel yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Köker (1991), Yaşam Doyumu Ölçeği'nin üç hafta arayla uygulanan test tekrar test tutarlılık katsayısını ,85 olarak bulmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının bütün yaş grupları için ,81 ile ,86 aralığında olduğunu bulmuştur (Köker, 1991).

Yetim (1991) ise, ölçeğin iç tutarlılık katsayısını ,86 ve test- tekrar test güvenirlik katsayısını ,73 olarak bulmuştur. Bu araştırma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach alpha değeri ,83 olarak bulunmuştur.

Yaşam doyumunu ölçeği, 5 maddeden oluşan, (1) hiç uygun değil, (7) tamamıyla uygun arasında değişen 7'li likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Tek boyuttan ve beş maddeden oluşan bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en

yüksek puan ise 35'tir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe yaşam doyumu da artmaktadır (Kodan, 2013).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.4.1. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla daha önce tesadüfi olarak belirlenen örneklem grubundaki rehber öğretmenlere ölçeklerin uygulanacağı günler belirlenmiştir. Belirlenen günlerde kitapçık şekline getirilen form kullanılmıştır. Kitapçık rehber öğretmenlerin demografik bilgileri ile ilgili bilgileri elde etmek için kişisel bilgi formu, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (MBSÖ), Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (DZÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)'den oluşmaktadır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 55-60 dakika sürmüştür.

3.4.2. Verilerin Analizi

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, ölçeklere eksik ve yanlış cevap veren ya da rastgele işaretlediği düşünülen 72 rehber öğretmenin bilgi toplama araçları, araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Araştırma verileri toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analizler için hazır hale getirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS 18.00 programı kullanılarak Korelasyon Katsayısı, Basit Regresyon Analizi Tekniği, Bağımsız Gruplar t-testi ve One-Way Anova analizlerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni Mesleki Benlik Saygısıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini ise yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı, alanla ilgili hizmet içi eğitim durumu, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumu oluşturmaktadır.

Verilerin istatistiksel analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puan dağılımları bilgisayara yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı ve alanla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkenlerine göre kodlanarak girilmiştir. Rehber öğretmenlerin

Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumu düzeyleri yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı ve alanla ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumu değişkenleri açısından farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve One Way Anova kullanılmıştır.

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumunun mesleki benlik saygısını yordayıp yordamadığını ölçmek amacıyla regresyon analizinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri sonucunda ulaşılan bulgular, bu bulgulara ait tablolar ve tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1- “Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı ve alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amacına ilişkin bulgular Tablo 8, 9, 10,11 ve 12’de gösterilmektedir.

Tablo 8: Rehber Öğretmenlerin Yaşa Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	P
MBSÖ	21-35	143	126.11	17.63	1.85	.067
	36-57	66	121.07	18.59		

p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, “MBSÖ” puan ortalamalarına bakıldığında 21-35 yaş arası rehber öğretmenlerin puan ortalaması 126.11 iken 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerde bu değer 121.11’dir. 21-35 ve 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin “MBSÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde t=1.85 olup p=.067>.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 9: Rehber Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
MBSÖ	Kadın	140	125.25	17.34	.799	.426
	Erkek	69	123.04	19.45		

p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, “MBSÖ” puan ortalamalarına bakıldığında kadın rehber öğretmenlerin puan ortalaması 125.25 iken erkek rehber öğretmenlerde bu değer 123.04’tür. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin “MBSÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde t=.799 olup p=.426>.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 10: Rehber Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	P
MBSÖ	Evli	82	126.19	16.99	1.10	.273
	Bekar	127	123.44	18.68		

p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, “MBSÖ” puan ortalamalarına bakıldığında evli rehber öğretmenlerin puan ortalaması 126.19 iken bekar rehber öğretmenlerde bu değer 123.44’tür. Evli ve bekar rehber öğretmenlerin “MBSÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde t=1.10 olup p=.273>.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 11: Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Lisans Programı	N	\bar{X}	Ss	t	P
MBSÖ	Pdr	182	124.95	18.57	1.11	.270
	Diğer	27	121.59	13.91		

$p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde, “MBSÖ” puan ortalamalarına bakıldığında pdr lisans programından mezun rehber öğretmenlerin puan ortalaması 124.95 iken diğer lisans programlarından mezun olan rehber öğretmenlerde bu değer 121.59’dur. Pdr ve diğer lisans programlarından mezun olan rehber öğretmenlerin “MBSÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=1.11$ olup $p=.270 > .05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 12: Rehber Öğretmenlerin Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	Ss	t	P
MBSÖ	Evet	164	124.56	18.67	.66	.947
	Hayır	45	124.37	15.73		

$p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, “MBSÖ” puan ortalamalarına bakıldığında alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 124.56 iken alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlerde bu değer 124.37’dir. Alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan rehber öğretmenlerin “MBSÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü

üzere .05 anlam düzeyinde $t=.66$ olup $p=.947>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2- “Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı ve alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amacına ilişkin bulgular Tablo 13, 14, 15, 16 ve 17’de gösterilmektedir.

Tablo 13: Rehber Öğretmenlerin Yaşa Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

DZÖ	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	P
Kişisel Farkındalık	21-35	143	85	5.00	.862	.391
	36-57	66	84.28	5.79		
Kişilerarası İlişkiler	21-35	143	42.05	4.70	-1.283	.202
	36-57	66	42.84	3.87		
Şartlar ve Çevreye Uyum	21-35	143	41.69	3.07	-.785	.434
	36-57	66	42.06	3.18		
Stres Yönetimi	21-35	143	41.04	4.75	-2.178	.031
	36-57	66	42.68	5.16		
Genel Ruh Hali	21-35	143	29.30	2.67	-1.252	.213
	36-57	66	29.84	3.05		

$p<.05$

Tablo 13 incelendiğinde, “DZÖ” alt boyutlarından “Kişisel Farkındalık” puan ortalamalarına bakıldığında 21-35 yaş arası rehber öğretmenlerin puan ortalaması 85 iken 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerde bu değer 84.28’dir. 21-35 ve

36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin “Kişisel Farkındalık” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.862$ olup $p=.391>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Kişilerarası İlişkiler” puan ortalamalarına bakıldığında 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.05 iken 21-35 yaş arası rehber öğretmenlerde bu değer 42.84’tür. 21-35 ve 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin “Kişilerarası İlişkiler” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-1.283$ olup $p=.202>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Şartlar ve Çevreye Uyum” puan ortalamalarına bakıldığında 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.06 iken 21-35 yaş arası rehber öğretmenlerde bu değer 41.69’dur. 21-35 ve 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin “Şartlar ve Çevreye Uyum” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-.785$ olup $p=.434>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Stres Yönetimi” puan ortalamalarına bakıldığında 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.68 iken 21-35 yaş arası rehber öğretmenlerde bu değer 41.04’tür. 21-35 ve 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin “Stres Yönetimi” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-2.178$ olup $p=.031<.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.

“Genel Ruh Hali” puan ortalamalarına bakıldığında 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin puan ortalaması 29.84 iken 21-35 yaş arası rehber öğretmenlerde bu değer 29.30’dur. 21-35 ve 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin “Genel Ruh Hali” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-1.252$ olup $p=.213>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 14: Rehber Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

DZÖ	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Kişisel Farkındalık	Kadın	140	85	5.07	.877	.382
	Erkek	69	84.30	5.61		
Kişilerarası İlişkiler	Kadın	140	42.47	4.66	.836	.405
	Erkek	69	41.95	4.02		
Şartlar ve Çevreye Uyum	Kadın	140	41.87	3.23	.433	.665
	Erkek	69	41.68	2.85		
Stres Yönetimi	Kadın	140	41.27	4.66	-1.162	.248
	Erkek	69	42.15	5.44		
Genel Ruh Hali	Kadın	140	29.55	2.83	.619	.537
	Erkek	69	29.30	2.74		

p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, “DZÖ” alt boyutlarından “Kişisel Farkındalık” puan ortalamalarına bakıldığında kadın rehber öğretmenlerin puan ortalaması 85 iken erkek rehber öğretmenlerde bu değer 84.30’dur. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin “Kişisel Farkındalık” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.877$ olup $p=.382>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Kişilerarası İlişkiler” puan ortalamalarına bakıldığında kadın rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.47 iken erkek rehber öğretmenlerde bu değer 41.95’tir. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin “Kişilerarası İlişkiler” puan

ortalamları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.836$ olup $p=.405 > .05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Şartlara ve Çevreye Uyum” puan ortalamalarına bakıldığında kadın rehber öğretmenlerin puan ortalaması 41.87 iken erkek rehber öğretmenlerde bu değer 41.68’dir. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin “Şartlara ve Çevreye Uyum” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.433$ olup $p=.665 > .05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Stres Yönetimi” puan ortalamalarına bakıldığında erkek rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.15 iken kadın rehber öğretmenlerde bu değer 41.27’dir. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin “Şartlara ve Çevreye Uyum” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-1.162$ olup $p=.248 > .05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Genel Ruh Hali” puan ortalamalarına bakıldığında kadın rehber öğretmenlerin puan ortalaması 29.55 iken erkek rehber öğretmenlerde bu değer 29.30’dur. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin “Genel Ruh Hali” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.619$ olup $p=.537 > .05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 15: Rehber Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

DZÖ	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	P
Kişisel Farkındalık	Evli	82	85	4.94	.617	.538
	Bekar	127	84.59	5.46		
Kişilerarası İlişkiler	Evli	82	42.21	4.76	-.220	.826
	Bekar	127	42.36	4.27		
Şartlar ve Çevreye Uyum	Evli	82	41.48	3.27	-1.178	.241
	Bekar	127	42.01	2.99		
Stres Yönetimi	Evli	82	40.36	4.53	-2.935	.004
	Bekar	127	42.33	5.04		
Genel Ruh Hali	Evli	82	28.86	2.83	-2.530	.012
	Bekar	127	29.86	2.72		

p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, “DZÖ” alt boyutlarından “Kişisel Farkındalık” puan ortalamalarına bakıldığında evli rehber öğretmenlerin puan ortalaması 85 iken bekar rehber öğretmenlerde bu değer 84.59’dur. Evli ve bekar rehber öğretmenlerin “Kişisel Farkındalık” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.617$ olup $p=.538>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Kişilerarası İlişkiler” puan ortalamalarına bakıldığında bekar rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.36 iken evli rehber öğretmenlerde bu değer

42.21'dir. Evli ve bekar rehber öğretmenlerin "Kişilerarası İlişkiler" puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-.220$ olup $p=.826>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

"Şartlar ve Çevreye Uyum" puan ortalamalarına bakıldığında bekar rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.01 iken evli rehber öğretmenlerde bu değer 41.48'dir. Evli ve bekar rehber öğretmenlerin "Şartlar ve Çevreye Uyum" puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-1.178$ olup $p=.241>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

"Stres Yönetimi" puan ortalamalarına bakıldığında bekar rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.33 iken evli rehber öğretmenlerde bu değer 40.36'dır. Evli ve bekar rehber öğretmenlerin "Stres Yönetimi" puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-2.935$ olup $p=.004<.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.

"Genel Ruh Hali" puan ortalamalarına bakıldığında bekar rehber öğretmenlerin puan ortalaması 29.86 iken evli rehber öğretmenlerde bu değer 28.86'dır. Evli ve bekar rehber öğretmenlerin "Genel Ruh Hali" puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-2.530$ olup $p=.012<.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 16: Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

DZÖ	Lisans Programı	N	\bar{X}	Ss	t	P
Kişisel Farkındalık	Pdr	182	84.96	5.27	1.408	.168
	Diğer	27	83.48	5.09		
Kişilerarası İlişkiler	Pdr	182	42.22	4.42	-.646	.523
	Diğer	27	42.85	4.74		
Şartlar ve Çevreye Uyum	Pdr	182	41.76	3.11	-.477	.637
	Diğer	27	42.07	3.09		
Stres Yönetimi	Pdr	182	41.57	4.95	.052	.959
	Diğer	27	41.51	4.88		
Genel Ruh Hali	Pdr	182	29.43	2.71	-.452	.655
	Diğer	27	29.74	3.36		

p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, “DZÖ” alt boyutlarından “Kişisel Farkındalık” puan ortalamalarına bakıldığında pdr lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 84.96 iken diğer lisans programlarından mezun olan rehber öğretmenlerde bu değer 83.48’dir. Pdr ve diğer lisans programlarından mezun rehber öğretmenlerin “Kişisel Farkındalık” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde t=1.408 olup p=.168>.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Kişilerarası İlişkiler” puan ortalamalarına bakıldığında diğer lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.85 iken pdr lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.22’dir. Pdr ve diğer lisans programlarından mezun rehber öğretmenlerin “Kişilerarası İlişkiler” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-.646$ olup $p=.523>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Şartlar ve Çevreye Uyum” puan ortalamalarına bakıldığında diğer lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.07 iken pdr lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 41.76’dır. Pdr ve diğer lisans programlarından mezun rehber öğretmenlerin “Şartlar ve Çevreye Uyum” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-.477$ olup $p=.637>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Stres Yönetimi” puan ortalamalarına bakıldığında pdr lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 41.57 iken diğer lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 41.51’dir. Pdr ve diğer lisans programlarından mezun rehber öğretmenlerin “Stres Yönetimi” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.052$ olup $p=.959>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Genel Ruh Hali” puan ortalamalarına bakıldığında diğer lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 29.74 iken pdr lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 29.43’dür. Pdr ve diğer lisans programlarından mezun rehber öğretmenlerin “Genel Ruh Hali” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-.452$ olup $p=.655>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 17: Rehber Öğretmenlerin Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre Duygusal Zeka Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

DZÖ	Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	Ss	t	P
Kişisel Farkındalık	Evet	164	84.51	5.33	-1.415	.161
	Hayır	45	85.71	4.91		
Kişilerarası İlişkiler	Evet	164	42.43	4.24	.730	.468
	Hayır	45	41.82	5.21		
Şartlar ve Çevreye Uyum	Evet	164	41.98	3.17	1.657	.102
	Hayır	45	41.17	2.79		
Stres Yönetimi	Evet	164	41.84	4.99	1.655	.102
	Hayır	45	40.53	4.63		
Genel Ruh Hali	Evet	164	29.63	2.75	1.533	.130
	Hayır	45	28.88	2.92		

p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, “DZÖ” alt boyutlarından “Kişisel Farkındalık” puan ortalamalarına bakıldığında alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 85.71 iken alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerde bu değer 84.51’dir. Alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan rehber öğretmenlerin “Kişisel Farkındalık” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde t=-1.415 olup p=.161>.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Kişilerarası İlişkiler” puan ortalamalarına bakıldığında alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 42.43 iken alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlerde bu değer 41.82’dir. Alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan rehber öğretmenlerin “Kişilerarası İlişkiler” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.730$ olup $p=.468>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Şartlar ve Çevreye Uyum” puan ortalamalarına bakıldığında alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 41.98 iken alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlerde bu değer 41.17’dir. Alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan rehber öğretmenlerin “Şartlar ve Çevreye Uyum” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=1.657$ olup $p=.102>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Stres Yönetimi” puan ortalamalarına bakıldığında alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 41.84 iken alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlerde bu değer 40.53’tür. Alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan rehber öğretmenlerin “Stres Yönetimi” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=1.655$ olup $p=.102>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Genel Ruh Hali” puan ortalamalarına bakıldığında alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 29.63 iken alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlerde bu değer 28.88’dir. Alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan rehber öğretmenlerin “Genel Ruh Hali” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=1.533$ olup $p=.130>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

3- “Rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı ve alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amacına ilişkin bulgular Tablo 18, 19, 20, 21 ve 22’de gösterilmektedir.

Tablo 18: Rehber Öğretmenlerin Yaşa Göre Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	P
YDÖ	21-35	143	27.16	5.26	-2.415	.017
	36-57	66	28.60	3.25		

p<.05

Tablo 18 incelendiğinde, “YDÖ” puan ortalamalarına bakıldığında 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin puan ortalaması 28.60 iken 21-35 yaş arası rehber öğretmenlerde bu değer 27.16’dır. 21-35 ve 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin “YDÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde t=-2.415 olup p=.017<.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 19: Rehber Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
YDÖ	Kadın	140	27.47	5.00	-.654	.514
	Erkek	69	27.91	4.24		

p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, “YDÖ” puan ortalamalarına bakıldığında erkek rehber öğretmenlerin puan ortalaması 27.91 iken kadın rehber öğretmenlerde bu değer 27.47’dir. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin “YDÖ” puan ortalamaları

arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-.654$ olup $p=.514>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 20: Rehber Öğretmenlerin Medeni Duruma Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	P
YDÖ	Evli	82	26.30	5.39	-3.102	.002
	Bekar	127	28.47	4.10		

$p<.05$

Tablo 20 incelendiğinde, “YDÖ” puan ortalamalarına bakıldığında bekar rehber öğretmenlerin puan ortalaması 28.47 iken evli rehber öğretmenlerde bu değer 26.30’dur. Evli ve bekar rehber öğretmenlerin “YDÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=-3.102$ olup $p=.002<.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 21: Rehber Öğretmenlerin Mezun Olunan Lisans Programına Göre Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Lisans Programı	N	\bar{X}	Ss	t	P
YDÖ	Pdr	182	27.71	4.82	.777	.442
	Diğer	27	27	4.40		

$p<.05$

Tablo 21 incelendiğinde, “YDÖ” puan ortalamalarına bakıldığında pdr lisans programından mezun rehber öğretmenlerin puan ortalaması 27.71 iken diğer lisans programlarından mezun olan rehber öğretmenlerde bu değer 27’dir. Pdr ve diğer lisans programlarından mezun olan rehber öğretmenlerin “YDÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde $t=.777$ olup $p=.442>.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 22: Rehber Öğretmenlerin Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	Ss	t	P
YDÖ	Evet	164	28.30	4.15	3.362	.001
	Hayır	45	25.13	5.94		

p<.05

Tablo 22 incelendiğinde, “YDÖ” puan ortalamalarına bakıldığında alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin puan ortalaması 28.30 iken alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlerde bu değer 25.13’tür. Alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan rehber öğretmenlerin “YDÖ” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere .05 anlam düzeyinde t=3.362 olup p=.001<.05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.

4- “Rehber öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt amacına ilişkin bulgu Tablo 23’te gösterilmektedir.

Tablo 23: Rehber Öğretmenlerde Mesleki Benlik Saygısı, Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki

		MBSÖ	Kişisel Farkındalık	Kişilerarası İlişkiler	Şartalar ve Çevreye Uyum	Stres Yönetimi	Genel Ruh Hali	YDÖ
MBSÖ	Pearson Korelasyon	1						
	P							
	N	209						
Kişisel Farkındalık	Pearson Korelasyon	.097	1					
	P	.164						
	N	209	209					
Kişilerarası İlişkiler	Pearson Korelasyon	-.195**	.264**	1				
	P	.005	.000					
	N	209	209	209				
Şartalar ve Çevreye Uyum	Pearson Korelasyon	-.075	.212**	.260**	1			
	P	.278	.002	.000				
	N	209	209	209	209			
Stres Yönetimi	Pearson Korelasyon	.013	.082	.023	.086	1		
	P	.853	.240	.738	.214			
	N	209	209	209	209	209		
Genel Ruh Hali	Pearson Korelasyon	-.107	.250**	.495**	.290**	.146*	1	
	P	.123	.000	.000	.000	.035		
	N	209	209	209	209	209	209	
YDÖ	Pearson Korelasyon	.367**	-.100	-.186**	.069	.044	-.128	1
	P	.000	.148	.007	.322	.530	.065	
	N	209	209	209	209	209	209	209

Tablo 23 incelendiğinde, MBSÖ ile Kişilerarası İlişkiler arasında negatif yönlü ($r=-.195$) ve YDÖ arasında pozitif yönlü ($r=.367$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p<.01$).

Kişisel Farkındalık ile Kişilerarası İlişkiler arasında pozitif yönlü ($r=.264$), Şartlar ve Çevreye Uyum arasında pozitif yönlü ($r=.212$), Genel Ruh Hali arasında pozitif yönlü ($r=.250$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p<.01$).

Kişilerarası İlişkiler ile MBSÖ negatif yönlü ($r=-.195$), Kişisel Farkındalık arasında pozitif yönlü ($r=.264$), Şartlar ve Çevreye Uyum arasında pozitif yönlü ($r=.260$), Genel Ruh Hali arasında pozitif yönlü ($r=.495$), YDÖ arasında negatif yönlü ($r=-.186$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p<.01$).

Şartlar ve Çevreye Uyum ile Kişisel Farkındalık arasında pozitif yönlü ($r=.212$), Kişilerarası İlişkiler arasında pozitif yönlü ($r=.260$), Genel Ruh Hali arasında pozitif yönlü ($r=.290$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p<.01$).

Genel Ruh Hali ile Kişisel Farkındalık arasında pozitif yönlü ($r=.250$), Kişilerarası İlişkiler arasında pozitif yönlü ($r=.495$), Şartlar ve Çevreye Uyum arasında pozitif yönlü ($r=.290$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p<.01$).

YDÖ ile MBSÖ arasında pozitif yönlü ($r=.367$) ve Kişilerarası İlişkiler arasında negatif yönlü ($r=-.186$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p<.01$).

5- “Rehber öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumu düzeyleri, Mesleki Benlik Saygısını anlamlı biçimde yordamakta mıdır?” alt amacına ilişkin bulgular Tablo 24 ve 25’te gösterilmektedir.

Tablo 24: Rehber Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanlarının Mesleki Benlik Saygısı Puanlarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi

R	R ²	F		β	S β	t	p
			Sabit	127.223		5.043	.000
			Kişisel Farkındalık	.583	.170	2.364	.019
.254(a)	.065	2.811	Kişilerarası İlişkiler	-.853	-.211	-2.637	.009
			Şartlar ve Çevreye Uyum	-.280	-.048	-.668	.505
			Stres Yönetimi	.047	.013	.188	.851
			Genel Ruh Hali	-.212	-.033	-.406	.685

(a)Bağımlı Değişken: MBSÖ

Tablo 24 incelendiğinde, rehber öğretmenlerde Duygusal Zeka alt boyutları ile Mesleki Benlik Saygısı arasında sadece “Kişilerarası İlişkiler” alt boyutunda anlamlı düzeyde ilişki olduğu (R=.367, p<.01) ve Duygusal Zeka alt boyutlarından “Kişilerarası İlişkiler” alt boyutunun Mesleki Benlik Saygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (β =-.853, p<.01).Mesleki Benlik Saygısına ilişkin toplam varyansın %6’sının Duygusal Zeka’ nın “Kişilerarası İlişkiler” alt boyutu ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 25: Rehber Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Puanlarının Mesleki Benlik Saygısı Puanlarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi

R	R ²	F		β	S β	T	p
.367(a)	.134	32.138	Sabit	86.157		12.547	.000
			YDÖ	1.389	.367	5.669	.000

(a)Bağımlı Değişken: MBSÖ

Tablo 25 incelendiğinde, rehber öğretmenlerde Yaşam Doyumu ile Mesleki Benlik Saygısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu ($R=.367$, $p<.01$) ve Yaşam Doyumunun Mesleki Benlik Saygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta =1.389$, $p<.01$).Mesleki Benlik Saygısına ilişkin toplam varyansın %13'ünün Yaşam Doyumu ile açıklandığı ifade edilebilir.

BÖLÜM V

YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümde istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, alt problem cümlelerinin sırasına uygun bir biçimde tartışılarak yorumlanmıştır.

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile yaş arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Elde edilen sonuç Dalçıçek (2016), Tekirgöl (2011) ve Gündem (2009) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Kadıoğlu (2014)'nın çalışmasında ise elde edilen sonucun aksine yaş değişkeni ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Her birey meslek seçerken kendi özelliklerini dikkate almalıdır. Çünkü birey meslekleri çeşitli yönleriyle değerlendirip, kendi ihtiyaçları açısından istenilir yönleri çok, istenmeyen yönleri az olan bir mesleğe yönelmeye karar vermelidir (Kuzgun, 1983).

Mesleki benlik saygısı meslek seçimiyle başlayan bir kavramdır. Meslek seçiminin sağlıklı yapılmış olması ve mesleğin avantajları-dezavantajları mesleki benlik saygısı açısından önemlidir. Yaş değişkeninin meslek seçiminde önemli bir oynamadığı düşünüldüğünde yaş ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir fark olmaması kabul edilebilir bir sonuçtur.

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Ortaya çıkan bulgu Dalçıçek (2016) ve Kutlu ve Soğukpınar (2014) tarafından yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Özbudak ve Oksal (2012), Efilti ve Çıkılı (2011) ve Gündem (2009)'in çalışmalarında da cinsiyetin mesleki benlik saygısı konusunda önemli bir olgu olmadığı görülmektedir. Bayrı (2006) rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile cinsiyet değişkenini araştırmış ve cinsiyetin mesleki doyum açısından önemli bir kavram olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen sonucun aksine Ünal ve Şimşek (2008)'in çalışmasında kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre mesleki benlik saygısı puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Arıcak ve Dilmaç (2003)'in araştırmalarında cinsiyet ve mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Rehber öğretmenlik bir yardım mesleğidir. Bu meslek ister kadın ister erkek bir rehber öğretmen tarafından icra edilsin mesleki benlik saygısı yüksek kişilerce yürütülmelidir. Araştırmada elde edilen sonuçlar cinsiyetin mesleki benlik saygısı açısından önemli bir ayırt edici unsur olmadığını göstermektedir.

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile medeni durum arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Dalçıçek (2016) ve Bayrı (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ortaya çıkan araştırma sonucunu desteklemektedir. Bireyler mesleklerini seçerken

kendi yetenek ve ilgilerine uygun olup olmadığına dikkat ederler ya da dikkat edilmesi gerekir. Ayrıca mesleğin özellikleri de birey için önemli bir diğer unsurdur. Bireyin evli ya da bekar olması bazı mesleklerin seçiminde etkili olabilen bir kavram olsa dahi toplumumuzda öğretmenlik mesleği için bu ayırt edici bir unsur olarak görülmemektedir. Bu durumdan dolayı medeni durum değişkeni ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir fark olmayışı kabul edilebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile mezun olunan lisans programı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile mezun olunan lisans programı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Kutlu ve Soğukpınar (2014) ve Bayrı (2006) tarafından yapılan çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Rehber öğretmenlik kadrosuna psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden mezun olan kişiler atanırken, alan dışı atamalar sebebiyle felsefe ve sosyoloji gibi bölümlerden mezun kişiler de rehber öğretmenlik kadrosuna atanmaktadır. Rehber öğretmenliğe atanan alan dışı öğretmenler bu durumu bir kazanım olarak görebilirler. Bu yüzden mezun olunan lisans programı değişkeni ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılaşma olmaması olağan görülebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Elde edilen sonucu destekleyen araştırmalar olarak Şen (2011) ve Bayrı (2006)'nın yaptığı araştırmalar örnek gösterilebilir. Bu araştırmalar sonucunda da

hizmet içi eğitim durumu ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiŐtir.

Mesleki benlik saygısı ve alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması verilen eğitimlerin niteliği ile ilgili bir sonuç olarak karşımıza çıkabilir. Hizmet içi eğitimler uygulamadan ziyade teoriye dönüktür. Teoriye dönük olan bu eğitimler daha önce var olan bilgilere ve yeteneklere gözle görülür bir katkı sağlayamayacağından dolayı alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıŐ olabilir.

Rehber ğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile yaş arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber ğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda sadece duygusal zeka alt boyutlarından “stres yönetimi” düzeyi 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerde 21-35 yaş arası rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

Güler (2006)’in yaptığı araştırmada elde edilen sonuç ortaya çıkan bulguyu destekler niteliktedir. Öztürk (2006) ve Yılmaz(2004)’ın çalışmalarında ise yaş değişkeninin duygusal zeka açısından önemli bir kavram olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal zeka becerilerinin bir kısmı dođuŐtan gelse de öğrenilebilir becerilerdir. İnsanlar duygusal zeka becerilerini geliŐtirebilirler (Roitman,1999). Stein ve Book (2003)’a göre yaşanan tecrübeler ve ilerleyen zaman duygusal olgunluğa etki eder. Duygusal zekanın geliŐtirilebilmesinde yaş unsurunun kişisel farkındalık kavramı ile ele alınması daha anlamlı olacaktır.

Duygusal zekanın alt boyutlarından stres yönetimi kişinin strese engel olma becerisini ifade eder. Stres yönetimine sahip olan kişi dürtü ve güdülerini kontrol etme becerisine sahiptir. Yaşanan tecrübeler artıkça kişinin stres yönetiminin de artacağı söylenbilir.

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Turan (2015), Güler (2006) ve Sonmaz(2002)'in çalışma sonuçları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Elde edilen sonucun aksine Kızıl(2014)'in çalışmasında cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik kişilerarası ilişkilerin en yoğun yaşandığı mesleklerdendir. Özellikle rehber öğretmenler karşındaki kişinin duygularına tanıma ve anlama, empati ve kişiler arası ilişkiler becerilerini mesleğin temeline alan ve her an kullanan kişilerdir. Bu durumda ister kadın ister erkek tüm rehber öğretmenler bu becerilerine geliştirmek durumundadırlar. Bu yüzden duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaması kabul edilebilir bir sonuçtur.

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile medeni durum arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda duygusal zeka alt boyutlarından “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” düzeyleri bekar rehber öğretmenlerde evli rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırma sonucunun tersine Çakan (2013)'in çalışmasında medeni durum değişkeninin duygusal zekâ düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin duygusal zekaları deneyimler çerçevesinde gelişebilmektedir. Bekar ve evli bireyler düşünüldüğünde bekar bireyler karşılaştıkları stres kaynaklı olaylarda stresi yönetme durumunda evli bireylere göre daha yalınsadırlar. Bu durumdan dolayı stres yönetimi

becerileri daha yüksek olabilir. Evli rehber öğretmenlerin genel ruh hali düzeylerinin bekar rehber öğretmenlere göre düşük olma sebebi olarak evlilik yaşantısının getirdiği sorumluluklar ve bunun sonucu olarak yaşanan olumsuz durumların varlığı gösterilebilir.

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile mezun olunan lisans programı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile mezun olunan lisans programı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Araştırma sonucunun aksine Altıncaynak (2013) devlet okullarında rehber öğretmen kadrosunda görev yapan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunları ile diğer lisans programları mezunlarının duygusal zeka alt düzeyleri arasında psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Duygusal zeka eğitimle ya da bireyin kendini geliştirmesiyle kazanılabilecek becerileri kapsar. Rehber öğretmenlik mesleğinde verimli olabilmek için duygusal zeka becerilerine sahip olmak önemlidir. Duygusal zekası gelişmemiş bir bireyin rehber öğretmenlik mesleğini icra etmesi güçtür. Bu durumda kendini mesleğin gerektirdiği beceriler doğrultusunda geliştiren fakat psikolojik danışma ve rehberlik lisans programından mezun olmayan bir rehber öğretmen, sadece psikolojik danışma ve rehberlik lisans programında aldığı becerilerle yetinen lakin kendini geliştirmeyen bir rehber öğretmenle aynı becerilere sahip olabilir. Bu sebeple mezun olunan lisans programı değişkeni ile duygusal zeka arasında anlamlı bir farklılık olmayışı kabul edilebilir.

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile kendi alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öztürk (2006)'ün çalışmasından elde edilen sonuç araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Rehber öğretmenlerin alanlarıyla ilgili katıldıkları hizmet içi eğitimler genellikle rehberlik kavramından çok öğretmenlik kavramını içeren ve geliştiren yani öğretmen olarak çalışabilmek için sahip olunması gereken bilgileri kapsayan eğitimler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu sebeple alınan eğitimler rehber öğretmenlerin duygusal zeka becerilerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilememiş olabilir.

Rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaş arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri 21-35 yaş arası rehber öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaş değişkeninin yaşam doyumu açısından önemli bir kavram olduğu sonucu Şeker ve Zırhlioğlu (2009)'nun çalışma sonucu ile desteklenmektedir. Ortaya çıkan bulgunun aksine Çakan (2013) ve Baştemur (2006)'un çalışmalarında yaş ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Rehber öğretmenleri sadece mesleki açıdan sahip olduğu deneyimler değil tüm yaşantılarını içeren deneyimler yaşam doyumlarını etkileyecektir. Yaş ilerledikçe yaşam doyumunu olumlu yönde etkileyebilecek durumların sayısı artabilir. Bu durumda yaş artıkça yaşam doyumunun artabileceği söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Cinsiyetin yaşam doyumu açısından önemli bir kavram olmadığı sonucu Çakan (2013) ve Chow (2005)'un çalışmalarından elde edilen sonuçlar ile desteklenmektedir.

Yaşam doyumu, bireyin sürdürdüğü yaşamından ne kadar hoşnut olduğuna ilişkin bilişsel/yargısal niteliktedir. Doyumun yargısal süreci, bireyin içinde bulunduğu koşulları kendi seçtiği kriterlerle kıyaslamasına bağlıdır(Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985).Wilson (1967) cinsiyetin mutluluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Yaşam doyumu üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etki göstermemesi kabul edilebilir bir sonuçtur.

Rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile medeni durum arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda bekar rehber öğretmenlerin yaşam doyum düzeyi evli rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

Çakan (2013) konut sektöründe beyaz yaka çalışanlarında, Tomrukçu (2010), Şahin (2010) farklı branştaki öğretmenlerle, Aysan ve Bozkurt (2004) psikolojik danışmanlarla ve Ünal ve ark.(2001)'nın hekimlerle yaptıkları araştırmalarda medeni durum değişkeniyle yaşam doyumu arasında anlamlı bir fark saptanmamış ve elde edilen bulgu bu çalışmalar ile desteklenmemiştir.

Ortaya çıkan bulgunun aksine Serin ve Aydınoglu'nun (2013) çalışmalarında evli psikolojik danışmanların yaşam doyumu düzeylerinin bekar psikolojik danışmanlara göre daha yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Yine Ignant(2010)'ın çalışmasında evli öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin bekarlara göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Lee, Seccombe ve Shekan(1991)'in yaptıkları

araştırmada yaşam doyumunu ve medeni durum arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaşam doyumunu; moral ve mutluluk gibi iyi olma halini ve günlük hayatta olumlu duygunun olumsuz duyguya göre daha baskın olması durumunu belirtir(Vara, 1999). Evli rehber öğretmenlerin aile içi ilişkilerinde yaşanacak olumsuz duygular bekar rehber öğretmenlere göre daha yoğun olabilir. Bu sebeple bekar rehber öğretmenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin evli rehber öğretmenlere göre daha yüksek olması kabul edilebilir.

Rehber ğretmenlerin yaşam doyumunu düzeyleri ile mezun olunan lisans programı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber ğretmenlerin yaşam doyumunu düzeyleri ile mezun olunan lisans değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Yaşam doyumunu ile mezun olunan lisans programı değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığından mezun olunan lisans programı değişkeni yaşam doyumunu kavramını etkileyecek çok kk bir boyut olarak görülebilir. Bu yüzden mezun olunan lisans programı değişkeni tek başına değil mesleki doyum ya da mesleki benlik saygısı kavramı içinde ele alınarak yaşam doyumunu ile ilişkisini belirlemek daha doğru olabilir.

Rehber ğretmenlerin yaşam doyumunu düzeyleri ile alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Rehber ğretmenlerin yaşam doyumunu düzeyleri ile kendi alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin yaşam doyum düzeyi hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

Hizmet içi eğitim yaşam boyu eğitimin içinde yer alır. Bir kurumda belirli bir göreve başlayan kişi içe başladığı günden ayrılacağı güne kadar mesleği ile ilgili

gelişmeleri takip etmek için sürekli olarak eğitime ihtiyaç duyar (Sabuncuoğlu, 2005). Yaşam doyumunu kavramı tüm yaşamdan alınan doyumunu ifade eder. Yapılan işten tatmin olma ve mesleki doyum kavramlarının da yaşam doyumunu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu durumda hizmet içi eğitimin mesleki doyumunu ve mesleki doyumun da yaşam doyumunu etkilediği kabul edilebilir bir sonuçtur.

Rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda mesleki benlik saygısı ile duygusal zeka alt boyutlarından “kişilerarası ilişkiler” arasında negatif yönlü ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Elde edilen bulgunun aksine Barbaroğlu ve Sangün(2016)’ün çalışmalarında duygusal zekâ ile mesleki benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Receptoğlu ve Tümlü (2015)’nün çalışmasında yaşam doyumunu ile mesleki doyum arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve elde edilen sonuç ile benzerlik sergilemiştir. Özdemir (2015), Dal (2015), Bektaş (2014) ve İnci(2014)’nin çalışmalarında duygusal zeka ve yaşam doyumunu arasından pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Mesleki benlik saygısı, yaşam doyumunu etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin yaşam doyumunun yüksek olması hem özel hayatının hem de iş hayatının kendi beklentileriyle uyduğu anlamına gelebilir. Bu durumda mesleki benlik saygısının yaşam doyumuna olumlu yönde katkı sağladığı kabul edilebilir bir sonuçtur. Duygusal zekanın kişilerarası ilişkiler alt boyutu hariç diğer boyutları ile mesleki benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Rehber öğretmenin mesleği gereği kişilerarası ilişkiler önemli bir kavramdır. Rehber öğretmenlik mesleğinde diğer insanlarla olan ilişkiler ince bir çizgi üzerindedir. Kişilerle olan ilişkinin artması mesleğin gizlilik ilkesine zarar verecek boyutta

olmamalıdır. Bu durumda kişilerarası ilişkinin artması rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygıları açısından olumsuz bir durum olarak ortaya çıkabilir.

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeyleri mesleki benlik saygısını anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Rehber öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından “kişilerarası ilişkiler” ve yaşam doyumu düzeyleri, mesleki benlik saygısını anlamlı bir biçimde yordamıştır.

Mesleki benlik saygısının yordayıcıları duygusal zeka alt boyutlarından “kişilerarası ilişkiler” ve yaşam doyumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşam doyumu yüksek olan bir rehber öğretmenin meslek hayatında da başarılı olması olağan bir sonuçtur. Yaşam doyumu kavramının yaşamın tüm boyutunu kapsamaması sebebiyle mesleki benlik saygısını olumlu yönde etkileyebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili şu sonuçlara varılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Çalışmada elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1-Rehber öğretmenlerin yaş değişkeni ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

2-Rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

3-Rehber öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

4-Rehber öğretmenlerin mezun olunan lisans programı değişkeni ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

5- Rehber öğretmenlerin kendi alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkeni ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

6- Rehber öğretmenlerin yaş değişkeni ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde sadece duygusal zeka alt boyutlarından “stres yönetimi” düzeyi 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerde 21-35 yaş arası rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

7- Rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

8- Rehber öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde duygusal zeka alt boyutlarından “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” düzeyleri bekar rehber öğretmenlerde evli rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

9- Rehber öğretmenlerin mezun olunan lisans programı değişkeni ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

10- Rehber öğretmenlerin kendi alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkeni ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

11- Rehber öğretmenlerin yaş değişkeni ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında 36-57 yaş arası rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri 21-35 yaş arası rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

12- Rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

13- Rehber öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında bekar rehber öğretmenlerin yaşam doyum düzeyi evli rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

14- Rehber öğretmenlerin mezun olunan lisans programı değişkeni ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

15- Rehber öğretmenlerin kendi alanıyla ilgili hizmet içi eğitim durumu değişkeni ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin yaşam doyum düzeyi hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlere göre daha yüksektir.

16- Rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı ile duygusal zeka alt boyutlarından “kişilerarası ilişkiler” arasında negatif yönlü ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

17- Rehber öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından “kişilerarası ilişkiler” ve yaşam doyumu düzeyleri, mesleki benlik saygısını anlamlı bir biçimde yordamıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygı, duygusal zeka ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumları arasında ilişki olup olmadığına bakılmış ve duygusal zeka ve yaşam doyumunun mesleki benlik saygısını yordam gücü araştırılmıştır. Sonuç olarak mesleki benlik saygısı ile yaşam doyumu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuş ve yaşam doyumunun mesleki benlik saygısını yordadığı görülmüştür. Uygulamaya yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1- Bekar rehber öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından stres yönetimi ve genel ruh hali düzeyleri evli rehber öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda evli rehber öğretmenlerin evlilik ve aile danışmanlığı hizmetlerinden yararlanması önerilebilir.

2- Alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç dikkate alındığında rehber öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitimlerin artırılması ve eğitimlerin niteliğinin geliştirilmesi öneri olarak sunulabilir.

6.2.2. İleri Araştırmaya Dönük Öneriler

1- Rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısının, kişilik özellikleri ve değerler değişkenleri ile birlikte çalışılması faydalı olabilir.

2- Bu araştırma Konya merkez ilçelerinde 209 rehber öğretmen üzerinde yapılmıştır. Diğer illerde benzer örneklem üzerinde farklı değişkenlerle farklı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Bader, S., Rogers, A. ve Barusch, A.S. (2002). Predictors of life satisfaction in frail elderly. *Journal of Gerontological Social Work*, 38(3), 3-17.
- Acar, F. T. (2001). Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerinde bir alan araştırması (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, B.(2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki:İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği*(Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekanın üst kademe yöneticiler ile astları arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Altınkaynak, S. (2013). *Devlet okullarında çalışan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunu olan ve olmayan rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Arıcak, T. (1999). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve mesleki benlik saygılarının geliştirilmesine yönelik bir grupla psikolojik danışma uygulaması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 ,11-22.
- Arıcak, T. (2001). Mesleki benlik saygısı ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. 6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu, Ankara: Türkiye.
- Arıcak, O. T. ve Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin birtakım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-7.
- Arseven, A.D. (1986). Benlik tasarımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 15-26.
- Arslan, E. (2008). *Öğretmen adayları için eğitim bilimleri*. Ankara: İrem Yayıncılık.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Barbaroğlu, A. ve Sangün, L. (2016). Duyusal zekâ ve mesleki benlik saygısı üzerine bir çalışma. *International Ejer Congress 2016 Bildiri Özetleri Kitabı*, 163-164.

- Barış, D.A. (2008). Müzik eğitimi ve benlik tasarımı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 15, 12-15.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B.D., Thome, E. P. (2000). Emotinal expression and implications for occupational stress; An application of the emotional quotient inventory (EQ-i), *Personality and individual differences*, 28, s. 1107-1108.
- Baştemur, Y. (2006). *İş tatminiyle yaşam tatmini arasındaki ilişkiler: Kayseri Emniyet Müdürlüğü'nde bir araştırma: Kayseri Emniyet Müdürlüğü'nde bir araştırma*(Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bayat, B. (2003). Bireylerin benlik algısı (benlik tasarımları) sistemi ve bu sistemin davranışları üzerindeki rolü. *Kamu-İş*, 7 (2), 2-11.
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/ rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Güneydoğu Anadolu bölgesi örneği*(Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bektaş, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve yaşam doyumunu ilişkisi: Facebook kullananlar üzerine bir araştırma*(Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bilge, F., Sayan, A. ve Kabakçı, Ö. F. (2009). Aile mahkemesi uzmanlarının meslek doyumları, yaşam doyumları ve ilişkilere yönelik inançlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 20-31.

- Binet, A. ve Simon, T. (1905). Methodes nouvelles por le diagnostic du niveai intellectuel des anormaux. *L'Ann´ee Psychologique*, 11.
- Braun, P. M. W. (1977). Psychological well-being and location in the social structure. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, USA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chow H.P.H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Soc Indic Res*, 70: 139-150.
- Clemente, F. ve Sauer, W. J. (1976). Racial differences in life satisfaction. *Journal of Black Studies*, 3-10.
- Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2011). *Duygusal zekâ yöneticisi*. (S. Kaymak, Çev). İstanbul: Vesta Ofset.
- Cooper, R. C., ve Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zekâ (Yönetimde ve organizasyonda duygusal zekâ)*. (Z. B. Ayman, B. Sancar, Çev). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Costa, P. T. ve McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668-678.
- Çakan, B. K. (2013). *Konut sektöründe beyaz yaka çalışanların iş doyumunu ve duygusal zekâlarının yaşam doyumları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dal, E. (2015). *Kadınlardaki duygusal zeka düzeyi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalçıçek, E. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zeka*. Ankara: Pegem Akademi
- Deneve, K. ve Cooper, H. (1998). The happy personality a meta analysis of personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Deniz, M. E., Traş, Z., ve Aydoğan, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağının duygusal zekâ açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 607-632.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- 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. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.

- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2001). Making the best of a bad situation: Satisfaction in the slums of Calcutta. *Social Indicators Research*, 55, 329-352.
- Efiliti, E. ve ıkılı, Y. (2011,Ekim). Özel eğitim bölümü ğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. 21. Ulusal zel Eğitim Kongresi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Erel, C. (2008). *Lider*. İstanbul: MMP Baskı Tesisleri.
- Eryılmaz, A. ve ğlmş, S. (2010). Ergenlikte znel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-20.
- Freedman, J. L. (1978). *Happy people: What happiness is, who has it and why*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Frish, M. B. (2006). "Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy". New Jersey: John Wiley & Sons.
- Furnham, A. ve Cheng, H. (1997). Personality and happiness. *Psychological Reports*, 80, 761–762.
- Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional İntelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2).
- Gallup, G. H. (1976). Human needs and satisfactions a global survey. *Public Opinion Quarterly*, 40(4), 459-467.

- Gidron, Y. (2013). Communication skills. Encyclopedia of behavioral medicine
- Goleman, D. (1998). *İş başında duygusal zeka*. (H. Balkara, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, H. (2006). *Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gündem, Z. B. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon, mesleki benlik saygısı ve mesleğe yönelik yetkinlik duygusu algıları arasındaki etkileşim*(Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hamer, D. ve Copeland, P. (2000). *Genlerimizle yaşamak, onlar neden sandığımızdan daha önemli?* (F. Özbay, Çev.) İstanbul: Evrim.
- Harvard Business Review. (2002). *Lideri lider yapan nedir?* İstanbul: Acar Matbaacılık.
- Hayes, N. ve Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 723-727.

- Ignant, A. A. (2010). Teachers' satisfaction with life, emotional intelligence and stress reactions. *Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti*, 62, 32-41.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kadıoğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. Ç. (1988). *Yaşlılarda yaşam doyumunu etkileyen etmenler*(Yüksek Lisans Tezi).Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik Danışma ve rehberlik*.İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kızıllı, Ş. (2013). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kodan, S. (2013). *Evli bireylerin evlilik kalitesi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kutlu, M. ve Soğukpınar, E. (2014). Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.e - *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 84-101.
- Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramlarıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-10. doi: 10.1501/Egifak_0000000918
- Kuzgun, Y. (1985). Psikolojide insancı yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-17. doi: 10.1501/Egifak_0000001093
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larson, R. (1978). Thirty years of research on the subjective well-being of older Americans. *Journal of Gerontology*, 33(1), 109-125.
- Lee, G., Seccombe, K. and Shehan. C. (1991). Marital status and personal happiness: an analysis of trend data. *Journal of Marriage and the Family* 53, 839-844.
- MEB, (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yönetmeliği*. Web:<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> adresinden 13.12.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413.
- Mutlu, Z. (2012). *Yaşlı bireylerde yaşam tatmini ve sosyal destek ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., ve Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of gerontology*, 16, 134-143.
- Nurius, P.S. (1986). Reappraisal of the self-concept and implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 429-438.
- Odell, K. S., Soloninka, J. W., Lawrence, L. D. ve Gartin, S. A. (1992). Life satisfaction of retired west virginia secondary school agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33(1), 17-22.
- Özbudak, Z. ve Oksal, A. (2012). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı düzeyleri ile fen bilimlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin parametrelere göre incelenmesi. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Rize.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özer, M. (2001). *Huzurevinde ve aile ortamında yaşayan yaşlıların öz bakım gücü ve yaşam doyumunun incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumunu. *Türk Geriatri Dergisi*, 6(2), 72-74.
- Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

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

Penley, J.A. ve Tomaka, J. (2002). Associations among the big-five, emotional responses and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.

Quebbeman, A. J., Rozell, E.J. (2002). Emotional intelligence and dispositional affectivity as moderators of workplace aggression, the impact on behavior choice. *Human Resource Management Review*

Rask, K., Åstedt

-Kurki, P. ve

well

Journal of Applied Psychology, 38(3), 254-

263.

Recepoglu, E. ve Tuumlü, G.Ü. (2015). Üniversite akademik personelinin mesleki ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1851-1868.

Roitman, J.D.(1999).Emotional intelligence: the heart is smarter than the brain. University of Colorado, USA.

Sabuncuoğlu, Z. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayınları.

Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, P., Dzokoto, V. ve Ahadi P. (2002). Culture, personality and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 582–593.

- Seligman, M. E. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 266-267.
- Serin, N. B. ve Aydınöğlu, N. (2013). Investigation of life satisfaction predictors of school counsellors. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 345-360.
- Sheerer, E. (1957).The relationship of self-acceptance and self-respect to acceptance of and respect for others. *Pastoral psychology*, 8(2),35- 42.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spreitzer, E. ve Snyder, E. E. (1974). Correlates of life satisfaction among the aged. *Journal of Gerontology*, 29(4), 454-458.
- Stein, S. J. ve Book, H. E. (2003). *EQ-duygusal zeka ve başarının sırrı*. (M. Işık, Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*(Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- şeker, B. D. ve Zırhlıoğlu, G. (2009). Van emniyet müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 1-26.
- şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma: uşak ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Şener, A., Öztop, H., Doğan, N. ve Güven, S. (2008). Family, close relatives, friends: life satisfaction among older people. *Educational Gerontology*, 34(10), 890-906.
- Tekirgöl, Y. D. (2011). *Çalışanlarda mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumu düzeyleri*(Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tyler, L.E. (1961). *The work of the counselor*. New York: Appleton- Century-Crofts.
- Uyanık, S. (2000). Yönetimde duygusal zekanın önemi. *Türk İdare Dergisi*, 428, 125-128.
- Ünal, S., Karlıdağ R., ve Yoloğlu S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 113-118.
- Ünal, E. ve Şimşek, S. (2008). *İlköğretim Bölümü anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. <http://ilkogretimonline.org.tr>

- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wilson, W. (1967) Corraletes of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294–306.
- Yeşilyaprak, B. (2009). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*(Doktora Tezi).Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yılmaz, M. (2004, temmuz). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

EKLER
ÖLÇEK FORMU

NOT: Bu kitapçıkta yer alan ölçeklerden elde edilen sonuçlar yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak olup, hiçbir şekilde başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Kitapçıkta yer alan ölçeklerin maddelerine içtenlikle cevap vermeniz yapılacak olan tez çalışmasının amacına ulaşması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle ölçek maddelerine kendinizi yansıtacak şekilde cevap vermenizi önemle rica ederiz.

Değerli katkılarınız ve ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Danışman

Asude Çağla ER
Araştırmacı

KONYA-2014

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Yaş:					
2.Cinsiyet:	Kadın ()		Erkek ()		
3.Medeni Durum:	Bekar ()		Evli ()		
4.Mezun Olunan Lisans Programı:	PDR ()	Felsefe ()	Sosyoloji ()	Diğer ()	
5.Çalışılan Kurum:	Okulöncesi ()	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	
	RAM ()	Rehabilitasyon ()	Özel Okullar ()	Dershane ()	
6.Hizmet Süresi:	1-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()	16-20 yıl ()	21-+ yıl ()
7.Alanınızla İlgili Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı?	Evet ()		Hayır ()		

BAR-ON D.Z.Ö.

Sayın katılımcı, aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan

1-Tamamen Katılıyorum

2-Katılıyorum

3-Kararsızım

4-Katılmıyorum

5-Kesinlikle Katılmıyorum

açıklamalarından birini seçerek belirtmeniz gerekiyor. İfadelerin doğru veya yanlış yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

MADDELER	1	2	3	4	5
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.	()	()	()	()	()
3.Çok fazla strese dayanamam.	()	()	()	()	()
5.Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.	()	()	()	()	()
7.Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.	()	()	()	()	()
9.Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.	()	()	()	()	()

Y.D.Ö.

Açıklama: Aşağıda 5 ifade vardır. Bu ifadelerin size uygunluk derecesini belirlemek amacıyla ‘Hiç uygun değil’ , ‘Uygun değil’ , ‘Biraz uygun değil’ , ‘Ne uygun, ne uygun değil’ , ‘Biraz uygun’ , ‘Uygun’ , ‘Çok uygun’ seçenekleri sunulmuştur. Bu seçeneklerden sizin için uygun olanın karşısında yer alan yuvarlakların içini doldurunuz. Cevaplamalarda lütfen açık ve dürüst olunuz.

Maddeler	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun değil	Ne uygun, ne de uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Çok uygun
1. Yaşamım birçok yönüyle ideallerime yakın	()	()	()	()	()	()	()
3. Yaşamımdan hoşnutum	()	()	()	()	()	()	()
5. Tekrar dünyaya gelseydim yaşamımda hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim	()	()	()	()	()	()	()

M.B.S.Ö.

Açıklama: Aşağıda 5 ifade vardır. Bu ifadelerin size uygunluk derecesini belirlemek amacıyla ‘Kesinlikle Katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Katılıyorum’, ‘Tamamen Katılıyorum’ seçenekleri sunulmuştur. Bu seçeneklerden sizin için uygun olanın karşısında yer alan yuvarlakların içini doldurunuz. Cevaplamalarda lütfen açık ve dürüst olunuz.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum	()	()	()	()	()
3.Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum.	()	()	()	()	()
5.Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7.Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır.	()	()	()	()	()
9.Mesleğime çok saygı duyuyorum	()	()	()	()	()

Özgeçmiş

Asude Çağla ER

Giresun'da doğdu. 2007 yılında Konya Karatay Süleyman Demirel Milli Piyango Anadolu Lisesi'nden mezun oldu. 2012 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nden mezun oldu. 2012 yılında rehber öğretmen olarak MEB'e atandı. 2012 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başlayan araştırmacı MEB' de rehber öğretmen olarak görevine devam etmektedir.