

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Soner ALTINKAYNAK

DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE
REHBERLİK MEZUNU OLAN VE OLMAYAN REHBER
ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Danışman

Yrd. Doç. Dr. S.Gülfem ÇAKIR


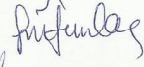

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya 2013

Soner ALTINKAYNAK' ın bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Tezi Olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Damcı ERKAL 
Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR 
Üye : Yrd. Doç. Dr. Muray BEDİK 

Tez Konusu: Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Mezunları Olan Ve Olmayan Rehber Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Tez Savunma Tarihi: 14.06.2013

Mezuniyet Tarihi :

Doç. Dr. Selçuk UYGUN

Müdür

.....

ÖNSÖZ

Çalışmam boyunca alandaki birikimleriyle, hoşgörülü, yapıcı, yardımsever ve olumlu yaklaşımıyla güvenini hep yanımda hissettiğim, her zaman örnek alacağım tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR'a; akademik katkısıyla, samimiyetiyle bana destek olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nalan YILMAZ'a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans eğitimimin sırasında kendimi geliştirmeme yardımcı olan değerli hocalarım Prof.Dr. Nihal ÖREN ve tezimin son halini almasında katkılarından dolayı Doç.Dr. Demet EROL'a Yrd. Doç. Dr. Nuray GEDİK ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Aynur AKKUŞ'a şükranlarımı sunarım.

Araştırmam boyunca, ölçeklerin temininde desteklerinden dolayı Özlem MUMCUOĞLU'na uygulanmasında yaptıkları yardımlar için Serpil GÜLER, Fulya ALPAN, Deniz GÜLER'e, İngilizce çevirilerde başım sıkıştığında yardımına koşan güzel insan Halime GENÇ'e, sınıf arkadaşlarım Gülnur SÜLEK, Meriç KAYNAR ve Hülya AYDEMİR'e teşekkür ederim.

Manevi desteklerinden dolayı sevgili eşime ve aileme sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

DEVLET OKULLARINDA ÇALIŞAN PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK MEZUNU OLAN VE OLMAYAN REHBER ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu çalışmanın amacı, devlet okullarında rehber öğretmen kadrosunda görev yapan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunları ile diğer lisans programları mezunlarının duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda rehber öğretmen kadrosunda görev yapan 162 meslek elemanı katılmıştır. Katılımcıların %54.9'u kadın ve %45.1'i erkektir ve yaşları 20 ile 46 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada, Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Mumcuoğlu (2002), tarafından yapılan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada PDR lisans mezunu olan ve olmayan rehber öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın bulguları, devlet okullarında rehber öğretmen kadrosunda görev yapan psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunları ile diğer lisans programları mezunlarının duygusal zeka alt boyutlarındaki (Duygusal Öz farkındalık, Girişkenlik, Özsaygı, Öz Gerçekleştirme, Bağımsızlık, Empati, Sosyal Sorumluluk, Kişilerarası İlişki, Gerçeklik değerlendirmesi, Esneklik, Problem Çözme, Strese tolerans, Dürtü Kontrolü, İyimserlik, Mutluluk) düzeyleri arasında psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu durum uzmanlık gerektiren bir çalışma alanı olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütecek olan rehber öğretmenlerin atama kriterlerinin önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mezuniyet alanı, duygusal zeka, rehberlik hizmetleri

ABSTRACT

COMPARING EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF GUIDANCE PRACTITIONERS IN TERMS OF THEIR UNIVERSITY DEGREE

The purpose of this study was to examine whether there is a significant difference between the emotional intelligence levels of guidance practitioners who have a degree in psychological counseling and guidance and those who have a degree in a major other than psychological counseling and guidance. The study sample composed of 162 guidance practitioners who were working in state schools in Antalya in 2011-2012 academic year, 54.9% of participants were female and 45.1% of participants were male. The data for the study was collected by using Bar-On Emotional Quotient Inventory which was developed by Bar-On (1997) and adapted to Turkish by Mumcuoğlu (2002). According to the t-test results, there were significant differences in emotional intelligence levels between psychological counseling and guidance graduates and other program graduates. Psychological counseling and guidance graduates scored higher in all subscales of emotional intelligence (emotional self-awareness, assertiveness, self-regard, self-actualization, independence, empathy, social responsibility, interpersonal relationships, reality testing, flexibility, problem solving, stress tolerance, impulse control, optimism, and happiness) than other program graduates. These findings point out the importance of appointment criteria in appointing guidance practitioner to guidance and counseling services in the schools.

Key Words: Graduation area, emotional intelligence, guidance services

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	vii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırma Sorusu	4
1.4 Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	6
1.5 Sınırlılıklar.....	10
1.6 Sayıtlılar	10
1.7 Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	13
2.1.1 Türkiye de PDR Hizmetinin Gelişimi.....	13
2.1.2 Günümüzde PDR Hizmetleri.....	14
2.1.3 Milli Eğitim Bakanlığında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yaklaşımı	15
2.1.4 Psikolojik Danışman Eğitimi.....	18
2.2 Duygusal Zeka	20
2.2.1 Tanımı	20

2.2.2 Duygusal Zeka Modelleri	21
2.2.2.1 Salovey Mayer Modeli:	21
2.2.2.2 Bar-On Karışım Duygusal Zeka Modeli	22
2.2.2.3 Goleman Modeli.....	26
2.2.2.4 Cooper R.K & Sawaf A. Modeli.....	27
2.3 Psikolojik Danışmanlık Mesleği ve Duygusal Zeka.....	27
2.4 İlgili Araştırmalar.....	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni	37
3.2 Araştırma Grubu	37
3.3 Veri Toplama Aracı	37
3.3.1 Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği	38
3.3.2 Kişisel Bilgi Formu	40
3.4 Verilerin Toplanması	40
3.5 Verilerin Analizi	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4. 1 Mezuniyet Alanlarına Göre Duygusal Öz farkındalık	41
4. 2 Mezuniyet Alanlarına Göre Girişkenlik	42
4. 3 Mezuniyet Alanlarına Göre Özsaygı.....	42
4. 4 Mezuniyet Alanlarına Göre Özgerçekleştirme	43
4. 5 Mezuniyet Alanlarına Göre Bağımsızlık.....	43
4. 6 Mezuniyet Alanlarına Göre Empati.....	44
4. 7 Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyal Sorumluluk.....	44
4. 8 Mezuniyet Alanlarına Göre Kişilerarası İlişkiler.....	45

4. 9 Mezuniyet Alanlarına Göre Gerçeklik Değerlendirmesi	45
4. 10 Mezuniyet Alanlarına Göre Esneklik.....	46
4. 11 Mezuniyet Alanlarına Göre Problem Çözme	46
4. 12 Mezuniyet Alanlarına Göre Strese Tolerans	47
4. 13 Mezuniyet Alanlarına Göre Dürtü Kontrolü	47
4. 14 Mezuniyet Alanlarına Göre İyimserlik	48
4. 15 Mezuniyet Alanlarına Göre Mutluluk.....	48

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	50
5.1.1 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Kişisel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	50
5.1.2 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Kişiler Arası İlişkiler Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	52
5.1.3 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	53
5.1.4 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Stres Yönetimi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	54
5.1.5 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Genel Ruh Hali Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	55
5.2 Öneriler.....	56
5.2.1 Eğitim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Nitelikleri Ve Atanma Kriterleri.....	57
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	58
KAYNAKÇA.....	59
EKLER.....	69
Ek 1 Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği	69

Ek 2 Kişisel Bilgi Formu	70
Ek 3 Araştırma İzin Onayı	71
Ek 4 Özgeçmiş.....	72
Ek 5 Bildirim	73

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Reuven Bar-On Modelinin Yapısı	25
Tablo 3.1 Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları	39
Tablo 4.1 Mezuniyet Alanlarına Göre Duygusal Özfarındalık Düzeyi	42
Tablo 4.2 Mezuniyet Alanlarına Göre Girişkenlik Düzeyi.....	42
Tablo 4.3 Mezuniyet Alanlarına Göre Özsaygı Düzeyi.....	43
Tablo 4.4 Mezuniyet Alanlarına Göre Özgerçekleştirme Düzeyi	43
Tablo 4.5 Mezuniyet Alanlarına Göre Bağımsızlık Düzeyi.....	44
Tablo 4.6 Mezuniyet Alanlarına Göre Empati Düzeyi	44
Tablo 4.7 Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyal Sorumluluk Düzeyi.....	45
Tablo 4.8 Mezuniyet Alanlarına Göre Kişilerarası İlişkiler Düzeyi.....	45
Tablo 4.9. Mezuniyet Alanlarına Göre Gerçeklik Değerlendirmesi Düzeyi.....	46
Tablo 4.10 Mezuniyet Alanlarına Göre Esneklik Düzeyi.....	46
Tablo 4.11 Mezuniyet Alanlarına Göre Problem Çözme Düzeyi	47
Tablo 4.12 Mezuniyet Alanlarına Göre Strese Tolerans Düzeyi	47
Tablo 4.13. Mezuniyet Alanlarına Göre Dürtü Kontrolü.....	47
Tablo 4.14 Mezuniyet Alanlarına Göre İyimserlik.....	48
Tablo 4.15 Mezuniyet Alanlarına Göre Mutluluk	49

KISALTMALAR LİSTESİ

DZ: Duygusal Zekâ

DZÖ: Duygusal Zeka Ölçeği

EBB: Eğitim Bilimleri Bölümü

EPH: Eğitimde Psikolojik Hizmetler

EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretimi

EÖD: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

EYD: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

EYTPE: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

EQ: Duygusal Zeka

FB: Felsefe Bölümü

IQ: Bilişsel Zeka

HEB: Halk Eğitimi Bölümü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PB: Psikoloji Bölümü

PD: Psikolojik Danışman

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

SB: Sosyoloji Bölümü

SPSS: Statistical Packages for Social Sciences

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ZB: Zeka Bölümü

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya dayanak oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, alt problemler, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde teknolojiye gelişmeler ve değişimler çok hızlı bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu değişikliklerle beraber sosyal, kültürel, ekonomik, eğitim yapısı gibi birçok konu ile ilgili değişimler de kaçınılmaz olmuştur. Özellikle eğitimin önemli bir ögesi olan psikolojik danışma ve rehberlik kavramı da bu gelişmelere bağlı olarak günümüzde giderek önem kazanmıştır. Değişen aile yapısı, kültürel farklılıkların artması, cep telefonu, internet gibi teknolojik araçların gelişimine bağlı olarak çocuklar ve gençler kendilerine sanal bir ortam ve çevre edinmeye başlamışlardır. Bu kültürel karmaşıklıklar bireyler üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır (Yeşilyaprak, 2009). Teknolojik araçlara bağımlılık derecesinde olan bu yaklaşma sağlıklı ve yüz yüze etkileşimi, kendini gerçekleştirme, hazzı ve sosyal ortam kavramını zayıflatmaktadır. Hızla değişen ve gelişen dünyada, sağlıklı olmayan ve güvensiz ilişkiler, kaygı ve olumsuzluklar giderek artmaktadır. Böyle bir sosyal ortam içerisinde bireyler günlük yaşantılarında birçok sorunla karşı karşıya gelmektedirler. Kişiler aile, iş ve diğer sosyal alanlarda kişiler arası ilişkilerde ya da kendini tanımada farklı duygu ve düşünceler geliştirebilmektedirler. Günlük yaşantılarda seçimler yapmak, kararlar almak ve çevreye uyum sağlamak günlük yaşamın gereklerindedir. Bireyler problemlerinin birçoğuna kendi başlarına yeterli bir çözüm yolu bulabilirler ancak bazı problemler karşısında kendilerini çıkmazda hissedip çözüm yolu için farklı bir bireyin yardımına ihtiyaç duyabilirler. (Tan, 1992). Bu bağlamda özellikle çocuklara ve gençlere gerek rehberlik gerekse psikolojik yardım sunma açısından okullarda ve eğitim öğretimin her kademesinde

psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Bireylerin gelişimi devamlı ve bir bütün içinde gerçekleşmektedir. Günümüzde okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde baskın olan yaklaşım gelişimsel yaklaşımdır. Gelişimsel yaklaşımın dayandığı temel düşünce, bireyin sürekli gelişim halinde olduğu, bu gelişim basamaklarından bir önceki basamağı başarılı ve sağlıklı bir şekilde geçenlerin, bir üst basamaktaki gelişim görevlerini daha sağlıklı başaracaklarıdır (Havighurst, 1972). Bu yaklaşıma dayanan rehberlik hizmetlerinde, bireylerin gelişim dönemlerine özgü ihtiyaçları rehberlik hizmetlerinin temelini oluşturur (Yeşilyaprak, 2013). Gelişim süreçleri inceleme kolaylığı açısından, genel nitelikleri esas alarak “kişisel”, “eğitsel” ve “meslekî” gelişim alanlarına yönelik rehberlik hizmetleri olarak sınıflandırılmaktadır. Bu gelişim alanlarını tamamen birbirinde ayırmak, bağımsız düşünmek mümkün değildir. Çünkü bir gelişim ilkesi olarak gelişimin çeşitli alanları birbirini etkiler. Örneğin öğrencinin gerçekçi bir benlik kavramı geliştirmemiş olması kişisel rehberlik alanının içeriğinde ele alınmaktadır. Ancak benlik kavramı, çocuğun akademik başarısını, eğitsel ve meslekî hedeflerini etkileyen bir durumdur. Bu durum da eğitsel ve meslekî rehberliğin kapsamı içerisinde yer alır (Yeşilyaprak, 2006).

Son yıllarda kişisel rehberlik hizmetlerinin kapsamında duygusal zeka kavramı ve eğitim sürecinde duygusal zekanın nasıl geliştirilebileceği öne çıkan konulardan birisidir (Yeşilyaprak, 2013). Günümüzde sürekli değişimin gerçekleştiği bir sosyal ortamda büyüyen çocukların zorluklarla baş edebilmeleri sağlıklı, mutlu, iyimser, üretebilen bireyler olabilmeleri, onların duygusal zekâlarını geliştirebilmelerine bağlıdır (Kansu, 2002). Yakın zamana kadar zeka, zeka bölümü (ZB) ile ölçülmüştür. Bilişsel zeka genel anlamıyla, hatırlama, öğrenme, rasyonel düşünme problem çözme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Duygusal zeka ile birlikte insan zekasını anlamaya yönelik yeni ufuklar açılmıştır. Bazı insanların hayatta diğer insanlara göre daha başarılı olması, sadece bilişsel zeka bölümü ile başarılı olunamayacağı iddiasının ortaya atılmasına sebep olmuştur. Zeka bölümü yüksek bazı insanlar hayatta başarı elde edemezken, zeka bölümü daha düşük insanlar daha başarılı olabilmekteler (Bar-On, 1999). Duygusal zekânın altında yatan temel anlayış, başarının ve mutluluğun bilişsel zekâdan çok duygusal yeteneklere

dayanmasıdır. Duygusal zekâ, kişisel ve sosyal yeteneğin bir karışımıdır. Bu karışım, öz-bilinci, öz-denetimi, motivasyonu, sabrı, empatiyi ve karşılıklı ilişkilerde doyum alma becerilerini içermektedir (Cherniss, 2002). Bu becerileri geliştirmek okullarda kişisel rehberlik hizmetlerinin hedefleri içersinde de yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2013).

Eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlere, duygusal zekânın eğitim ortamlarında tanıtılıp eğitimin içerisinde yer alması konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü gerek bilgi ve yetenekleri, gerekse psikolojik danışma ve rehberlik alanının eğitimdeki önemi nedeniyle duygusal zekâ ile ilgili yapılması gereken çalışmalarda rehberlik uzmanının faal olması ve önderlik yapması gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2001).

Modern eğitim sisteminin çok önemli bir parçasını oluşturan rehberlik kavramının ülkemizdeki gelişimine baktığımızda, 1938’lerde eğitim sistemi içinde söz edilmiş olmakla birlikte, daha çok 1950’lerden sonra sıkça gündeme gelmeye ve gelişme göstermeye başlamıştır. Özellikle 1970 yılından sonra rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin uzman kişilerce yürütülen ayrı bir yardım ve uzmanlık alanı olarak okul eğitim sisteminde yer almış olduğu görülmektedir (Tan, 2000).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamı gereği çok karmaşık süreçleri olan ve beceri gerektiren bir hizmet alanıdır (Schmidt, 2004). Adından da anlaşılacağı üzere hizmetlerin bir bölümünü rehberlik hizmetleri oluştururken diğer bölümünü ise psikolojik danışma hizmetleri oluşturmaktadır. Yeşilyaprak’ın da (2013) vurguladığı gibi “psikolojik danışma hizmeti, rehberlik hizmetlerinin merkezini oluşturur” (s. 11). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunma görevini üstlenen uzmanların sahip olması gereken nitelikler birçok alan uzmanı tarafından vurgulanmıştır (örneğin Corey, 2008; Kurt, 2007). Duygusal zeka tanımı, alt boyutları, özelliği, kapsamı, becerileri ve içeriği ile rehber öğretilerde yüksek düzeyde olması gereken niteliklerle örtüşmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitiminin de alanda çalışacak uzmanların duygusal zeka becerilerini geliştirme açısından çok büyük katkısı bulunmaktadır.

Ülkemizde psikolojik danışman istihdamını büyük oranda MEB sağlamakla birlikte özel okullar, özel eğitim kurumları ve kamudaki bazı kurumlar da istihdam

sağlamaktadır. İstihdam sağlanırken kurumların öne sürdüğü öncelikli şart rehber öğretmen ya da psikolojik danışman unvanı için gerekli program olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) ya da eğitimde psikolojik hizmetler (EPH) bölümlerinden mezun olmaktır. Ancak MEB rehber öğretmen atamasına başladığı uzun yıllardır adı geçen programlara farklı programlar ekleyerek psikoloji, felsefe, sosyoloji ve eğitim bilimlerine bağlı bazı program mezunlarını da aynı unvanla istihdam etmiştir ve etmektedir. Ancak her bir lisans eğitim programının farklı bir hedefi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, PDR ya da EPH mezunlarının diğer alan mezunları ile karşılaştırıldığında, mezuniyet sonrasında sahip oldukları nitelikler açısından farklılıklar olması beklenir bir durumdur. Bu çalışmanın kapsamında farklıların gözlenebileceği alanlardan bir tanesinin de duygusal zekayı oluşturan becerilerin olduğu düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı resmi okullarda görev yapan PDR lisans programından mezun olan rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile diğer lisans programlarından mezun olup Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir okulda görev yapan rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri arasında farklılıkların olup olmadığını incelemektir.

1.3 Araştırma Sorusu

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan PDR ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler lisans programından mezun rehber öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutları puanları ile diğer lisans programlarından mezun olan rehber öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1 Alt Sorular

1. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin duygusal öz farkındalık düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin girişkenlik düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin özsaygı düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin özgerçekleştirme düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin bağımsızlık düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin empati düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin sosyal sorumluluk düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin gerçeklik değerlendirmesi düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin esneklik düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin problem çözme düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin strese tolerans düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin dürtü kontrolü düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

15. Resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mutluluk düzeylerinde PDR programından mezun olma ya da diğer lisans programlarından mezun olmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4 Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Çağdaş eğitim sistemi içerisinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğretimin tamamlayıcısı niteliğindedir (Yeşilyaprak, 2013). Adından da anlaşılacağı gibi bu hizmetlerin bir ayağını rehberlik hizmetleri oluştururken diğer ayağını ise psikolojik danışma oluşturmaktadır. Bu hizmetlerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için meslek elemanlarının gerekli alan bilgisi bulunmasının yanı sıra kişisel nitelikler olarak da kendini geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Etkili psikolojik danışmanların kişilik özellikleri arasında; güçlü bir kişilik yapısına sahip olmak, kendine saygı duymak ve kendi olmaktan hoşlanmak, kendi gücünü tanımak ve kabul etmek, değişime açık olmak, yaşamlarını biçimlendirebilecek tercihler yapabilmek, kendini yaşama bağlı hissetmek ve yaşama yönelik tercih yapmak, otantik, samimi ve dürüst, ince bir mizah anlayışına sahip olmak, yaptığı yanlışları itiraf etmekten çekinmemek, genellikle içinde bulunduğu anı yaşayabilmek, diğerlerinin mutluluğuyla ilgilenmek ve ilişkilerinde sağlıklı sınırlar oluşturabilmek gelmektedir (Corey, 2008).

Okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kapsamında öğrencilerin duygusal ve psikolojik problemleri ile ilgilenme yer almaktadır. Bu hizmetleri yürütecek uzmanların gelişmiş bir empati yeteneğine sahip, karşısındaki bireylerin duygularını net ve doğru biçimde anlayıp ifade eden bireyler olmaları

işlerini daha etkili bir biçimde yapmalarını sağlar (Kurt, 2007). Psikolojik danışmanlık için gerekli olan bu beceriler, duygusal zekayı oluşturan becerilerle yakından ilgilidir. Türkiye de yapılan birçok araştırma, duygusal zeka düzeyi yüksek kişilerin, problem çözme yeteneğine sahip, uyumlu, stresle baş edebilen, iyimser, yaşamın renkli yönlerini görebilen, olumlu tutumlara sahip, mutlu, ılımlı, yaşam doyumu yüksek kişiler olduklarını göstermektedir (Acar, 2002; İşmen, 2001; Vara, 1999).

Goleman'a (2000) göre yaşamdaki başarının %80'i duygusal zekadan kaynaklanmaktadır. Kişisel başarı ve performansın duygusal zeka ile doğrudan bağlantılı olduğu birçok akademik çalışmada görülmüştür (Akt. Arıcıoğlu, 2002) Yapılan bazı araştırmalarda duygusal zekanın mutluluğun en az %50 sini etkilediği görülmüştür (Furnham ve Petrides 2003). Yine yapılan araştırmalar, başkalarını anlayabilme yeteneğinin duygular kadar düşüncelere de yanıt verme becerisini kapsadığını da göstermektedir. Bununla birlikte etkili dinleme becerisi, psikolojik danışmanların, danışanlarının problemlerinin içtenliğine inanmaları ve bunu yaparken de kendilerine anlatılan ya da danışma anında dile getirilmeyen duygusal tepkileri anlayıp, yansıtabilmesiyle ilgilidir (Miville, Carlozzi, Gushue, Schara, Ueda 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Bilgilendirme Sisteminde, Rehberlik ve psikolojik danışma programında okumak isteyen bir kimsenin ortalamanın üzerinde bir akademik yeteneğe sahip, sosyal bilimlere, özellikle psikolojiye ilgili ve bu alanda yetişmiş, kişiler arası ilişkilerde başarılı, diğer insanları dinlemekten hoşlanan, onlara yardım etmeyi seven, dışa dönük, girişken, sabırlı, empatik becerisi yüksek ve sosyal konulara duyarlı bireyler olmaları beklenmektedir. Adayların genel olarak davranış bilimlerine ilgi duyan, analitik düşünme yeteneğine sahip, kendini geliştirmeye istekli ve ifade yeteneği yüksek bireyler olmaları akademik başarılarında artırıcı bir etken olmaktadır. Hoşgörü sahibi, sabırlı, insanlara içten sevgi ve saygı duyan, dinlemesini bilen, kendinden hoşnut, başkalarını oldukları gibi kabul edebilen, dikkatli, ikna kabiliyeti yüksek, geniş görüşlü, güven veren, sosyal bilim ve sosyal yardım ilgisi gelişmiş, düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen, sağlıklı bir iletişim ortamı sağlayabilen, dikkatli, işine özen gösteren, mesleğinin sorunları ile ilgilenen ve sorunlara çözüm yolları bulmaya çalışan,

kendini geliştirmeye istekli, coşkulu, yaratıcı kimseler olmaları gerekmektedir (Ulusal Meslek Bilgi Sistemi, 2012).

Öğrencilerin gerek alan bilgisi gerekse kişisel özellikleri geliştirmeye yönelik olarak üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümlerinde şu dersler bulunmaktadır: Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Psikolojik Danışma Kuramları, Psikolojik Danışma Uygulamaları, Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, Grupla Psikolojik Danışma, Kişilik Kuramları, Davranış Bozuklukları, Çocukluk Psikolojisi, Ergenlik Psikolojisi, Sosyal Psikoloji, Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi, Özel Eğitim, Öğrenme Güçlükleri, Psikolojik Danışmanlık ve Uyumsuzluk, Psikolojik Danışma Becerileri, İnsan İlişkileri ve İletişim, Psikolojik Danışmanlıkta Kişilik Kuramları, Yaşam Dönemleri ve Uyum Problemleri, Mesleki Rehberlik ve Danışma, Psikolojik Testler, Test Dışı Teknikler, Grup Dinamikleri ve Danışmanlık, Fizyolojik Psikoloji, İlköğretimde Rehberlik, Ortaöğretimde Rehberlik, Eğitim Bilimlerine Giriş, Kurum Deneyimi (YÖK, 2013).

Yukarıdaki derslerin içeriklerine bakıldığında özellikle bu derslerde kuramsal bilgilerin yanı sıra uygulamaya dönük becerilerin de geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Diğer alan mezunlarının ise programları incelendiğinde her ne kadar belirli ölçüde benzer olabilecek kuramsal dersler (örn. Psikoloji, Gelişim Psikolojisi vb.) programda yer almasına rağmen, uygulamaya dönük becerileri geliştirebilecek derslerin bulunmadığı görülmektedir. Çünkü her lisans programı kendi meslek alanına yönelik donanımı kazandıracak bir eğitim sunmaktadır. PDR lisans programı eğitiminde de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik kuramsal bilgilerin yanı sıra özellikle dördüncü sınıfta uygulamaya yönelik dersler bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi bireyle psikolojik danışma uygulamasıdır. Bu ders kapsamında öğrencilerin süpervizyon altında temel psikolojik danışma beceri ve tekniklerini kullanarak bireyle psikolojik danışma yapmaları sağlanır. Diğer bir uygulama dersi olan grupla psikolojik danışma dersinde, grupla psikolojik danışmanın temel kavram ve ilkelerinin yanı sıra öğrencilerin grupla psikolojik danışma uygulamasını deneyimlemelerine olanak tanınmaktadır. Bu nedenle de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü lisans programının alanda çalışan meslek elemanlarının duygusal zeka becerilerinin arttırılmasını sağlamada daha etkili olacağı düşünülebilir. Corey'in (2008) belirttiği gibi bir psikolojik danışmanın

kullanması gereken en önemli araçlardan biri de bir birey olarak kendisidir. Psikolojik danışmanlığa hazırlanırken, kişilik ve psikoterapi kuramları hakkında bilgi edinmiş, tanılama, çeşitli müdahale yöntemleri ve insan davranışlarının altında yatan dinamikleri öğrenmiş olmak gerekli temeli oluşturursa da yardım ilişkisinde etkili bir iletişimi oluşturmak ve sürdürmek için yeterli değildir (Corey, 2008).

İnsan ilişkilerinde duygusal zeka gerekli ve önemli bir beceridir. İçeriği yoğun insan iletişimi ve insanları anlamayı gerektiren mesleklerde duygusal zeka ve becerilerine sahip olmak önemlidir. Duygusal zeka becerisi yüksek olan psikolojik danışmanların, danışanlarının duygusal yönlerini anlamakta duygusal olarak daha hazır olduğu, onların sorunlarına odaklanmakta daha başarılı oldukları söylenebilir. İlk zamanlardan bu yana danışmanlar, danışmanlık yönteminde kendi duygusal tepkileri ve problemleriyle başa çıkmaya çalışmaktadır, bunun sonucunda danışmanlık eğitimi gören öğrencilere karşısındakinin duygularından kendi duygularını ayırt etmeyi öğretmek, özellikle empatiyle ilgilenmek eğitimlerinin önemli bir ögesidir (Miville, 2006). Duygusal zekayı geliştirebilmek hem kişisel özellikleri hem de eğitim almayı gerektirmektedir. Duygusal zekayı geliştirmeye dönük eğitimin süresi ile ilgili alanyazında bir fikir birliğine varılmamıştır. Bar-On (1997) becerilerin kısa süreli eğitimlerle bile fark edilebilir ölçüde değişimlerin gözlenebileceğini belirtirken, Goleman (2000) ise eğitim süresinin kısa bir zaman diliminden ziyade duygusal zekanın alt boyutları ile ilgili becerileri kişilik özelliklerine dönüştürebilecek uzun zamanı kapsayan bir eğitim süreci olduğunu belirtir. Çünkü duygusal zeka çok yönlü ve alt boyutları geniş bir yetenek türüdür ve okullarda rehberlik ve psikolojik danışman hizmetlerini sunmak üzere görevlendirilmiş rehber öğretmenlerin duygusal zeka becerilerine sahip olmaları önemlidir.

Özetle, okullardaki rehberlik hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için lisans düzeyinde alınan derslerin niteliği ve içeriği önemli bir role sahiptir. Etkili rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri için sağlam bir bilgi temeli ve uygulamaya dönük beceriler gereklidir. Bu nedenle de ülkemizde eğitim öğretim kurumlarında bulunan rehber öğretmen kadrosunda çalışan kişilerin mezuniyet programlarının farklılık göstermesi, psikolojik danışmanlık becerilerine sahip olup

olmaması ve bu becerileri kullanabilmesi gibi unsurlar bu hizmetlerin sağlıklı yürütülebilmesini olumsuz etkileyebilecek etkenler arasındadır.

Bu araştırma, öncelikli görevlerinin başında öğrenciyi gelişimsel olarak destekleme ve okullardaki sorunlu durumlarla başa çıkabilmelerinde onlara psikolojik yardım sunma rolünü üstlenen rehber öğretmenlerin lisans eğitimleri sonucunda edindikleri mesleki niteliklerine göre duygusal zeka düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada elde edilecek bulguların rehber öğretmen kadrosunda görev yapan kişilerin duygusal zeka düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, rehberlik servisinde görevlendirilen rehber öğretmenlerin mezun olunan lisans programı kriterlerinin gözden geçirilip alanın uzmanı nitelikli meslek elemanı istihdamının önemine de dikkat çekeceği düşünülmektedir. Ülkemizde rehber öğretmenler ve duygusal zeka ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, bu çalışma okullarda rehber öğretmen kadrosunda çalışanların mezuniyet alanına göre duygusal zeka becerilerinin incelenmesine odaklanan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları 2011-2012 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde devlet okullarında görev yapan rehber öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı bulgularla sınırlıdır.

Araştırmanın değişkenleri Bar-On Duygusal Zeka ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6 Sayıtlılar

Rehber öğretmenlerin ölçekleri içtenlikle ve yansız bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubunun sonuçlarının genellenmek istendiği evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.7 Tanımlar

Duygusal zekâ (EQ-Emotional Quotient): Kişinin çevredeki baskı ve isteklerle baş etmede, başarılı olmasını etkileyen beceriler ve bu yöndeki duygusal, kişisel, sosyal yeterlilikler bütünüdür (Bar-On,1999).

Duygusal özfarkındalık: Kendi duygularını anlayabilme ve fark edebilme kabiliyetidir (Mumcuoğlu, 2002).

Girişkenlik: Duygularını ve düşüncelerini ifade edebilme ve kişisel haklarını yıkıcı olmayacak şekilde savunabilme yeteneğidir (Mumcuoğlu, 2002).

Özsaygı: Özsaygı kendine saygı duymak ve özünde kendini iyi ve iyi niyetli bir birey olarak kabul etmektir (Mumcuoğlu, 2002).

Öz Gerçekleştirme (Kendini gerçekleştirme): Potansiyel kapasitesinin ve neler yapabileceğinin farkında olma yeteneğidir (Mumcuoğlu, 2002).

Bağımsızlık: Kişinin düşünce ve davranışlarında otokontrol yapabilme, duygusal anlamda bağımlı olmama ve başkalarının hayatını yaşama çabasında olmama becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

Empati: Başkalarının duygularının farkında olmak ve başkalarını anlayabilmektir (Mumcuoğlu, 2002).

Sosyal sorumluluk: Sosyal bir grubun içinde yapıcı, paylaşımcı ve uyumlu olma yeteneğidir (Mumcuoğlu, 2002).

Kişilerarası ilişki: Samimiyet, karşılıklı sevgi ve saygıyı içeren, içtenlik, sıcaklık ve sağlıklı bir ilişkiyi kurma ve devam ettirebilme yeteneğidir (Mumcuoğlu, 2002).

Gerçeklik değerlendirmesi: Yaşanmış olanla, objektif olarak var olan arasındaki ilişkiyi değerlendirebilme ve ayırt edebilme becerisidir. Durumlara doğru bakış açısı getirebilmedir (Mumcuoğlu, 2002).

Esneklik: Duygu, düşünce ve davranışlarını değişen durumlara adapte edebilme ve anlayabilme becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

Problem çözme: Problemleri belirleyip tanımlayabilmenin yanı sıra gerçekçi çözümlerini de bulabilme becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

Strese tolerans: Stresli ve sıkıntılı durumlarla başa çıkabilme yeteneğidir (Mumcuoğlu, 2002).

Dürtü kontrolü: Dürtülere karşı koyabilme veya dürtüleri erteleyebilme ve onları kontrol altında tutabilme becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

İyimserlik: Sıkıntılı durumlarda yaşamın renkli yönlerini görebilme ve olumlu düşünceyi sürdürebilme yeteneğidir (Mumcuoğlu, 2002).

Mutluluk: Kendi hayatında karamsar olmama, kendinden ve başkalarından memnun olma ve eğlenebilme becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman): MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine göre psikolojik danışman; 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 personeldir (MEB, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, psikolojik danışmanlık mesleği, duygusal zekâ ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

2.1.1 Türkiye’de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi

Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri alanındaki gelişmelere bakıldığında zaman ilk olarak 19. yüzyılın sonlarında Amerika Birleşik Devletleri’nde bir ‘mesleki rehberlik’ hareketi olarak doğmuş olup, 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde Amerikan eğitim sisteminde yerini alan ‘psikolojik danışma ve rehberlik’ (PDR) hizmetleri, Türk Eğitim Sistemine 1950’li yıllarda girmiştir. Bu tarihten sonra dünyada ve ülkemizde meydana gelen politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimler birçok alanda olduğu gibi PDR alanında da pek çok değişimi ve gelişmeyi beraberinde getirmiştir (Pişkin, 2006).

Türkiye de ilk olarak 1953–1954 eğitim öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümünde rehberlik dersi resmen yerini almıştır. Amerika’da PDR alanında eğitimini tamamlayarak Türkiye’ye dönen uzmanlar bilgi, tecrübe ve yaşantılarını, Türkiye’ye döndükten sonra, alandaki çalışmaların bizzat içerisinde yer almışlardır. Bu eğitimciler arasında Prof. Dr. Feriha Baymur ve Prof. Dr. Hasan Tan öncü çalışmaları yapan akademisyenlerdir. (Tan, 2000). İlk rehberlik servisi 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda psikolojik servis adı ile açılmıştır (Kuzgun, 2002).

Amerikalı eğitim uzmanlarının başlattıkları girişimler ile 1953 yılında eğitimde kullanılacak ölçme araçlarını geliştirilerek Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesine bağlı “Test ve Araştırma Bürosu” kurulmuştur. (Kepçeoğlu, 1988). 1955

yılında İstanbul'da, 1956 yılında Ankara'da Deneme Lisesinin ders programları rehberliği esas alan ve rehberliğe yer veren bir eğitim anlayışıyla hazırlanmış ve uygulanmaya konulmuştur. İlk olarak yine aynı yıl İstanbul ve İzmir'de daha sonra diğer illerimizde rehberlik ve araştırma merkezleri açılmıştır (Tan, 1992).

Milli Eğitim Bakanlığının kararı gereğince 1974–1975 eğitim-öğretim yılında tüm orta dereceli okullarda rehberlik uygulamasına başlanması öngörülmüştür (IX. MEB Şura Kararları, akt. Doğan, 1990). PDR alanında lisans programlarının açılması ise 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde adı Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik Bölümü olan bir program ile başlamış olup (Kuzgun, 2002), 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1981 yılında Hacettepe Üniversitesinde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı içinde ve sonrasında 1982 yılında beş üniversitede daha Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programları açılmış ve sayıları 1989'a dek 11'e ulaşmıştır (Doğan, 2008, akt. Yeşilyaprak, 2009).

2.1.2 Günümüzde PDR Hizmetleri

Türkiye'de okullarda rehberlik ve psikolojik danışma (PDR) servislerinin kuruluşu, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde (T.D., 2001) şu şekilde yer almaktadır: “Resmi ve özel eğitim-öğretim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütmek üzere, rehberlik ve psikolojik danışma servisi kurulur. Bu servise öğrenci sayısına göre yeterli eleman atanır. Hizmetin özellikleri açısından uygun fiziki ortam ve gerekli donatım sağlanır” (Resmi Gazete, 2001, s. 325). Türkiye'de eğitim-öğretim kurumlarındaki PDR hizmetlerini yürüten birim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi olarak isimlendirilmiştir. Bu servislerde alan uzmanlarının yanı sıra ilgili bölüm mezunu rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar görevlidir. İl ve ilçelerde Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM), okullarda ise rehber öğretmenler bu hizmeti sürdürmektedirler (Bakırcıoğlu, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğine göre eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, üniversitelerin PDR ile EPH alanında lisans eğitimi almış personel tarafından yürütülmelidir (MEB, 2001). Çünkü rehberlik ve psikolojik

danışma hizmetleri kapsamı gereği çok karmaşık süreçleri olan ve beceri gerektiren sadece profesyonel uzmanlar tarafından gerçekleştirilebilecek bir hizmet alanıdır (Schmidt, 2004). Bununla birlikte okullarda rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli uzman sayısının yetersizliği birçok sorun yaşanmasına neden olmaktadır (Pişkin, 2006).

Ülkemizde psikolojik danışman yetiştiren lisans düzeyinde programların içeriği incelendiğinde, genel bir psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi verilmesine rağmen, bu programların büyük ölçüde okul psikolojik danışmanlığı uzmanlık alanına ait dersleri içerdiği görülmekte ya da lisans düzeyindeki eğitimin okul psikolojik danışmanlığı alanına yakın olduğu görülmektedir (Korkut Owen, 2007). 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Türkiye çapındaki 18 üniversitede yapılan bir araştırmada Türkiye’deki psikolojik danışma ve rehberlik programlarındaki öğretim elemanlarının kendilerini en yetkin algıladıkları uzmanlık alanının okul psikolojik danışmanlığı olduğu ortaya çıkmıştır (Doğan ve Erkan, 2001).

2.1.3 Milli Eğitim Bakanlığında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yaklaşımı

Okullarda sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri 1962 yılındaki 7. Milli Eğitim Şurasından bu yana bütün Milli Eğitim Şuralarının gündeminde yer almıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 7. Milli Eğitim Şurası Dokümanları, 1961). 10. Milli Eğitim Şurasından sonra 1982 yılında toplanan XI. Şura kararlarında da eğitimde rehberlik alanını bir uzmanlık alanı olarak değerlendirmesi ve bu alanda görev yapacak meslek elemanlarına verilecek olan unvanın okul danışmanı olarak önerilmesi açısından önemlidir. Ayrıca, XI. Milli Eğitim Şurasında okul danışmanı kavramına ilişkin yapılan tanım, beklenen roller ve uzman eğitimi için önerilen model, çağdaş rehberlik anlayışı ile tutarlıdır(MEB XI. Şura Raporu; 1982; akt. Yeşilyaprak, 2009). Ancak, şura kararlarının eğitim uygulamalarına yansıtılması konusunda tam olarak başarı sağlanamamıştır. 2007 yılında toplanan 17. Milli Eğitim Şurası da dâhil olmak üzere günümüze dek toplanan tüm eğitim şuralarında ortaöğretime/yükseköğretime geçiş ve yöneltme bağlamında Rehberlik Hizmetleri önemli bir konu olarak gündeme gelmiş ilgili kararlar alınmış ve gündemdeki yerini korumaya devam etmiştir (MEB, 2006; 2007, akt. Yeşilyaprak, 2009).

Türkiye’de PDR hizmetleri başlangıcından günümüze dek, daha çok eğitim sürecinde verilen hizmetler olarak kabul edilmiş, lisans programları da ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapacak meslek elemanı yetiştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Lisans programından mezun olanlar, MEB’e başvurduklarında (ilgili sınavlar sonucu) rehber öğretmen kadro unvanı ile değişik kademedeki okullara veya Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine atanmaktadır. 2007 istatistiklerine göre MEB’de görevli rehber öğretmen sayısı 13.025’dir. Bunun 1000 kadarı, sayıları 81 ilde 197’yi bulan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde istihdam edilmektedir (Yeşilyaprak, 2007). 2013 yılı MEB açıklamasına göre Türkiye de 17.302 rehber öğretmen açığı bulunmaktadır. İlk ve ortaöğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin yaklaşık yarısı psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir lisans programını bitirmişlerdir. Diğer rehber öğretmenler ise başta psikoloji ve eğitim bilimlerinin diğer bölümleri ile felsefe ve sosyoloji mezunlarıdır (Yeşilyaprak, 2009).

Bugüne dek olan bu değişimler ve gelişmelere bakıldığında zaman ülkemizde PDR alanının profesyonel bir hizmet alanı olarak kabul edilmesi konusunda önemli sorunlar olduğu görülmektedir. Bunlar arasında hizmet alanı olarak kabul edilmeye yönelik ciddi ilerlemeler sağlanamadığı, eğitimdeki uygulamalarda beklenen düzeye ulaşamadığı, PDR alanının bilimsel anlayış ve çağdaş yaklaşımlarla kabul edilmesinin önündeki engellerin aşılamadığı ve sağlıklı bir anlayışın yerleşemediği görülmektedir (Yeşilyaprak, 2009). Kepçeoğlu (1988) tarafından gerçekleştirilen orta dereceli okullardaki rehberlik anlayışını konu alan bir incelemede, orta dereceli okullarda görev yapan müdür, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, rehberlik anlayışları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Pişkin (1989) ve Özdemir (1991) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin ve rehberlik hizmetleri sunan meslek elemanlarının da rehberlik anlayışlarında önemli farklılıklar olduğu, birçoğunun rehberliğe uygun olmayan bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Aynı anlayış okul yöneticileri açısından da halen devam etmekte olan bir problemdir. (Nazlı, 2007). Sonuç olarak, ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalar, okullarda görevli meslek elemanlarının ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmamasının ve mesleki yeterliliğin istenilen seviyede olmamasının yapılan rehberlik çalışmalarının verimini büyük ölçüde engelleyen bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Yeşilyaprak, 2009).

Bu durumun yarattığı sonuçları okullarda görevli uzmanlar yaygın sorunlar olarak yoğun bir şekilde yaşamaktadır. Bu sorunlar arasında, yöneticiler ve diğer öğretmenlerin rehber öğretmenlere yönelik önyargıları, işbirliği konusundaki yetersizlikler, psikolojik danışma uygulamaları için zaman olmaması, alan dışı atama ile rehber öğretmenlik yapanlar, okullarda rehber öğretmenlerden rol ve sorumluluklarının dışındaki işlerin istenmesi başta gelmektedir (Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). Okullarda psikolojik danışmanın görev yapabileceği uygun bir mekan, programlarda zaman, gerekli malzeme, araç ve gereç sağlanmamaktadır. Yönetici ve öğretmenler, yürütülen hizmetlere yardımcı olmamaktadır ve yönetici ve öğretmenler rehberliğin işlevselliğine inanmamakta, işbirliği yapmamaktadır. Bu hizmetlerden sihirli değnek gibi ya bütün sorunları bir anda çözmesini beklemekte ya da hiçbir şey beklememekteler (Nazlı, 2007; Pişkin, 2006; Tan,1990).

PDR hizmetlerinde bugün yaşanan sorunların önemli bir kısmı da eğitim sisteminde rehberlik hizmetleri örgütlenirken, sistemli bir hale getirilmeye çalışılırken ve yapılandırılırken takip edilen yanlış politikalardan kaynaklanmaktadır (Doğan, 1996). Bu durumun günümüzde de halen sorun olarak devam ettiği görülmektedir. Meslek elemanlarının aldığı eğitim ve nitelik sorunlarıyla birlikte, eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmen sayılarının yetersizliği önemli bir sorundur. MEB'in resmi rakamlarına göre (2005) ilköğretim okullarının % 73'ü ile ortaöğretim okullarının % 39'unda rehber öğretmen bulunmamaktadır. Rehber öğretmen bulunan okullarda ise bu personel, çok kalabalık bir öğrenci kitlesinden sorumlu olmaktadır. Yaklaşık 15 milyonu bulan öğrenci sayısı göz önüne alındığında 13 bin rehber öğretmen sayısının yetersizliği dikkat çekici bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Yeşilyaprak, 2009). Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA) rehberlik hizmetlerinde her 250 öğrenciye 1 psikolojik danışman düşmesi gerektiğini öngörmektedir (ASCA, 2005). Akkök ve Watts (2004) tarafından hazırlanan Mesleki Bilgi, Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Türkiye Ülke Raporunda belirtildiği gibi bir psikolojik danışmana düşen öğrenci sayısı 905 ile 2836 arasında değişmektedir (Akt. Yeşilyaprak, 2009).

Türkiye'de 1950'li yıllardan günümüze dek önemli gelişmeler gerçekleşmiş olsa da, sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerin içerik ve birçok açıdan istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, meslek elemanlarının

kimlik arayışının sürdüğü, Türkiye' ye özgü PDR modellerinin geliştirilemediği, halen PDR'nin en güçlü olduğu alanın okul psikolojik danışmanlığı olmasına rağmen gerek sayısal gerekse nitelik olarak talepleri karşılayamadığı görülmektedir. Bütün bunlara ilave olarak, okullarda, rehber öğretmen kadrolarında görevli olan kişilerin yaklaşık üçte birinin alan dışı olduğu, PDR hizmetleri için gerekli fiziki koşulların sağlanamadığı, standardize edilmiş ölçme araçlarının yetersiz olduğu, okul yönetimi ve diğer branş öğretmenlerinin bakış açısının yeteri kadar bilinçli olmadığı, lisans programından mezun olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kamuda çalıştığı ve özel psikolojik danışma merkezlerinin yaygınlaşmadığı görülmektedir. Yüksek öğretimde PDR programlarını akredite eden, standartlarını belirleyen örgütsel bir yapı kurulamadığı gibi, unvan sorununun da hala çözülemediği görülmektedir. (Pişkin 2006). Yeterli sayıda meslek elemanı yetişmediği gerekçesiyle başlatılan alan dışı atamalar, son yıllarda PDR lisans programı mezunları sayısının artmasına rağmen çeşitli gerekçelerle devam ettirilmiştir. MEB'in rehber öğretmen istihdamındaki bu karmaşa halen netliğe kavuşmamıştır (Doğan, 1996; Yeşilyaprak, 2007).

2.1.4 Psikolojik Danışman Eğitimi

Bir çalışma alanının meslek sayılabilmesi için, öncelikle, kendine özgü mesleki faaliyetleri olması ve bu faaliyetleri yürütecek kişilerin, gerekli bilgi ve becerileri kazanabilecekleri özgül bir eğitimden geçmeleri gerekir. Belli bir eğitimin ardından diploma adı verilen belge ile kişi meslek hayatına başlar. Ve belli bir meslek unvanı ile gerekli bir pozisyonda mesleki faaliyetlerini yerine getirir (Kuzgun, 1990).

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışacak personelin yetişmesi, Türkiye'de 4 yıllık lisans düzeyindeki programlar ile sağlanmaktadır. Yükseköğretim Kanunu'nun yürürlüğe girdiği 1982 yılına kadar sadece birkaç üniversitede lisans ve lisansüstü düzeyde yürütülen PDR eğitiminin 1982 yılından sonra hızla yaygınlaştığı görülmektedir. 2009 yılında PDR lisans programı sayısı 49 iken (Yeşilyaprak, 2009). 2012 yılında YÖK'den elde edilen verilerde devlet üniversitesinde, ikinci öğretimle birlikte ve vakıf üniversiteleri dâhil (6'sı KKTC'de) olmak üzere toplam 74 lisans programı bulunmaktadır. Yüksek lisans programı, 19 üniversitede 21 program olarak gerçekleştirilmekte olup, doktora programlarının sayısı ise 14'tür (Korkut Owen, 2007). PDR lisans programlarının içeriği ve süresi, meslek elemanları ve PDR alan akademisyenleri tarafından hala tartışılmaktadır. Bazı akademisyenler psikolojik

danışman eğitiminde sadece lisans düzeyindeki eğitim süresinin yeterli olmadığını, Amerika'daki gibi lisansüstü eğitim süresini de kapsayacak düzeyde olması gerektiğini savunurken (Kuzgun, 2002), bir kısım alan akademisyeni ise psikolojik danışmanların öncelikli istihdam alanlarını dikkate alarak, Türkiye'nin koşulları gereği daha uzun süre lisans eğitimi ile meslek elemanının yetişmesi gerektiğini savunmaktadır (Akkoyun, 1995).

Daha çok okul psikolojik danışmanı yetiştirmeye yönelik olan lisans programları arasında ders sayısı, çeşidi, ders içeriği, kapsam ve kredilendirme yönünden görülen farklılıklar 1995 yılından itibaren tartışılmaya başlanmış (Akkoyun, 1995) ve 2000 yılından itibaren meslek derneğinin (Türk PDR- DER) koordinasyonu ile bir araya gelen anabilim dalı başkanları ortak bir program oluşturma girişimlerini başlatmışlardır. İlgili komisyonlar tarafından, PDR meslek uzmanlık alanı yeterliklerine dayanan bir lisans programı taslağı hazırlanmış, ardından alan akademisyenlerinin değerlendirmesine sunulmuş ve 2004 yılında anabilim dalı başkan/temsilcilerinden oluşan heyet tarafından kabul edilerek benimsenmiştir (Yeşilyaprak, 2007). Alan akademisyenlerince gündeme getirilen akreditasyon gereksinimine dayalı girişimler sonucunda oluşturulan ortak PDR programı üniversitelerde aşamalı olarak uygulamaya geçirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte YÖK tarafından eğitim fakültelerindeki reform çalışmaları başlatılmış, PDR programları da diğer öğretmenlik lisans programları hazırlanırken kullanılan yeterlik alanları/ders kategorileri şablonuna oturtulmuştur (Doğan, 2008; Korkut Owen, 2007).

Türkiye de psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişiminde şimdiye kadar geçen süreçte yapılanlara dayalı olarak Türkiye'de PDR alanının geçmişine, mevcut durumuna ve geleceğine dair bir tablo ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu görünümün iyi değerlendirilmesi, kuşkusuz bu alanın 21.yüzyılda daha sağlıklı gelişebilmesi açısından gereklidir. 21.yüzyılda toplum, psikolojik danışmanlara belki de her zamankinden daha çok gereksinim duyacaktır. Bu gereksinime bağlı olarak PDR Hizmetlerinin toplumdaki her bireyin, kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki yönlerden gelişerek topluma aktif uyum yapabilen ve kendini gerçekleştiren kişiler olabilmesine katkı yapabilmeye, bilimsel ilkeler ve meslek etiğine bağlı, sorgulayıcı,

gelişme ve yeniliklere açık bir uygulama alanı olarak gelişebilmesi için çaba sarfedilmesi gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2009).

2.2 Duygusal Zeka

2.2.1 Tanımı

En basit tanımı ile duygusal zeka, duyguların akıllıca kullanılmasıdır (Weisinger, 1998). Duygusal zeka, kendimizin ve karşımızdaki insanların duygularını olumlu ve geliştirici bir tutumla etkili bir şekilde algılama, ifade etme, anlama ve kontrol etme yeteneğidir (Fuimano, 2004). Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekayı; kendi ve başkalarının duygularını algılama, ifade etme, bunlar arasında ayırım yapabilme, düşünceleri ve duyguları düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Goleman, Duygusal Zeka isimli kitabında duygusal zekayı kendini harekete geçirebilme, engellemelere rağmen hedefe devam edebilme, dürtüleri kontrol altında tutarak, doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların ve sorunların zihinsel süreçleri engellemesine izin vermeme, kendisini başkasının yerine koyabilme ve umut içinde olma olarak tanımlamıştır (Goleman, 2000).

Reuven Bar-On (1997) ise duygusal zekayı, bir kişinin çevresel talep ve baskılarla başa çıkma yeteneğinde, başarılı olmada, bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlilikler, beceriler ve yetenekler dizisi olarak tanımlamıştır. Bar-On bu yetenekleri 5 kategoride değerlendirmiştir: kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali (Moller, 2000). Gottman' a göre duygusal zeka, kendi duygularını kontrol edebilme, hazı erteleyebilme ve zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini kapsayan, empati ve insanlarla ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için gerekli olan başkalarının duygularını anlayabilme ve algılayabilme yeteneği, iyimser ve kendine güvenen bir bireyin, kendisini motive edebilme yeteneği olarak açıklamıştır (Akt. Epstein, 1998).

Duygusal zeka bireyi kendi potansiyelinin, ideallerinin ve hedeflerinin peşinde koşmaya yönelten, içsel değerlerini harekete geçiren ve bunları, düşündüğü şeylerden yaşadığı şeylere dönüştüren bir yapıdır (Cooper ve Sawaf, 2000). Duygusal zekâ, zekânın duygusal, kişisel ve sosyal yönlerine işaret etmektedir. Bu yönler günlük

yaşantıda zekânın geleneksel bilişsel boyutlarından çok daha önemlidir. Duygusal zekâ, insanlarla daha başarılı ilişkiler ve iletişim kurmak ve çevreyle daha sağlıklı bir uyum içerisinde olmak anlamında kendini ve diğer insanları anlama ile ilişkilidir (Goleman, 2000).

Weisinger (1998) duygusal zekânın birbiriyle sıkı bağları olan dört temel yetenek olduğunu söylemektedir. Bunlar şu şekildedir:

- Duygunun tam ve doğru olarak kavranabilmesi, yorum ve tanımlanması yeteneği,
- Kişinin kendisini ve başkalarını anlamaya yardımcı olabilecek, duygulara ulaşabilme ya da üretebilme yeteneği,
- Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği,
- Duyguları düzenleme yeteneği.

2.2.2. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka kavramının farklı tanımları yapılmakta ve her tanımlama farklı boyutlara vurgu yapmaktadır. Duygusal zeka tanımları veya modelleri genelde yetenek üzerine kurulmuş olup, yetenek özelliklerine ve boyutlarına göre farklılık göstermektedir. Yetenek ve beceri üzerine kurulu model, duygusal bilgiyi işleme yeteneğini yansıtan zeka çeşidine duygusal zeka olarak değinmektedir Tam tersi olarak, karışım modeli yetenek faktörlerini ve kişilik özelliklerini birleştirmektedir. (Mayer 2000, akt. Gürol, 2008). Alanyazında duygusal zeka ile ilgili dört model üzerinde durulmaktadır.

2.2.2.1 Salovey Mayer Modeli:

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zeka modelinde, duyguları anlamak, ifade etmek, duygusal bilgiyi kullanma ve duyguları kontrol etme becerileri yer almaktadır. Mayer, Salovey ve Caruso (2004) duygusal zekanın bilişsel zeka ile ilişkili olduğunu ancak bilişsel zekadan farklı bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekayı dört boyutta değerlendirmişlerdir:

1) Duyguları algılamak,

- Kendi duygu ve düşüncelerindeki duygularını tanıyabilme yeteneği
- Diğer insanların duygularını tanıyabilme yeteneği
- Duyguları tam olarak ve doğru olarak ifade edebilme yeteneği
- Farklı duygusal ifadeleri birbirinden ayırt edebilme yeteneği

2) Duyguyu düşünce ile karıştırmak

- Duyguların düşünceye öncelik vermesi
- Problem çözmeye yönlendirici duygusal yaklaşımlar
- Duygusal değişime bağlı olarak bakış açısının değişmesi

3) Duyguyu anlamak ve duygusal bilgiyi kullanmak

- Duyguların anlamlarını isimlendirebilme yeteneği
- Duyguların anlamını bilmek
- Duyguların anlamlarını yorumlayabilme yeteneği
- Duygular arasında geçişlerin farkına varabilme yeteneği

4) Duyguları kontrol etmek:

- Olumlu ya da olumsuz duygulara karşı açık olmak
- Duyguları yok saymadan yönetebilme yeteneği
- Olumlu duygular kazanarak ve olumsuz duyguları azaltarak kendi ve başkalarının duygularını yönetme yeteneği

2.2.2.2 Bar-On Karışım Duygusal Zeka Modeli

Bar-On (1999)'a göre duygusal zeka, kişinin çevredeki baskı ve isteklerle baş etmede, kişinin başarılı olmasını etkileyen beceriler ve bu yöndeki duygusal, kişisel, sosyal yeterlilikler bütünüdür. Carney de (1999) Bar-On'un duygusal zeka tanımının, bireyin kendisini ve karşısındaki kişileri anlamasını, kişiler arası ilişkiler geliştirmesini ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabilme yeteneklerini kapsadığını ve bireyin bu sayede çevresel uyum gücünü arttırarak başarıyı yakaladığını belirtmiştir (Akt. Köksal, 2007).

Bar-On'un kendi geliştirdiği ölçüm aracı Duygusal Katsayı Envanteri (Emotional Quotient Inventory; EQ-i) dir. Bar-On ölçeğini geliştirme sürecine 1980'li yıllarda psikolojik iyi oluşla ilişkili, sosyal ve duygusal yeterlilik düzeylerini açıklama üzerine yaptığı çalışmalarla başlamıştır. (Bar-On, 2000).

Bu model 5 ana boyut ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Modelin ana boyutları şöyledir: (a) Kişisel Farkındalık, (b) Kişiler Arası İlişkiler, (c) Şartlara ve Çevreye Uyum, (d) Stres Yönetimi, (e) Genel Ruh Hali. Bu ana boyutlara ait olan 15 alt boyut vardır. Modelde benzer işlevler aynı grup da yer almıştır. Bar-On (1997) duygusal zeka modelinin çok faktörlü ve anlaşılabilir içeriğinin altını çizerken, modelin başarımın kendisinden çok başarıma potansiyeliyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Modelin, ana boyutları ile alt boyutlarının anlamı şu şekildedir:

1. *Kişisel Farkındalık*: Bireyin kendini iyi tanıma, duygularını ifade etme yeteneğini göstermekte olup duygusal öz farkındalık, girişkenlik, özsaygı, özgerçekleştirme ve bağımsızlık bileşenlerinden oluşmaktadır.

2. *Kişiler Arası İlişkiler*: Bireyin iyi iletişim kurma yeteneğini göstermekte olup empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkiler bileşenlerinden oluşmaktadır.

3. *Şartlara ve Çevreye Uyum*: Bireyin ne düzeyde esnek ve gerçekçi olabildiği ve problem çözüme becerisini gösterebildiği ve gerçeklik değerlendirmesi yapabildiğinin içeren esneklik ve problem çözüme bileşenlerinden oluşmaktadır.

4. *Stres Yönetimi*: Bireyin kontrolü kaybetmeden, sıkıntılı durumlarla başa çıkma becerilerini göstermekte olup, strese karşı tolerans ve dürtü kontrolü bileşenlerinden oluşmaktadır.

5. *Genel Ruh Hali*: Bireyin yaşama bakış açısı ve yaşamdan zevk alabilme becerilerini göstermekte olup, iyimserlik ve mutluluk olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Akt. Stein ve Book, 2003).

Bar-On (1997) geliştirmiş olduğu Duygusal Katsayı Envanterinin (EQ-i) kişinin duygusal ve sosyal olarak yeterli davranışlarını kendini değerlendirme biçiminde ölçülmesine olanak verdiğini belirtmiştir. Bu nedenle Bar-On modeli, sadece bir duygusal zeka modeli olmakla kalmayıp aynı zamanda sosyal zeka ile ilgili bir yapıyı da içermektedir. Bar-On'nun modelinde duygusal zeka, duygusal becerilerle beraber, sosyal becerileri ve kişisel faktörleri içermektedir. Bu nedenle kişilik özelliklerini ölçen ölçekler ile Bar-On EQ-i arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan birçok araştırmada aralarında yüksek ilişki bulunmuştur (Bar-On, 1997).

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi Bar-On’un modelinde duygusal zeka boyutları ve bu boyutları oluşturan yetenekler bulunmaktadır.

Kişisel Farkındalık Boyutu: Duygusal farkındalık, duyguları ayırt etme, belirleme, kişinin ne hissettiğini ve neden öyle hissettiğini anlama becerisidir (Stein 2003).

Bağımsızlık: Kişinin düşünce ve eylemlerinde kendini kontrol etme ve yönlendirme, kendi isteği ile kendi kararlarını alabilme becerisidir (Stein,2003).

Kendini Gerçekleştirme: Kişinin kapasitesini belirleme ve kapasitesine göre yaşamını sürdürme becerisidir (Stein, 2003).

Girişkenlik: Duygularını ve düşüncelerini ifade edebilme ve haklarını sınırlar dahilinde arayabilme yeteneğidir. Girişken insanlar ne çok kontrollü, ne de çekingendirler (Mumcuoğlu, 2002).

Kendine Saygı:Kişinin kendisini özünde iyi hissetmesi, saygı duyması ve kendisini olduğu gibi kabul etmesidir. Kişi kendisini tanır, olumlu, olumsuz yönlerini bilir ve olumsuz taraflarına rağmen kendisini kabul eder, tatmin sağlar (Mumcuoğlu, 2002).

Duygusal Benlik Bilinci: Kişinin kendi duygularını anlayabilme yeteneğidir. Aynı zamanda kendi duygularının nedenlerini de fark edebilme yeteneğidir (Mumcuoğlu, 2002).

Kişiler Arası İlişkiler Boyutu: Kişinin kişiler arası ilişkilerdeki yeteneğini ve işlevlerini içermektedir (Mumcuoğlu, 2002).

Sosyal Sorumluluk: Sosyal bir grup içerisinde işbirliği, beraberlik ve gerekli sorumluluk duygusuyla etkili bir sosyal birey olabilme yeteneğidir (Stein, 2003).

Kişiler Arası İlişki: Paylaşım, samimiyet ve içtenlik üzerine kurulu, tarafların memnun olduğu, karşılıklı sevgi ve saygı çerçevesinde bu ilişkileri devam ettirme becerisidir (Stein, 2003).

Empati: Empati, kişinin iletişim sırasında karşısındakinin duygu ve düşüncelerini ve duygularının nedenlerini anlayarak, duyarlı bir yaklaşım içerisinde olmak demektir (Stein, 2003).

Tablo 2.1 Reuven Bar-On Modelinin Yapısı

BOYUTLAR	ALTBOYUTLAR
I. Kişisel Farkındalık	Bağımsızlık Kendini Gerçekleştirme Girişkenlik Kendine Saygı Duygusal Benlik Bilinci
II. Kişiler Arası İlişkiler	Sosyal Sorumluluk Kişiler Arası İlişkiler Empati
III. Şartlara ve Çevreye Uyum	Esneklik Gerçekçilik Problem Çözme
IV. Stres Yönetimi	Strese Dayanıklılık Dürtü Kontrolü
V. Genel Ruh Hali	İyimserlik Mutluluk

Şartlara ve Çevreye Uyum Boyutu: Bireyin çevrenin talepleriyle başa çıkabilme becerilerini içermektedir (Mumcuoğlu, 2002).

Esneklik: Duygu, düşünce ve davranışlarını değişen durumlara uydurabilme becerisidir. Yanlış yaptıkları zaman bunu kavrayıp, davranışları değiştirebilme becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

Gerçeklik: Gerçek olmayan ile gerçek arasındaki farkı tespit etme ve tanıyabilme becerisidir (Stein, 2003) .

Problem Çözme: Sorunla karşılaşıldığı zaman etkili ve hızlı çözümler üretme becerisidir (Stein, 2003).

Stres Yönetimi Boyutu: Kişinin stresle başa çıkma becerilerini içermektedir (Mumcuoğlu, 2002).

Strese Dayanıklılık: Stresli ve zor durumlarda başa çıkabilme yeteneğidir. Strese dayanıklılık yetisi yüksek olan kişiler, zor durumlardan çok fazla zarar görmeden, sorunların üstesinden gelebilirler (Mumcuoğlu, 2002).

Dürtü Kontrolü: Dürtülere direnç gösterebilme veya erteleyebilme, olumsuz dürtüleri kontrol edebilme becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

Genel Ruh Hali Boyutu: Kişinin yaşam hakkındaki memnuniyeti ve yaşama genel bakışını içermektedir. Kişinin iyimser olabilme becerisi ve yaşamdan duyduğu mutluluk bu boyutu oluşturmaktadır (Mumcuoğlu, 2002).

İyimserlik: Yaşamın renkli yönünü görebilmek ve sıkıntılı zamanlarda dahi, olumlu bir bakış açısı içerisinde olmak becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

Mutluluk: Kendi hayatından memnun olma, kendinden ve başkalarından memnun olma ve eğlenbilme becerisidir (Mumcuoğlu, 2002).

Bar-On duygusal zeka modeli, duygusal zeka ve sosyal zeka modellerini kapsayan bir modeldir. Bar-On'un üzerinde durduğu ve boyutlara ayırdığı beceriler bilişsel olmayan zeka faktörleridir. Bu faktörler, zekanın kişisel, duygusal, sosyal ve sağlıklı yaşam sürebilme boyutlarını içermektedir. Bu faktörlerin ortak noktası, kişinin yaşantısında sıkça rastlayabileceği durumlarla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekadan daha etkili ve kullanışlı olmalarıdır (Çakar, 2002).

Bar-On duygusal zeka özelliği olarak ayırdığı bu boyutları ölçebilmek için Duygusal Katsayı Envanterini (EQ-i) geliştirmiştir. Bu envanterle kişilerin başarı ve doyum potansiyelini ölçmeyi ve IQ ölçümlerinin eksik bıraktığı yönleri tamamlamayı amaçlamıştır (Mumcuoğlu, 2002).

2.2.2.3 Goleman Modeli:

Goleman (2005), duygusal zeka terimini açıkladığı kitabında kişisel duygusal zeka modelinden bahsetmiştir. Bu modelde beş alt boyut bulunmaktadır:

- *Özbilinç:* Kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olmasıdır. Bu durum kişinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, gerçekçi bir şekilde değerlendirmesi

anlamına gelmektedir. Kendi duygularını tanıması, duyguları ve tepkileri arasındaki ilişkiyi değerlendirebilmesidir.

- *Duygularını idare edebilmek*: Kişinin kendi iç dünyasını dinleyerek olumsuz duygu ve düşünceleri tanımlayıp, duygularına hakim olması ve bunlarla baş edebilmesidir

- *Motivasyon*: Kişinin davranışlarında kararlı olup belirlediği hedefe engellemelere rağmen ulaşma çabasında olma yeteneğidir.

- *Empati*: Başkalarının duygularını anlayabilmek, onların bakış açısından bakabilmek ve anlayışlı olma yetisidir.

- *Sosyal Beceriler*: Karşısındaki kişinin duygularına saygı duyup, onu idare edebilme, insanlar arası ilişkilerde etkili olabilmeyi sağlayan becerilerdir.

2.2.2.4 Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli, yönetim ve organizasyon alanını ele alarak, liderlik ve duygusal zeka ilişkisi üzerinde durmaktadır (Yılmaz, 2002). Cooper ve Sawaf'a (2000) göre "duygusal zeka duyguların gücünü ve hızlı algılanışını, insan enerjisi bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir" (s.12). Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zeka, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Cooper ve Sawaf'ın modeli zihinsel yeteneklerin yanı sıra bunların dışındaki bazı kavramları da içerdiği için karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf'ın modelinin boyutları çoğu zaman benzer kavramları ya da aynı kavramları içermektedir (Akt. Çakar ve Arbak, 2004).

2.3 Psikolojik Danışmanlık Mesleği ve Duygusal Zeka

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin hedefi olarak kabul edilen, bireyin gelişimi ve uyumu birçok değişkenden etkilense de, özellikle rehberlik hizmetlerini sunan psikolojik danışmanın sahip olduğu becerilerinin etkisi ilk sıradadır. Psikolojik danışmanların kişisel yeterlilikleri ve becerilerinin bu kadar

etkili olmasında aldıkları eğitimin rolü çok büyüktür. Psikolojik danışma sürecinde, “danışman”, bu konuda uzman olarak yetişmiş bir kişi, görüşmeye taraf olan ve kaygı veya şikayeti olan “danışan” ile yüz yüze, profesyonel bir etkileşim içine girmektedir (Özgüven, 2001).

Okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin sundukları hizmetleri üç ana başlıkta toplanmaktadır (T.D., 2001, s. 309-310): Eğitsel Rehberlik, Mesleki Rehberlik ve Kişisel Rehberlik.

1-Eğitsel Rehberlik: Her öğrenciye, kendine özgü yetenek, ilgi, meslekî değer, başarı ve motivasyonu oranında eğitim-öğretim uygulamalarıyla uyum sağlaması, özelliklerine ve gelişimine uygun programlara yönelmesi için gerekli hizmetler verilir.

Bu hizmetler;

- a) Öğrencileri okula, okuldaki alanlara, çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştırmaya ve yönlendirme,
- b) Öğrencilerin etkili öğrenme ve çalışma becerileri geliştirmelerine yardım etme,
- c) Öğrencilerin motivasyonlarını destekleme ve artırma,
- d) Özelliklerine uygun üst öğrenim kurumlarına yönlendirme olarak ele alınır.

2-Meslekî Rehberlik: Eğitim sürecinde her öğrenciye meslekî tercih yapması, kendine uygun mesleğe yönelmesi, iş yaşamına ve mesleğe hazırlanması için gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilir.

Bu hizmetlerde aşağıdaki hususlar temel alınır:

- a) Hizmetler bir süreç olarak ele alınır, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin başlaması ile birlikte bu hizmetler verilir.
- b) Hizmetlerde öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemi ve bireysel özellikleri dikkate alınır.
- c) Öğrenciye ve velisine; öğrencinin özellikleri, iş dünyası, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler sistemli olarak aktarılır.
- d) Öğrenci, bir meslek alanı veya mesleği seçme baskısı altında bırakılmaz.

3-Kişisel Rehberlik: Öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimini desteklemek, duygusal sorunlarında yardımcı olmak üzere gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilir. Bu hizmetlerde aşağıdaki hususlar temel alınır:

a) Öğrencilerin davranış, duygu, düşünce ve tutumlarına karşı duyarlık gösterilerek gizlilik ilkesine özellikle dikkat edilir.

b) Bireysel rehberlik etkinliklerinde öğrencilerin kendilerine ilişkin farkındalık düzeyini yükseltmelerine yardım edilir.

c) Öğrenci herhangi bir sorun ifade ettiğinde, bu alanda psikolojik danışmanın vereceği hizmet, öğrencinin sorununu onun adına çözmesi anlamına gelmez.

d) Öğrenci, sorununu çözme sorumluluğunu üstlenmek durumundadır. Psikolojik danışman, öğrenciyi sorununu çözme çabasında, alanın bilimsel yöntemlerine göre destekler.

e) Psikolojik danışma uygulamalarında, uygulamacının psikolojik danışma formasyonuna sahip olması esastır.

f) Bireysel rehberlik; öğrencilerin sorunlarına yardımın yanı sıra, onların kişilik ve sosyal gelişimlerine ve olgunlaşmalarına destek olmayı ve bu amaca yönelik düzenlenmiş bireysel ve grup etkinliklerini de içerir (2001, T.D., s. 309-310).

Yukarıda görüldüğü üzere okullarda çalışan rehber öğretmen görevlerinden ve yeterlilik alanlarından birisi de psikolojik danışmadır. Başlangıçta rehberliğin alt hizmet alanı olarak kabul edilen psikolojik danışma hizmeti, zaman içerisinde önemini arttırmış ve neredeyse rehberlikten ayrı bir alan haline gelmiştir (Kuzgun, 2002). Psikolojik danışma uygulamalarında terapötik sürecin en önemli öğelerinden birisi psikolojik danışmandır. Psikolojik danışman ise psikolojik danışma ve yeterlilikleri konusunda uzmanlaşmış meslek elemanıdır (Voltan-Acar 2006). Okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik yapan meslek elemanlarının, mesleki bilgi ve beceri ile birlikte kişisel özellikleri açısından da mesleğin gerektirdiği yeterlilikte olması gerekmektedir (Eisenberg ve Delaney, 1993).

Bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken temel özelliklerini tanımlamak güçtür. Özellikle farklı psikolojik danışma yaklaşımlarının benimsendiği günümüzde danışmanlardan farklı rol ve beceriler istenmektedir. Günümüz psikolojik danışmanlarından okullarda öğrencilere gelişimsel yönden rehberlik edip yardımcı

olmaya çalışmakla birlikte, birey olarak kendini sürekli geliştiren, yaptığı işten doyum alabilen, etkin başa çıkma stratejilerini verimli kullanabilen, mevcut durumlara uyum sağlayabilen, sağlıklı kişilik özelliklerine sahip olmaları da beklenmektedir (Aysan ve Bozkurt, 2003). Diğer yandan, her kuramsal yaklaşımın psikolojik danışmandan beklediği rol ve görevler farklılaşsa da günümüzde varlığı iddia edilen dört yüzden fazla psikoterapi modelinin (Meier ve Davis, 2006) öngördüğü bazı temel özellikler arasında kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olma, duygularını yönetebilme, kişiler arası ilişkilerde başarılı ilişkiler kurma gibi temel beceriler başta gelmektedir (Yeşilyaprak, 2007). Yine bir başka görüşte psikolojik danışmanlarda bulunması gereken psikolojik danışma becerileri içerisinde; dikkati verme, duygu yansıtma, saygı, yorumlama, kendini açma, saydamlık, somutluk yer almaktadır (Carkhuff, 1969, akt. Hill ve Corbett, 1993). Özcan (1996) ise yardım etme amacına dayanan bir ilişkinin en önemli öğelerinden birinin empati olduğunu ifade etmiştir. Wilson ve Kneisl (1988), empatik bir anlayışa sahip olmadan psikolojik danışmada kişilerin duygusal dünyalarına girmenin imkansız olduğunu ve gerçek anlamda bir yardım etme sürecinin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir (Akt. Tutuk, Al ve Doğan, 2002).

Olası modellerden birinin kaynağı Gerard Egan'ın 'sosyal zeka' adını verdiği (Egan, 2011) ve diğer araştırmacıların (Bar-On, 1997; Bar-On ve Parker, 2000; Goleman, 1995, 2000) 'duygusal zeka' olarak adlandırdıkları kavramdır. Belki de sosyal-duygusal zeka çok daha uygun bir terim olacaktır. Kimi yazarlar anlaşılır bir biçimde duygusal zekayı kişinin duygu yüklü sorunlarını çözmek ve davranışları ayarlamak için, kendisinin ve başkalarının duygu durumlarını tanıması, kullanması, anlaması ve yönetmesine dahil olan süreçler ile sınırlandırır (Salovey, Brackett, ve Mayer, 2004).

Yine Egan'ın (2011) psikolojik danışma becerileri içerisinde yer verdiği ve "olgunluk: sosyal-duygusal zeka" olarak adlandırdığı özelliklerden duygusal zeka faktörleri şu şekildedir:

Olgun kişiler kendi kendilerinin yöneticisidirler. Kendilerini tanırlar, kontrolleri kendi elindedir ve sorunları hallederler.

Özayırımsama. Kendi kendilerini yöneten kişiler kendileriyle aşırı meşgul olmadan kendilerini tanırlar.

- Güçlerini ve sınırlarını bilirler.
- Duygularını nasıl yaşadıklarını, ne şekilde ifade etme eğiliminde olduklarını ve bu ifade tarzının kendileri ve başkaları üzerindeki etkilerini bilirler.
- Kendilerini anlar ve kabul ederler, gerçekçi bir kendilik değeri algılamaları vardır.

Özdenetim. Kendi kendilerini yönetenlerin tipik özelliği olumlu özdenetimdir.

- Dürüstlük, doğruluk ve ahlak standartların olduğu başkaları tarafından açıkça görüldüğü için, güvenilir kişilerdir.
- Engelleyici duygularını ve dürtülerini kontrol altında tutarlar.
- Stresle başa çıkmak için yapıcı yollar bulurlar. Eylemlerinin ve eylemlerinin sonuçlarının sorumluluğunu üstlenirler.
- Yeni bilgilere, fikirlere ve yöntemlere açık olduklarından esnek insanlardır.

Eylem. Kendi kendilerini yönetenler eyleme meyillidirler. İzleyiciden çok faildirler.

- Yaşamada hedefleri vardır ve bu hedefleri gerçekleştirmeye çalışırlar.
- Eylemlerinin sorumluluğunu üstlenirler.
- Düşüncelerini ve ihtiyaçlarını ifade ederken, saldırganlaşmadan girişken bir tutum sergilerler.
- Sıradanlıktan çok mükemmellikle ilgilidirler.
- Sorunlarını yönetir, fırsatları görür ve geliştirirler.
- Engeller karşısında sebat ederler.

Olgun kişiler ilişkileri iyi idare ederler. Yaratıcı bir biçimde kendilerini nasıl aşacaklarını bilirler.

Empati. Başkalarının duygularının, ihtiyaçlarının ve endişelerinin farkındadırlar.

- Etkin ve önyargısız bir biçimde dinlerler.

- Anlama ve anladıklarını iletme yolunu ararlar.
- Genellikle başkalarının ihtiyaçlarını ve kaygılarını sezerler.

İletişim. Başkalarıyla iyi bir şekilde iletişim kurmak için çaba gösterirler.

- Düşüncelerini karşı tarafa mümkün olduğunca açık ifade ederler.
- Yapıcı bir biçimde meydan okumaya ve kendilerine meydan okunmasına isteklidirler.
- Anlaşmazlıkları müzakere yoluyla çözmeye hazırdırlar
- Bireyler arası bağımsız düşünme ve hareket etme yeteneğine sahip olmalarına karşın, karşılıklılığa değer verirler.
- Etkilemeye ve etkilenmeye açıktırlar ama baskıya başvurmazlar.

Geniş dünya görüşü. Yaşadıkları dünyayı anlamak için çaba gösterirler.

- Dar görüşlü değildirler, gerçekçi bir dünya algıları vardır.
- Sosyal sorumluluk algısına sahip olduklarından, içinde buldukları sosyal gurubun yapıcı bir üyesi olmanın yollarını ararlar (Egan, 2011).

İlişkiler. Olgun kişiler sağlam ilişkilere değer verirler. Güvenilir bir biçimde yakındırlar.

Bütün bu bilgilerin ışığında psikolojik danışmanın özelliklerine baktığımız zaman, duygusal zeka ve alt boyutlarıyla bir paralellik gösterdiği, psikolojik danışman yeterlilikleri olarak gerekli özellikler anlamında benzerlik olduğu göze çarpmaktadır. Psikolojik danışmanlar içerisinde duygusal zekası yüksek olanların daha duyarlı, öğretmenler tarafından sevilen, öğrencilerle kolay ve iyi ilişkiler kurabilecek bu sayede de mesleklerinin gereklerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebileceklerdir. Alan yazında duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmalar duygusal zeka düzeyi yüksek bireylerin, problem çözme becerisine sahip, uyumlu, stresle başa çıkabilen, iyimser, yaşamın renkli taraflarını görebilen, olumlu tutumlara sahip, mutlu, ılımlı ve dışa dönük, yaşam doyumu yüksek olduklarını gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Acar, 2002; Deniz ve Yılmaz, 2006; İşmen, 2001; Vara, 1999). Araştırma bulguları stresle, duygusal zeka toplam puanları arasında ve duygusal zekanın alt boyutları olan kişisel beceriler, kişiler arası beceriler,

uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başka çıkma alt ölçeği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu yönündedir (Deniz ve Yılmaz, 2006). Danışmanların sahip olmaları ve başarılı bir şekilde kullanmaları beklenen becerilerden bazıları, problem çözme, empati kurabilme, kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme gibi bir çok beceri yer alır. Bir psikolojik danışmanın kendine ilişkin farkındalığı ve diğer öğretmenler tarafından algılarının olumlu olması psikolojik danışmanın mesleki yeterliliğinin yanında kişisel özellikleri ve ilişkilerinde duygusal zekayı kullanabilmesiyle ilgilidir (Semiz Köroğlu, 2006).

Duygusal zekâ, doğuştan gelen özellikler ile çocukluk deneyimleri ve yaşam içerisinde öğrenilenlerin karışımıdır ve kişisel davranışlar, tepkiler, iletişim biçimini belirleyen yetenekler, tutumlar ve becerilerden oluşur (Kocayörük, 2004). Duygusal zeka her yaşta geliştirilebilecek bir zeka alanı olarak görülmektedir (Bar-On, 1997; Goleman, 2000). Duygusal zekanın gelişimi anaokulundan başlayarak yüksek öğretimi de içine alarak eğitimin her kademesinde önemlidir (Yeşilyaprak, 2001). Psikolojik danışmanlık eğitiminin de, program içeriğinde yer alan kuramsal ve uygulamalı dersler göz önüne alındığında, duygusal zekanın gelişimini destekleyici bir nitelik taşıdığı düşünülebilir. Yıldırım (1992) tarafından duygusal zekanın alt boyutlarından biri olan empatik beceri üzerine yaptığı bir çalışmanın bulguları empatik becerinin eğitimle kazanılabileceğini göstermiştir.

2.4 İlgili Araştırmalar

Alanyazında rehber öğretmen kadrosunda çalışan PDR bölümü mezunları ve diğer alan mezunlarını karşılaştıran çalışmalar bulunmadığı için bu bölümde bu çalışmanın kapsamına benzer çalışmalar alınmıştır. Bunlardan ilki Alper'in (2007), psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerini duygusal zeka düzeyleri ve iletişim-empati becerileri açısından karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmadır. Araştırmaya İzmir'de bazı ilköğretim okullarında görev yapan 151 psikolojik danışman ve 166 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, psikolojik danışmanlar ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, iletişim becerileri ve empati becerileri puanları arasında fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri puanları psikolojik danışmanların iletişim becerileri puanlarından anlamlı düzeyde

daha yüksek bulunurken, psikolojik danışmanların empatik beceri puanlarının ise sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir.

Aksoy ve Diken'in (2009) yaptığı bir diğer araştırmada rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlilik algılarını incelenmiştir. Araştırmaya 277 rehber öğretmen katılmıştır. Katılımcıların öz yeterlilik düzeyleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlilik Ölçeğiyle (RÖ-ÖEÖYÖ) ölçülmüştür. Araştırmacı rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlilik algıları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte rehber öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, mezun oldukları lisans programı, özel eğitim deneyimi ve aldıkları uzman desteğiyle, öz yeterlilik algılama düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu bulgularını elde etmişlerdir. Araştırma da rehber öğretmenlerin mezun oldukları lisans programlarına göre RÖ-ÖEÖYÖ aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. EPH Bölümü mezunlarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterliliği puan ortalamaları, Felsefe, Sosyoloji, Felsefe grubu programı mezunlarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulguları da elde edilmiştir.

Bu araştırmaların yanı sıra, Aysan ve Bozkurt (2004) psikolojik danışmanların yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmalarının diğer bir amacının da, yaşam doyumu, stresle başa çıkma ve olumsuz otomatik düşünceleri ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2002–2003 öğretim yılında, İzmir il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 112 kadın ve 29 erkek olmak üzere toplam 141 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Elde edilen bulgularda, psikolojik danışmanların yaşam doyumu, başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, olumsuz otomatik düşüncelerle, bir başa çıkma stratejisi olan “kaçınma” davranışı arasındaki ilişki anlamlı bulunurken; problem çözme ile negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Odacı, Berber-Çelik ve Çıkrıkçı'nın (2013) yaptığı çalışmada ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin kendilik algısı, öz-yeterlik inançları ve stresle başa çıkma tarzlarının başarı yönelimi biçimlerini ne derece yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 228 kız, 100 erkek öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgularda öğrenme/ yaklaşma yönelimi ile kendilik algısı, öz-yeterlik, sosyal destek arama ve problem odaklı başa çıkma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken, öğrenme/ yaklaşma yönelimi ile stresle başa çıkmada pasif yöntem olan kaçınma arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte başarı yönelimi biçimlerinden öğrenme kaçınma yöneliminin cinsiyete göre, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimlerinin ise sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Wiggins ve Giles (1984) psikolojik danışmanların öz saygı düzeyleri ile meslekte başarılı olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde ettikleri bulgularda psikolojik danışmanların özsaygı düzeyleri ile meslekte başarılı olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Martin, Easton, Wilson, Takemoto ve Sullivan (2004) psikolojik danışmanlık yüksek lisans öğrencilerinin ve alanda deneyimi olan psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeylerini duygusal zeka ölçeğinin geliştirildiği norm grubunun duygusal zeka düzeyleriyle karşılaştırdıkları bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın bulgularında, psikolojik danışmanlık öğrencileri ve alanda çalışan psikolojik danışmanlar norm grubundakilere oranla daha yüksek duygusal zeka puanları almıştır. Martin ve arkadaşlarının (2004) çalışmasının izleme çalışması olan bir diğer çalışmada ise psikolojik danışmanlık öğrencileri ve alanda çalışan psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeyleri ile katılımcıların psikolojik danışmanlık uygulamasındaki yeterliliklerine ilişkin algılarının ilişkili olduğu bulunmuştur (Easton, Martin ve Wilson, 2008). Bu iki araştırmanın, sonuçları duygusal zekanın psikolojik danışmanların sahip olması ve geliştirmesi temel niteliklerden arasında yer aldığını göstermektedir.

Bir başka araştırmada, Yıldırım (1992), PDR lisans programı 1. Sınıf, 4. Sınıf öğrencileri ile EÖD, EYTPE, EPÖ ve psikoloji bölümü 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini karşılaştırmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Hecettepe Üniversitesinde eğitim öğretim gören PDR 1. sınıftan 38, PDR 4. sınıftan 35, EÖD, EYTPE ve EPÖ 1. sınıftan 43, Psikoloji 1. sınıftan 58, psikoloji 4. sınıftan 37 olmak üzere toplam 211 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, sadece PDR 1. sınıf ile EBB'nin diğer bölümleri (EÖD, EYTPE, EPÖ) 1. sınıf öğrencileri arasında empatik eğilim düzeylerinde PDR öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı araştırmanın bir diğer değişkeni olan empati beceri düzeyleri ile ilgili bulgulara göre ise, PDR 1. sınıf ile EBB'nin diğer bölümleri (EÖD, EYTPE, EPÖ) ve psikoloji 1. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, PDR 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca, psikoloji bölümü 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Son olarak, PDR 4. sınıf ile Psikoloji 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyi arasında PDR 4. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulguları PDR lisans eğitimi ile empatik beceri düzeyi arasında bir ilişki olduğunu ve empatik becerinin eğitimle geliştirilebildiğini göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örneklerimi ile araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda rehber öğretmen kadrosunda görev yapan meslek çalışanlarının lisans düzeyinde mezun oldukları program türüne göre duygusal zeka düzeylerinin farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

3.2 Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında 2011-2012 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda rehber öğretmen kadrosunda görev yapan 518 rehber öğretmenden 162 kişiye ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılımcıların 89'u (%54,9) kadın ve 73'ü (%45,1) erkektir ve yaşları 20 ile 46 arasında değişmektedir. Katılımcıların 118'i (%72,8) lisans derecelerini PDR ya da Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünden alırken, 44'ü (%27,2) lisans derecelerini diğer bölümlerden (Özel Eğitim, Felsefe, EYDP, EPÖ, Sosyoloji, Halk Eğitimi ve Psikoloji) almışlardır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Mumcuoğlu (2002), tarafından yapılan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1 Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği:

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Bar-On EQ-i), Bar-On (1997) tarafından geliştirilmiş olan ve duygusal zekâ boyutlarını ölçen 133 maddelik, 1'den 5'e doğru artan derecelendirme ölçeğine göre yanıtlanan bir kağıt-kalem testidir. On beş duygusal zekâ boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyutu bulunmaktadır: Kişilerarası, Kişiye özgü, Stres Yönetimi / Denetimi, Uyumluluk ve Genel Mizaç. Her ölçek kendi içinde iki ila beş alt ölçeğe ayrılmıştır. Kişiye özgü boyutu beş alt ölçekten oluşmaktadır: Duygusal Öz Farkındalık (7, 9, 23, 35, 52, 63, 88, 116), Girişkenlik (22, 37, 67, 82, 96, 111, 126), Öz Saygı (11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129), Öz-Gerçekleştirme (6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125), ve Bağımsızlık (3, 19, 32, 48, 92, 107, 121). Kişilerarası boyutu üç alt ölçekten oluşmaktadır: Empati (18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124), Sosyal Sorumluluk (16, 30, 46, 61, 72, 76, 90, 98, 104, 119) ve Kişilerarası İlişkiler (10, 23, 31, 39, 55, 62, 69, 84, 99, 113, 128). Uyumluluk boyutu üç alt ölçekten oluşmaktadır: Gerçeklik Değerlendirmesi (8, 35, 38, 53, 68, 83, 88, 97, 112, 127), Esneklik (14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131) ve Problem Çözme (1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118). Dördüncü ölçek olan Stres Denetimi boyutu iki alt ölçekten oluşmaktadır: Stres Tolerasyonu (4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122) ve Dürtü Kontrolü (13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130). Beşinci boyut olan Genel Mizaç ölçeği iki alt ölçekten oluşmaktadır: Mutluluk (2, 17, 31, 47, 62, 77, 91, 105, 120) ve İyimserlik: (11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Mumcuoğlu. (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliği çalışmasında ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları bir çalışma grubuna (N=33) uygulanmış ve ölçeğin 15 alt boyutu için iki farklı formundan elde edilen puanların korelasyon katsayılarının .71 ile .95 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliğini test etmek için madde analizi ve kriter geçerliliği kullanılmıştır. Madde analizinde madde ayırt ediciliği analizi yapılmış ve madde-toplam puan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği analizi sonuçlarına göre, testin içerdiği tüm boyutların ve bu boyutların tüm maddelerinin anlamlı derecede ayırt ediciliğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre 15 alt ölçek için iç güvenirlik katsayıları .48 ile .84 arasında değişirken, test-tekrar test

korelasyon katsayıları .71 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu çalışma kapsamında ele edilen iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.1 *Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları*

<i>Alt boyutlar</i>	<i>Güvenirlilik katsayıları</i>
Duygusal Öz farkındalık	.93
Girişkenlik	.89
Öz Saygı	.94
Öz Gerçekleştirme	.93
Bağımsızlık	.84
Empati	.61
Kişilerarası İlişki	.94
Sosyal Sorumluluk	.73
Problem Çözme	.92
Gerçeklik Değerlendirmesi	.86
Esneklik	.88
Strese Tolerans	.96
Dürtü Kontrolü	.92
Mutluluk	.91
İyimserlik	.93

3.3.2 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu katılımcılara ait cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm gibi bilgileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra çalışma yapılacak rehber öğretmenler için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Antalya örnekleminde gönüllü rehber öğretmenlerle araştırmacı bir araya gelerek ölçeğin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı cevaplandırılırken katılımcıların içtenliğini sağlamak amacıyla formun üzerine isim yazılması istenmemiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde istatistik programı SPSS' in 17.0 Sürümü kullanılmıştır. Araştırmada PDR lisans mezunu olan ve olmayan rehber öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t-testi analizi ile test edilmiştir. Analizler öncesinde verilerin dağılımının normal dağılım olup olmadığını belirlemek için iki grup için normal dağılım eğrisinin çizildiği histogram kullanılmıştır. Ayrıca, merkezi eğilim ölçümleri, basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan Rehber Öğretmenlerin, duygusal zekanın alt boyutlarından aldıkları puanların mezun oldukları lisans programlarına göre farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların duygusal öz farkındalık, girişkenlik, özsaygı, özgerçekleştirme, bağımsızlık, empati, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler, gerçeklik değerlendirmesi, esneklik, problem çözme, strese tolerans, dürtü kontrolü, iyimserlik ve mutluluk düzeylerinde mezun oldukları alanlara göre farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla on beş ayrı t-testi yapılmıştır. Analiz öncesinde dağılımın normalliği için merkezi eğilim ölçümleri, basıklık katsayısı, çarpıklık katsayısı ve histogramlar incelendiğinde her bir dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğünü belirlemek için t değerlerinin karşılık geldiği korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı değerlerine göre $r > .5$ ise yüksek bir etki büyüklüğünün bulunduğu göstermektedir (Field, 2005).

4. 1 Mezuniyet Alanlarına Göre Duygusal Öz farkındalık

Tablo 4.1’de sunulan sonuçlara göre katılımcıların duygusal öz farkındalık düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların duygusal öz farkındalık düzeylerinin diğer alan mezunlarının duygusal öz farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .86$) incelendiğinde mezuniyet alanının duygusal öz farkındalık düzeyi üzerinde yüksek bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1 *Mezuniyet Alanlarına Göre Duygusal Öz farkındalık Düzeyi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	37.50	2.31	160	30.51	.000*
Diğerleri	44	24.55	2.65	68.85		

* $p < .001$

4. 2 Mezuniyet Alanlarına Göre Girişkenlik

Tablo 4.2’de sunulan sonuçlara göre katılımcıların girişkenlik düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların girişkenlik düzeylerinin diğer alan mezunlarının girişkenlik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .75$) incelendiğinde mezuniyet alanının girişkenlik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2 *Mezuniyet Alanlarına Göre Girişkenlik Düzeyi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	31.93	2.17	160	22.04	.000*
Diğerleri	44	20.77	3.09	59.52		

* $p < .001$

4. 3 Mezuniyet Alanlarına Göre Özsaygı

Tablo 4.3.’te sunulan sonuçlara göre katılımcıların özsaygı düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların özsaygı düzeylerinin diğer alan mezunlarının özsaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .76$) incelendiğinde mezuniyet alanının özsaygı düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3 Mezuniyet Alanlarına Göre Özsayı Düzeyi

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	42.47	2.32	160	22.50	.000*
Diğerleri	44	29.66	3.50	57.59		

* $p < .001$

4. 4 Mezuniyet Alanlarına Göre Özgerçekleştirme

Tablo 4.4.'de sunulan sonuçlara göre katılımcıların özgerçekleştirme düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların özgerçekleştirme düzeylerinin diğer alan mezunlarının özgerçekleştirme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .87$) incelendiğinde mezuniyet alanının özgerçekleştirme düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4 Mezuniyet Alanlarına Göre Özgerçekleştirme Düzeyi

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	42.07	2.29	160	32.85	.000*
Diğerleri	44	28.16	2.66	68.25		

* $p < .001$

4. 5 Mezuniyet Alanlarına Göre Bağımsızlık

Tablo 4.5'de sunulan sonuçlara göre katılımcıların bağımsızlık düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların bağımsızlık düzeylerinin diğer alan mezunlarının bağımsızlık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .81$) incelendiğinde mezuniyet alanının bağımsızlık düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5 *Mezuniyet Alanlarına Göre Bağımsızlık Düzeyi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	32.30	2.24	160	25.56	.000*
Diğerleri	44	23.77	1.74	99.03		

* $p < .001$

4.6 Mezuniyet Alanlarına Göre Empati

Tablo 4.6’da sunulan sonuçlara göre katılımcıların empati düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların empati düzeylerinin diğer alan mezunlarının empati düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .57$) incelendiğinde mezuniyet alanının empati düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6 *Mezuniyet Alanlarına Göre Empati Düzeyi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	38.21	4.18	160	14.28	.000*
Diğerleri	44	28.52	2.73	117.70		

* $p < .001$

4.7 Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyal sorumluluk

Tablo 4.7’de sunulan sonuçlara göre katılımcıların sosyal sorumluluk düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların sosyal sorumluluk düzeylerinin diğer alan mezunlarının sosyal sorumluluk düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .69$) incelendiğinde mezuniyet alanının sosyal sorumluluk düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7 *Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyal Sorumluluk Düzeyi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	46.95	4.20	160	19.15	.000*
Diğerleri	44	33.73	2.99	107.90		

* $p < .001$

4. 8. Mezuniyet Alanlarına Göre Kişilerarası İlişkiler

Tablo 4.8’de sunulan sonuçlara göre katılımcıların kişilerarası ilişkiler düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların kişilerarası ilişki düzeylerinin diğer alan mezunlarının kişilerarası ilişki düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .88$) incelendiğinde mezuniyet alanının kişilerarası ilişkiler düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8 Mezuniyet Alanlarına Göre Kişilerarası İlişkiler Düzeyi

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	51.50	2.94	160	33.90	.000*
Diğerleri	44	33.95	2.89	78.31		

* $p < .001$

4. 9 Mezuniyet Alanlarına Göre Gerçeklik Değerlendirmesi

Tablo 4.9’da sunulan sonuçlara göre katılımcıların gerçeklik değerlendirme düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların gerçeklik değerlendirme düzeylerinin diğer alan mezunlarının gerçeklik değerlendirme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .81$) incelendiğinde mezuniyet alanının gerçeklik değerlendirme düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9 Mezuniyet Alanlarına Göre Gerçeklik Değerlendirmesi Düzeyi

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	43.69	2.35	160	25.49	.000*
Diğerleri	44	32.14	3.09	62.51		

* $p < .001$

4. 10 Mezuniyet Alanlarına Göre Esneklik

Tablo 4.10'da sunulan sonuçlara göre katılımcıların esneklik düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların esneklik düzeylerinin diğer alan mezunlarının esneklik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .69$) incelendiğinde mezuniyet alanının esneklik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10 *Mezuniyet Alanlarına Göre Esneklik Düzeyi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	36.25	2.31	160	18.81	.000*
Diğerleri	44	25.80	2.65	58.38		

* $p < .001$

4. 11 Mezuniyet Alanlarına Göre Problem Çözme

Tablo 4.11'de sunulan sonuçlara göre katılımcıların problem çözme düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların problem çözme düzeylerinin diğer alan mezunlarının problem çözme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .86$) incelendiğinde mezuniyet alanının problem çözme düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11 *Mezuniyet Alanlarına Göre Problem Çözme Düzeyi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	37.38	2.15	160	31.56	.000*
Diğerleri	44	25.93	2.02	81.86		

* $p < .001$

4. 12 Mezuniyet Alanlarına Göre Strese Tolerans

Tablo 4.12’de sunulan sonuçlara göre katılımcıların strese tolerans düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların strese tolerans düzeylerinin diğer alan mezunlarının strese tolerans düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .79$) incelendiğinde mezuniyet alanının strese tolerans düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12 *Mezuniyet Alanlarına Göre Strese Tolerans Düzeyi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	41.86	2.55	160	24.17	,000*
Diğerleri	44	26.02	4.06	56.11		

* $p < .001$

4. 13 Mezuniyet Alanlarına Göre Dürtü kontrolü

Tablo 4.13’de sunulan sonuçlara göre katılımcıların dürtü kontrolü düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların dürtü kontrolü düzeylerinin diğer alan mezunlarının dürtü kontrolü düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .79$) incelendiğinde mezuniyet alanının dürtü kontrolü düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13 *Mezuniyet Alanlarına Göre Dürtü Kontrolü*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	41.71	2.56	160	24.66	.000*
Diğerleri	44	30.23	2.83	70.93		

**p*<.001

4. 14 Mezuniyet Alanlarına Göre İyimserlik

Tablo 4.14’de sunulan sonuçlara göre katılımcıların iyimserlik düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların iyimserlik düzeylerinin diğer alan mezunlarının iyimserlik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ($r = .79$) incelendiğinde mezuniyet alanının iyimserlik düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14 *Mezuniyet Alanlarına Göre İyimserlik*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	36.98	1.78	160	24.92	.000*
Diğerleri	44	24.36	3.18	53.42		

4. 15 Mezuniyet Alanlarına Göre Mutluluk

Tablo 4.15’de sunulan sonuçlara göre katılımcıların mutluluk düzeylerinde mezuniyet alanları açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, PDR mezunların mutluluk düzeylerinin diğer alan mezunlarının mutluluk düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir Etki büyüklüğü değeri ($r = .82$) incelendiğinde mezuniyet alanının mutluluk düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15 *Mezuniyet Alanlarına Göre Mutluluk*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PDR Mezunları	118	41.30	2.74	160	27.58	.000*
Diğerleri	44	27.48	3.09	69.63		

* $p < .001$

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alan yazında yer alan diğer bilgiler ve bulgular ışığında tartışılmıştır. Bu bölümde ayrıca çalışmanın sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5. 1 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Antalya il merkezi ve ilçelerde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan rehberlik ve psikolojik danışma bölümü mezunu rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile diğer alan mezunu rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, duygusal zeka düzeyleri kişisel farkındalık (duygusal öz farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz-gerçekleştirme ve bağımsızlık), kişiler arası ilişkiler (empati, kişilerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk), şartlara ve çevreye uyum (gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve problem çözme), stres yönetimi (strese tolerans ve dürtü kontrolü) ve genel ruh hali (mutluluk ve iyimserlik) boyutlarını oluşturan 15 alt boyut açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular bu beş ana boyutun başlığı altında gruplandırılmıştır ve tartışılmıştır.

5.1.1 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Kişisel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kişisel farkındalık boyutunu oluşturan farkındalık, girişkenlik, öz saygı, öz-gerçekleştirme ve bağımsızlık alt boyutları açısından PDR programından mezun olup olmamaya bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre PDR mezunu rehber öğretmenlerin tüm alt boyutlardaki düzeylerinin diğer alan mezunlarından daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Alanyazında bu çalışmada elde edilen bulgularla doğrudan karşılaştırılabilecek bulgu bulunmamakla birlikte, benzer çalışmaların bulguları bulunmaktadır. Benzer çalışmalardan bir tanesi Yiyit'in (2001) eğitimde psikolojik hizmetler bölümü mezunları ile psikoloji bölümü mezunlarının özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algıları arasındaki farkı incelediği çalışmasıdır. Araştırma sonucunda, EPH lisans mezunları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ve bu farkın ortaya çıkmasının en önemli etkenlerinden birinin EPH lisans mezunlarının okul danışmanlığı temelli eğitimleri olduğu düşünülmüştür. Mevcut çalışmanın bulgularında da PDR mezunu rehber öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek bulunmasının da lisans düzeyindeki eğitim programı ve ders içeriği ile ilgili olduğu düşünülebilir. Örneğin eğitim programı içerisinde yer alan kişilik kuramları, psikolojik danışma kuramları ve yaş dönemleri ve uyum problemleri gibi kuramsal dersler içeriği itibari ile öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağlayıcı nitelikte olduğu için farkındalıklarını artırma yönünde bir katkı sağladığı düşünülebilir.

Diğer yandan, Özgün'ün (2007) yaptığı çalışmada mezuniyet alanlarına göre rehber öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri incelenmiş ve bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışma bulguları mevcut çalışma bulguları ile örtüşmemektedir. Farkın çıkmamasının altında yatan nedenlerden bir tanesi alan dışı lisans mezunları ile PDR lisans mezunlarının psikolojik danışma ve görüşme kavramlarına farklılıklar olabilir. Alan dışı rehber öğretmenler psikolojik danışma ile görüşmeyi aynı değerlendiriyor ve bu şekilde psikolojik danışma uygulaması ile algılarını yüksek bildiriyor olabilirler. Bu nedenle psikolojik danışma becerilerinin yeterlilik düzeylerinin incelendiği çalışmalarda becerilerin gözlem yoluyla değerlendirilmesinin yapılmasının daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir (Aksoy ve Diken, 2009). Bu görüşü destekleyen bir çalışmada da Watson (1992) din öğrenimi üzerine eğitim alan yüksek lisans öğrencileri ile psikolojik danışmanlık yüksek lisans öğrencilerinin özyeterlilik algılarını incelemiş ve özyeterlilik algılarında bir fark bulmamıştır. Ancak aynı grupta video çekimi yapılarak değerlendirilen analizde danışmanlık öğrencilerinin danışma becerilerini kullanma ve uygulamada daha yüksek beceri sahibi olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Goleman'ın da (2000) belirttiği gibi kişisel farkındalığı yüksek bireyler, kendisini iyi tanır, kendisini ne aşırı derecede eleştirirler ne de aşırı derecede yüceltirler. Bir diğer deyişle kendilerini gerçekçi bir gözle algırlar. Bu durum da sosyal yaşamda başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden biridir (Goleman, 2000). Kişisel farkındalık becerisine sahip olan bireyler, kendi potansiyelini görebildiği ve yetenekleri konusunda doğru bir bilgiye sahip olduğu için özgüvenini artıracak ve kendi değerini daha fazla bilebilecektir (Şirin, 2007). Diğer yandan benlik bilinci zayıf bireyler ise bazı değerlerini çiğneyerek, içsel karışıklıklar yaşamaya yol açacak kararlar almaya yatkındır. Benlik bilinci yüksek bireyler ise değer yargılarıyla uyumlu kararlar alabilmekte ve enerjilerini kullanabilecekleri işlere yönelebilmektedirler. Duygularının farkında olan ve duygularını düzenleyebilen bireyler daha sağlıklı kişilik yapısına sahiptirler (Weisinger, 1998, akt.Yerli, 2009). Eğitim kurumlarında rehber öğretmen olarak çalışan meslek elemanlarının kendine değer veren, kendi yeteneklerinin ve yeterliliklerinin farkında olan, özgüveni yüksek kişiler olması yapılan mesleğin gerekliliklerindedir.

5.1.2 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Kişiler Arası İlişkiler Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada rehber öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler boyutunu oluşturan empati, kişilerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk açısından PDR programından mezunu olup olmamaya bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre PDR mezunu rehber öğretmenlerin üç alt boyuttaki düzeylerinin de diğer alan mezunlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışmada elde edilen empati ile ilgili bulgu alanyazında bulunan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin, Alper'in (2007) yaptığı çalışmada rehber öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin empati düzeyi karşılaştırılmış ve rehber öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerinin incelendiği başka bir çalışmada PDR öğrencilerinin en yüksek empatik eğilim puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur (Ekinci, 2009). Yine Yıldırım'ın (1992) yaptığı bir araştırmada değişik lisans programlarında okuyan

öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ve empatik beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, PDR lisans programı 1. sınıf öğrencileri ile Psikoloji lisans programındaki 1. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, PDR 4. sınıf öğrencileri ile PDR 1. sınıf ve Psikoloji 4. sınıf öğrencileri arasında PDR 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, PDR 1. sınıf öğrencileri ile diğer bölümlerin 1. sınıf öğrencileri arasında empatik beceri düzeyi açısından bir fark bulunmazken, PDR 4. sınıf öğrencilerinin PDR 1. sınıf ve Psikoloji 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olması, empatik becerilerin eğitimle kazanılabileceği görüşünü desteklemektedir. Yıldırım'a göre, PDR 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin Psikoloji 4.sınıf öğrencilerine göre yüksek olması ise PDR lisans programında 3. ve 4. sınıfta uygulamaya dayalı derslerin daha fazla olması sonucunda PDR programın empatik becerilerin gelişiminde daha etkin olduğu ile açıklanabilir. Bu durum bize empatik becerilerin eğitimle kazandırılacağı göstermekte olup, mevcut çalışmanın bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Kendini bir başkasının yerine koyamayan kişilerin, karşısındakini anlaması mümkün değildir. Karşısındaki kişinin başarısı için neyin önemli olduğunu anlayabilmek için empati yapabilmek esastır. Empati yapılabilen bireyler karşısındaki insanın tepkilerinin sebebini gerçekçi olarak sezinleyebilir, sorunlarını ve endişelerini anlayabilir (Goleman, 2000) ve buna uygun tepkiler verebilir. Görüldüğü üzere eğitim kurumlarında çalışan meslek elemanlarının psikolojik danışma, bireysel görüşme, grup danışmanlığı gibi rehberlik hizmetlerinin merkezinde yer alan görevleri gerçekleştirebilmesi için kişilerarası ilişkiler boyutu ve alt boyutlarına ait becerilere sahip olması oldukça önemlidir.

5.1.3 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Şartlara Ve Çevreye Uyum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada rehber öğretmenlerin şartlara ve çevreye uyum boyutunu oluşturan gerçeklik değerlendirmesi, esneklik ve problem çözme açısından PDR programından mezun olup olmamaya bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre PDR mezunu rehber öğretmenlerin her üç alt boyuttaki düzeylerinin de diğer alan mezunlarından daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Sav'ın (2007) yaptığı araştırmada da, PDR mezunu rehber öğretmenlerin kişilik özellikleri alt ölçeklerinden kişisel uyum, duygusal kararlılık, nevrotik eğilimler ve psikotik belirtiler puanlarının psikoloji mezunu rehber öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Uyum yeteneği yüksek bireyler, sabit fikirli değildir yeni durumlara daha çabuk adapte olabilir ve olaylara geniş açıdan bakabilirler. Sürekli ve hızla değişen durumlara kolay uyum sağlayıp değişimlerle başa çıkabilirler (Goleman, 2000). Eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin karşılaştıkları durumlardan birisi de eğitim sisteminin sürekli değişmesi, değişen öğrenci özellikleri ile birlikte ilgilenilen sorunların çeşitlilik göstermesi, çalışılan personel ve yöneticilerin değişmesidir. Bu durumlara kolay uyum sağlayabilme ve bu durumlara yönelik davranışlar ve stratejiler geliştirebilme meslek elemanlarında bulunması gereken önemli bir beceridir.

5.1.4 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Stres Yönetimi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada rehber öğretmenlerin stres yönetimi boyutunu oluşturan stres tolerasyonu ve dürtü kontrolü açısından PDR programından mezun olup olmamaya bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre PDR mezunu rehber öğretmenlerin her iki alt boyuttaki düzeylerinin de diğer alan mezunlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bulut (2007) tarafından 141 okul psikolojik danışmanı üzerinde yapılan bir çalışmada üniversitede aldıkları eğitimi yeterli olarak algılayan psikolojik danışmanların problem çözme ve yaşam doyumu düzeyleri yeterli olarak algılamayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Mevcut çalışmada elde edilen bulgu da üniversite düzeyindeki eğitimin psikolojik danışmanın sahip olacağı beceriler üzerindeki etkisini göstermesi açısından Bulut'un (2007) çalışmasında elde ettiği bulguya ek bir katkı sağlamaktadır.

5.1.5 Rehber Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Genel Ruh Hali Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada rehber öğretmenlerin genel ruh hali boyutunu oluşturan mutluluk ve iyimserlik açısından PDR programından mezun olup olmamaya bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre PDR mezunu rehber öğretmenlerin her iki boyuttaki düzeylerinin de diğer alan mezunlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Genel ruh hali olarak iyimser bir tutum içerisinde olmak hayattaki başarıları etkilemektedir (Maboçoğlu, 2006). İyimser insanlar başarısızlığı geçerli bir nedene bağlar ve bu durumun değiştirilebilir olacağına inanır, bunun için çaba gösterir, başarılı olabilmek için denemelere devam eder. Umutsuzluğa kapılmaz, karamsar davranmaz. Genel ruh hali olarak iyimser olmayan ve mutlu hissetmeyen kişiler, başarısızlığın nedenini değiştiremeyeceklerini düşünürler (Goleman, 2000).

Eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin iyimserlik ve mutluluk becerilerine sahip olmaları yukarıda da belirtildiği gibi gerekli bir beceridir. Çünkü rehber öğretmenlerin hem psikolojik danışma hem rehberlik faaliyetlerinde olumlu ve yapıcı bir tutum içerisinde olmaları beklenmektedir. Rehber öğretmenlik görevini yapan meslek elemanlarının da yaptıkları işten doyum almaları mesleğin gerektirdiği görevlerini başarıyla sürdürebilmeleri için önemlidir. Bunları yaparken de belli becerilere ve niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü rehberlik faaliyetleri eğitimde çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu nitelikler de büyük oranda uzun süreli eğitimle kazanılmaktadır. Yapılan birçok araştırmada iş hayatında duygusal zekası yüksek bireylerin daha başarılı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Duygusal zekanın eğitim ile geliştirilebileceği, bu eğitimin; bireyin kendine has zeka düzeyi ölçüsünde, sosyal hayatta beceriler konusunda ustalaşabileceği konularında yardımcı olduğudur. Bu sebeple eğitimde zekanın bir yönünü değil farklı boyutlarını geliştirme yönünde çalışma yapılmalıdır (Yeşilyaprak, 2001). Yine Goleman (2000), duygusal zekanın gelişiminde eğitimin önemine değinirken duygusal yönden öğrencilerin eğitimlerinin şansa bırakıldığını, kalbi ve akli birleştirerek nasıl eğitilebileceğine dair bir vizyona ihtiyaç duyulduğunu, okullardaki eğitimin özbilinç, özdenetim, empati, problem çözme, kişiler arası ilişkiler gibi insani becerileri kapsamı gerektiğini belirtmiştir.

Mevcut araştırmanın bulguları genel olarak ele alındığında, PDR programından mezun olan rehber öğretmenlerin duygusal zekalarının diğer alan mezunlarından

daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zeka rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkili yürütülebilmesi açısından önemli bir beceri grubudur (Easton, Martin ve Wilson, 2008; Martin ve ark., 2004) ve çalışmanın bulgularının gösterdiği gibi PDR program içeriği duygusal zekayı geliştirme açısından belirli bir etkiye sahiptir. Aslan (2003) araştırmasında alandan ve alan dışından olan rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklere ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında iki alan (oryantasyon, çevre ve veli) dışında diğer sekiz kategoride (rehberlik ve psikolojik danışma programı geliştirme ve uygulama, psikolojik danışma, öğrencileri tanıma, bilgi toplama ve yayma, yerleştirme, araştırma ve değerlendirme, yönetici ve öğretmenlerle konsültasyon yapma) alandan rehber öğretmenlerin ortalamaları, diğer bölüm mezunu rehber öğretmenlerden yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Araştırmacı bu sekiz hizmet alanlarında rehberlik ve psikolojik danışma mezunu rehber öğretmenlerin ortalamalarının yüksek çıkmasının nedenini sahip olunan eğitim alt yapısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanında temel mesleki etkinlikleri gerektiği gibi yürütmeleri olarak belirtmiştir. Yine araştırmacı bir başka neden olarak alan dışından rehber öğretmenlerin kısa süreli bir hizmetiçi eğitim ile sahip oldukları psikolojik danışma ve rehberlik alanının bilgisiyyle hizmetleri yerine getirme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları, Aslan'ın çalışmasında elde ettiği farkın sebeplerini açıklama yönünde bilgi verici niteliktedir. Ancak duygusal zeka düzeyinin rehber öğretmenlerin sundukları hizmetlerin etkililiğini nasıl etkilediği ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

5.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında, iki temel alanda önerilerde bulunabilir. Bunlar; (1) Eğitim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin nitelikleri ve atanma kriterlerine ve (2) bu alandaki gelecek araştırmalara yönelik önerilerdir.

5.2.1 Eğitim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Nitelikleri ve Atanma Kriterleri

Günümüzde eğitim sistemi, kişiler arası ilişkilerde ve bireylerin sosyal yaşamlarında psikolojik danışma anlayışı, rehber öğretmen anlayışı ve psikolojik danışmaya bakış açısı sürekli gelişme göstermektedir, rehber öğretmenlere yönelik beklentiler artmaktadır. Bu gelişmelerle birlikte hem eğitim sistemi hem sosyal hayatta psikolojik danışman yeterlilikleri önemli bir tartışma konusudur. Çağımızda özellikle eğitim kurumlarında şiddet, saldırganlık, olumsuz davranışlar, madde kullanımı, parçalanmış aile gibi konularda artış gözlenmektedir. Yerinde müdahale, etkili iletişim, sürekli rehberlik hizmetleri ve etkili bir psikolojik danışma bu tür durumlara etkili müdahalede önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmen eğitimi ve yeterliliği de önemli bir konudur. Psikolojik danışma, rehberlik hizmetlerinin özünü oluşturmaktadır. Psikolojik danışma olmadan rehberlik hizmetleri tamamlanmış sayılmaz. Rehberlik içerisinde yer alan psikolojik danışma hizmeti diğer rehberlik hizmetlerinden ayrı olarak gerekli eğitimler sonucu edinilmiş bir uzmanlık gerektirmektedir (Altıntaş, 2002). İfadeden de anlaşılacağı üzere okullarda rehber öğretmenlerin hizmet alanı içerisinde yer alan psikolojik danışma özel bir uzmanlık alanı ve profesyonellik gerektirmektedir. Bunun için de lisans ya da lisans üstü eğitim gereklidir. Araştırmanın sonucunda psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunu rehber öğretmenlerin, diğer alan mezunu olup rehber öğretmen kadrosunda atanan meslek elemanları arasında duygusal zeka boyutları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çalışmanın bulgularına dayalı olarak yapılabilecek önerilerden bir tanesi uzmanlık gerektiren bir alana alan uzmanı olmayanların atamasının yapılmamasıdır.

Araştırmanın bulgularında da görüldüğü üzere eğitim kurumlarında rehber öğretmenler tarafından sürdürülen rehberlik hizmetlerinin tam olarak yerine getirilebilmesi için gerekli olan duygusal zeka becerilerinin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları dışındaki farklı alan mezunları tarafından tam olarak kazanılamadığı görülmektedir. Böyle bir durumda rehberlik hizmetlerinin tam olarak yerine getirilebilmesi mümkün değildir. Bu farklılığın sebebi olarak lisans ya da yüksek lisans düzeyinde eğitim içeriğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu becerilerin birçoğunu içeren duygusal zeka da uzun süreli eğitimle kazanılabilen bir yetenektir. Aynı zamanda duygusal zekanın doğuştan gelmediği, her yaşta öğrenilip geliştirilebileceği ve yaşam boyu gelişme göstererek yeterli düzeye ulaşabileceği

bilim insanlarıncı kabul edilmektedir (Goleman, 2000). Bu nedenle, MEB'e bağlı okullara Şu ana kadar atanmıŐ olan PDR bölümü mezunu dışındaki alanlardan mezun rehber öğretmenlere uzun süreli eğitimler ile duygusal zeka becerileri kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitim programları planlanabilir.

5.2.2 AraŐtırmacılaraya Yönelik neriler

1- Araştırma Antalya da görev yapan rehber öğretmenler ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmaların bu sınırlılığı da göz önünde bulundurarak Türkiye genelinden seçilecek alandan ve alan dışından rehber öğretmenleri kapsayacak daha geniş bir çalışma grubu ile yapılması önerilebilir.

2- Bu çalışmanın kapsamında sadece devlet okullarında görev yapan rehber öğretmenlere ulaşılmıştır. Benzer bir araştırma özel eğitim ve ğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerle de yapılabilir.

3- Duygusal zeka eğitimle geliŐtirilebilmektedir. AlandıŐı rehber öğretmenlere yönelik geliştirilmiş olan duygusal zeka eğitim programının etkililiği incelenebilir.

4- Bu araştırmada PDR mezunu rehber öğretmenler ile farklı alan mezunu rehber öğretmenler aralarındaki duygusal zeka farklılığı araştırılmıştır. PDR mezunu olan rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri farklı değişkenler açısından da incelenebilir.

5- PDR lisans öğrencileri ve farklı alan lisans ğrencilerinin duygusal zeka düzeylerini geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

6- Eğitim fakültelerinde okuyan ğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerini incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Akkoyun, F. (1995). PDR’de ünvan ve program sorunu: bir inceleme ve öneriler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 1–21.
- Akkök, F. ve Watts, T. G. (2004). *Mesleki bilgi, rehberlik hizmetleri Türkiye ülke raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksoy V. ve Diken İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-37.
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Altıntaş, E. (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Arıcıoğlu, A. (2002). Yönetmel başarılarının değerlemede duygusal zekanın kullanımı. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4, 26-42.
- Aslan, S. (2003). *Ankara ili ortaöğretim kurumlarında çalışan alandan ve alan dışından rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklerine ilişkin görüşleri ve sorunları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004). *Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory. R. Bar-on ve J. D. Parker (Editörler). *The Handbook of Emotional Intelligence*: San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. ve Parker, J. D. (2000).). *The Handbook of Emotional Intelligence Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. R. Bar-on ve J. D. Parker (Editörler). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bar-On, R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-i: a measure of emotional and social intelligence*. Amerikan Psikologlar Birliği 105. Yıl Toplantısı Sunumu, Chicago.
- Bar-On, R. (1999). *EQ-i Bar-On Emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems
- Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumunu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27), 1-13.
- Cherniss, C.(2002). Liderler İçin Sosyal ve Duygusal Öğrenme. (ev. Cihan Gülten). *Milli Eğitim Dergisi*, 150. Web:http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/gulten.htm adresinden 17 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (2000) *Liderlikte Duygusal Zeka* (ev. Banu Sancar, Zelal B. Ayman). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Eserin orijinali 1998 de yayımlandı).
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (ev. Tuncay Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005'de yayımlandı).
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakar, U. ve Arbak, Y.(2004) Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 23-48
- Deniz, M.E ve Yılmaz E.(2006). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 17.
- Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında ağdaş bir yaklaşım: kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 13, 56-64.

- Doğan, S. (1996). *MEB'nin pdr hizmetleriyle ilgili temel politikaları ve yaklaşımları: son 25 yıla ilişkin bir değerlendirme*. III. Ulusal PDR Kongresinde Sunuldu, Adana.
- Doğan, S. (2005). *21. yüzyılda psikolojik danışma alanının değişen dünya*. XVIII Ulusal PDR kongresinde sunuldu, İstanbul.
- Doğan, S. (2008). *Türkiye' de psikolojik danışman eğitiminin rotası*. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık Kongresi'nde sunuldu. İstanbul.
- Doğan, S. ve Erkan, S. (2001). *Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi profili: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri*. VI. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresinde sunuldu. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, S.(1990). Türkiye'de rehberlik kavramı ve uygulamalarının gelişiminde milli eğitim şuralarının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1, 45-55.
- Durmuş, E. ve Yeşilyaprak, B. (2007). *Lisans düzeyinde eğitimde duygusal zeka dersinin kapsam ve işleniş*. I.Uluslararası duygusal zeka ve İletişim sempozyumunda sunulmuştur. Ege üniversitesi. İzmir.
- Easton, C., Martin, W. E. Ve Wilson, S. (2008). Emotional intelligence and implications for counseling self-efficacy: Phase II. *Counselor Education and Supervision*, 47, 218-222.
- Egan, G. (2011). *Psikolojik danışma becerileri*. (Çev. Özlem Yüksel). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*, Westport : Greenwood Publishing Group.
- Eisenberg, S. ve Delaney, D. J. (1993). *Psikolojik danışma süreci* (Çev. N.Ören ve M. Takkaç). Ankara: MEB Yayınevi.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.

- Fuimano, J. (2004). Raise your, emotional intelligence. *Nursing Menagement*, 7, 10-12
- Furnham, A. ve Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 815.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zekâ*. (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zeka*. (Çev. Handan Balkara Çevikus). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Yıkıcı duygular ile nasıl başa çıkabiliriz? Dalai Lama ile yapılan bilimsel bir diyalog*. (Çev. Seda Hauser). İstanbul: İnkilâp Kitabevi.
- Goleman, D. (2004). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir*. (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: D.McKay co.
- Hill, C. E. ve Corbett, M. M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 3-24.
- İşmen, E. (2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme. *M.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Kansu, N. (2002). Okullarda duygusal zeka. *Personal Excellence*. Haziran 2002, 36-47
- Kepçeoğlu, M. (1988). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (3.Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Kepçeoğlu, M. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (2.Baskı). İstanbul: Alkım Kitapevi.

- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka etkinliklerinde drama etkinlikleri*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi: Abd, avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye'deki durum. Ragıp Özyürek, Fidan Korkut Owen ve Dean Owen (Editörler), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Meslekleşme Sürecindeki İlerlemeler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, G. (2007). *On dokuz mayıs üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kuzgun Y. (2002). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (7. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1993). Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma, *Milli Eğitim Dergisi*, 6, 3-8.
- Kuzgun, Y. (1990). Rehberlik ve psikolojik danışmada unvan sorunu. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 32-38.
- Maboçoğlu, F.(2006).*Duygusal zeka ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Martin, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. ve Sullivan, S. (2004). Saliency of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. *Counselor Education and Supervision*, 44, 17-30.
- Mayer, J. ve Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, R.D., Salovey P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. In Bar On, R., Parker, J. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (p.322-325). Jossey-Bass Inc.: California.

- Mayer, J., Salovey, P. ve Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Meier, S. T. ve Davis, S. R. (2006) *Psikolojik danışma: temel öğeler*. (çev. Süleyman Doğan). Ankara: Pegem-A yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1962). *Yedinci milli eğitim şurası*. Web : http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021707_7_sura.pdf adresinden 03.09.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *On yedinci milli eğitim şurası*. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf adresinden 18.08.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Milli eğitim şuraları*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12> adresinden 04.01.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yönetmeliği*. Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> adresinden 03.08.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Miville, M. L. ,Carlozzi, A. F. , Gushue, G. V. , Schara, S. L. , Ueda, M. (2006). Mental Health Counselor Qualities for a Diverse Clientele: Linking Empathy, Universal – Diverse Orientation and Emotional Intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28, 151–165.
- Moller, C. (2000) *Heart work*. Hillerod: TMI Publishing
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zeka Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory- Bar-On EQ-i) 'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Enstitüsü, İstanbul.
- Nazlı, S. (2007). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetini algılamaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 155-167.
- Odacı H., Berber Çelik Ç. ve Çikrıkci Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 95-105.

- Özcan, A. (1996). *Hemşire hasta ilişkisi ve iletişim*. İzmir: Medikal Yayıncılık.
- Özdemir, İ. (1991). *Bazı değişkenlerin liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin pdr hizmetlerinden beklentilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. (2. Basım). Ankara: PDRM Yayınları.
- Pişkin, M. (1989). *Orta dereceli okullarda görevli yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi. M. Hesapçıoğlu, A.Durmuş (Editörler), *Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Dünü, Bugünü ve Yarını* (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Salovey, P. Brackett, M. A. ve Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. Port Chester, New York: Dude Publishing.
- Sav, İ. (2007). *Psikolojik danışman rehber öğretmenlerin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Schmidt, J. J. (2004). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (4th Edition). Boston: Pearson Education.
- Semiz Köroğlu, G. (2006), *Sınıf rehber öğretmenlerinin algularına göre psikolojik danışmanların duygusal zeka düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Stein, S. J ve Book, H. E. (2003). *Duygusal zeka ve başarının sırrı* (Çeviren; Müjde Işık). İstanbul: Özgür yayınları.

- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tan, H. (1990). Okullarımızda psikolojik hizmetlerin neresindeyiz. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 27–31.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. MEB Yayınları.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. MEB Yayınları.
- Tutuk, A., Al. D. ve Doğan S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve empati düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2) ,36-42
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389 – 407.
- Ulusal Meslek Bilgi Sistemi (2012). *Mesleğin gerektirdiği özellikler*. Web : <http://e-ogrenme.iskur.gov.tr/oyscontent/Courses/Course162/pdf/r/15.pdf> adresinden 1 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumunu ve genel yaşam doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Watson, D. P. (1992). *Counseling self-efficacy and counseling competence: A comparative study of clergy and counselors-in-training*. <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=746982941&Fmt=7&clientId=63518&RQT=309&VName=PQD&cfc=1> adresinden 14 Mart 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Voltan-Acar, N. (2006). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zeka* (1. Baskı), Çeviren: Nurettin Süleymangil, İstanbul: MNS Yayıncılık.

- Wiggins, J. D. ve Giles, T. A. (1984). The relationship between counselors' and students' self-esteem as related to counseling outcomes. *The School Counselor*, 2(4),18-22.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yeşilyaprak, B.(2007). *Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişiminde Türk psikolojik danışma ve rehberlik derneğinin yeri ve önemi*, Ragıp Özyürek , Fidan Korkut Owen , Dean W. Owen. (Editörler). Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik - I (Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler). Birinci baskı. Ankara: Nobel Yayın.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye de psikolojik danışma rehberlik alanının geleceği: yeni açılımlar ve öngörüler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (21.Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Yıldırım, İ. (1992). PDR programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,7,193-208.
- Yılmaz, M. (2002). *Duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zeka düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasında ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2013). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı. Web:http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/rehberlik_psiko

lojik.pdf/417fa2f0-1361-44ae-b06a-2b866f27156c adresinden 15 Ocak 2013 tarihinde indirilmiştir.

EKLER

EK 1.

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği:

NASIL CEVAPLAYACAKSINIZ?

Bu test pek çok durumda ve zamanda nasıl hissettiğinizi, düşündüğünüzü ve davrandığınızı tanımlama fırsatı veren ifadelerden oluşmuştur. Her bir ifade için yalnızca 5 seçenek vardır.

1. Çok nadiren ya da bana uygun değil
2. Nadiren bana uygun
3. Bazen bana uygun
4. Çoğu zaman bana uygun
5. Daima bana uygun

Her ifadeyi okuyup sizi en iyi anlatanı seçin. Yanıtlarınızı cevap kağıdınıza işaretleyin.

1. Zorluklarla sistemli bir yaklaşım kullanarak başa çıkarırım.
2. Hayattan zevk almayı pek beceremiyorum.
3. Yapmam gerekenlerin bana açıkça söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.
4. Sıkıntı verici durumlarla nasıl başa çıkacağımı bilirim.
9. Duygularımın farkındayım.
10. Duygusal yakınlık gösteremiyorum.
11. Kendinden emin biriyim.
13. Kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım.
15. Zor bir durumla karşılaştığımda o durumla ilgili tüm bilgileri toplamak isterim.
16. İnsanlara yardım etmekten keyif alırım.
17. Gülümsemek bana zor gelir.
22. Fikirlerimi başkalarına ifade edemiyorum.
24. Kendime güvenmiyorum.
25. Sanırım aklımı kaçıyorum.
36. Son birkaç yıldır pek başarılı değildim.
65. Beni hiçbir şey rahatsız etmez.
78. Zor durumlarda sakin kalabilirim.
117. Huysuz biriyimdir.
128. Arkadaşlarımla pek görüşmem
130. Kolayca öfkelenip patlayabilirim.

EK.2.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA: Aşağıda sizinle ilgili bilgiler içeren sorular bulunmaktadır. Cevaplarınız bilimsel amaçlarla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu nedenle istenen bilgileri içtenlikle ve doğru olarak vermeniz beklenmektedir. Lütfen soruları okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Teşekkürler.

Soner ALTINKAYNAK

Akdeniz Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

1-Cinsiyetiniz:1. Kadın () 2.Erkek ()

2-Yaş:

3-Mezun Olduğunuz Bölüm:

.....

EK.3.

7



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

29.12.2011* 38154

Sayı : B.08.4.MEM.0.07.20.02-605.01/
Konu : Anket Uygulaması

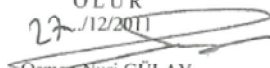
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Soner ALTINKAYNAK'ın, "Devlet Okullarında Psikolojik Danışman kadrosunda Görev Yapan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Mezunları ile Diğer Lisans Programları Mezunlarının Duygusal Zeka özelliklerinin Bazı Değişkenler Bakımından incelenmesi" konulu tez çalışmasını, Antalya İli Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Görev Yapan Rehber Öğretmenlere uygulama isteği ile ilgili 12.12.2011 tarihli ve 20108 sayılı yazıları, ekinde gönderilen araştırma uygulaması anket formlar, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 23.12.2011 tarihinde toplanarak "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca söz konusu, tez çalışması veri toplama-aracı, uygulamalarının, 250 adet Baron EQ-i Duygusal Zeka Ölçeği 10 Adet Bilgi Formu, Antalya İli Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Görev Yapan Rehber Öğretmenlere Uygulanmasını, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Yönergeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması uygun görülmüş olup,

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25.01.2007 tarih ve 271 sayılı imza yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.


Mehmet Emin ŞAHİN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
27/12/2011

Osman Nuri GÜLAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

27/12/2011 Şef:H.S.DOĞAN

	Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: M.E.ŞAHİN Şb. Md. Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: antalyamem@meb.gov.tr projeler07@meb.gov.tr	 www.egitimede stek.meb.gov.tr	 www.haydiki zlarokula.org	 www.haydiki zlarokula.org	 EĞİTİM REFORMU Daha aydınlık gelecek!
---	---	---	---	---	--

MEM.FRM.16 REV.00

EK.4.

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi : 1979

Doğum Yeri : Kumluca/Antalya

Eğitim

Lisans : 1998-2002 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Çalıştığı Kurumlar:

Akseki Şahinler Çok Programlı Lisesi

Manavgat Yunus Emre İlköğretim Okulu

Şanlıurfa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

Kumluca Gül Çetin Kaur Lisesi

Antalya Döşemealtı Osman Ali Cingöz İlköğretim Okulu

2012-Antalya Anadolu Sağlık Meslek Lisesi

İletişim Bilgileri

Mail Adresi : soneraltinkaynak07@hotmail.com

EK.5.

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.