



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
AÇIKLANMASINDA MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİNİN
ROLÜ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Muhammet ÖZYANIK

**Doç. Dr. Fatih CAMADAN
Danışman**

**RİZE
2023**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Doç. Dr. Fatih CAMADAN danışmanlığında, Muhammet ÖZYANIK tarafından hazırlanan *Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolü* adlı bu tez çalışması, 26/01/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvanı, Adı SOYADI

İmza

Başkan

:

Doç. Dr. Fatih CAMADAN

Üye

:

Doç. Dr. Gökhan KAHVECİ

Üye

:

Dr. Öğr. Üyesi Esat ŞANLI

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans (Giresun Üni Ort) Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolü” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

30/01/2023

Muhammet ÖZYANIK

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolünü bilimsel yöntemler kullanarak araştırmaya çalıştım. Yüksek lisans yolculuğum meşakkatli bir süreçti. Bu süreçte kişiliğiyle her daim kendime örnek aldığım, vazgeçmek üzere olduğum zamanlarda beni başarabileceğime inandıran; ihtiyacım olduğu her an bilgilerini, deneyimlerini tereddüt etmeyen; iyi ki onunla çalışma imkanım olmuş dediğim ve sonsuz saygı duyduğum çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Fatih CAMADAN'a şükranlarımı sunarım.

Uygulama esnasında araştırmama gönüllü bir şekilde katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Yoğun ve stresli geçen bu çalışmamda, her zaman yanımda olan, beni motive ederek hayata tutunmamı sağlayan ve bana olan inancını asla kaybetmeyen, varlığına sonsuz şükrettiğim kıymetli eşim Ceyhan ÖZYANIK'a minnettarım.

Muhammet ÖZYANIK

2023/ RİZE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖNSÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VII
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL AÇIDAN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK	5
1.1. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişimi.....	5
1.1.1. PDR'nin Amerika ve Avrupadaki Gelişimi.....	5
1.1.2. PDR'nin Türkiye'deki gelişimi	6
1.2. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Tanımı.....	6
1.3. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Amacı.....	8
1.4. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin İlkeleri.....	9
1.5. Rehberlik Hizmet Türleri.....	10
1.5.1. Doğrudan Sunulan Hizmetler	11
1.5.2. Dolaylı Sunulan Hizmetler	12
1.6. Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Yeri ve Önemi.....	14
1.7. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları	15
1.8. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Öğretmenlerin Tutumu	17
1.8.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumlar ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	19
1.8.2. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumlar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	20

2. MESLEKİ PROFESYONELLİK	22
2.1. Meslek ve Profesyonellik.....	22
2.1.1. Meslek.....	22
2.1.2. Profesyonellik	23
2.2. Mesleki Profesyonellik-Bireysel Profesyonellik	23
2.3. Profesyonel Bir Meslek Olarak Öğretmenlik Mesleği	26
2.4. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Profesyonelleşme Süreci.....	31
2.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	35
2.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	36
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	39
3.3. Veri Toplama Aracı	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.3.2. Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği.....	40
3.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği	41
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi	42
4. BULGULAR.....	44
4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri.....	44
4.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri	45
4.1.2. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ...	45
4.1.3. Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri.....	46
4.1.4. Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri .	47

4.2. Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları	49
4.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları.....	49
4.2.2. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları	50
4.2.3. Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları	51
4.2.4. Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları	52
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	53
4.4. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolünün Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	55
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuç ve Tartışma	59
5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	59
5.1.2. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	63
5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç Ve Tartışma	65
5.2. Öneriler	66
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	66
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	81

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Doç. Dr. Fatih CAMADAN

Hazırlayan : Muhammet ÖZYANIK

Yıl : 2023

Sayfa Sayısı : 99

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ AÇIKLANMASINDA MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİNİN ROLÜ

Bu araştırmada, öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolü incelenmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ilişkisel tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Rize il merkezi ve ilçelerindeki resmi temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 212 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek seviyede olduğu, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlarının ise çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin profesyonelliklerinde cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarında cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarını olumlu yönde ve anlamlı şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Mesleki Profesyonellik

Recep Tayyip Erdogan University The Graduate Education Institute

Department : Educational Sciences Major

Thesis Type : Master Thesis

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Fatih CAMADAN

Author : Muhammet ÖZYANIK

Year : 2023

Pages : 99

ABSTRACT

THE ROLE OF TEACHERS' OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM IN EXPLAINING THEIR ATTITUDES TOWARDS THE ACTIVITIES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE

In this study, the role of teachers' occupational professionalism in explaining their attitudes towards the activities of psychological counseling and guidance was examined. In addition, it was investigated whether the professionalism of teachers and their attitudes towards psychological counseling and guidance activities differ significantly according to their demographic characteristics. This research was designed based on the relational survey model within the framework of the quantitative research approach. It consists of 212 teachers who work in official basic education and secondary education institutions in their districts and are selected by easy sampling method. Personal Information Form, Teacher Attitudes Towards Guidance and Psychological Counseling Activities Scale and Teachers' Professional Professionalism Scale were used to collect the data of the study. As a result of the research, it has been determined that the professional professionalism of the teachers is at a high level and their positive attitudes towards guidance and psychological counseling activities are at a very high level. Significant differences were found in the professionalism of teachers according to gender, educational status, institution and seniority. Significant differences were found in teachers' attitudes towards guidance and counseling activities according to gender and educational status. It was concluded that the professional professionalism of the teachers explained their attitudes towards psychological counseling and guidance activities in a positive and meaningful way.

Keywords: Teacher, Psychological Counseling and Guidance, Professional Professionalism

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviri

Ed. : Editör

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

PDR : Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

ss. : Sayfa sayısı /Sayfadan sayfaya /Sayfalar

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzeri

vs. : Vesaire

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	39
Tablo 2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 4. Normal Dağılım Analizi Sonuçları	43
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği'ne İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları.....	44
Tablo 6.Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 7. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları	46
Tablo 8. Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	47
Tablo 9. Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	48
Tablo 10.Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'ne İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları.....	49
Tablo 11. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	50
Tablo 12. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 13. Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları.....	52

Tablo 14. Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları .	53
Tablo 15. Korelasyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 16. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	58



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri ölçeği ve bağımsız değişkenlere ilişkin histogram grafiği..... 56
- Şekil 2. Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri ölçeği ve bağımsız değişkenlere ilişkin saçılma diyagramı ve regresyon doğrusu..... 57



GİRİŞ

Problem

Günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasında ihtiyaç duyulan insan profiline de bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitimin önemli bir parçası olan okullar, genç neslin bu niteliklerle yetiştirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Bu noktada psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri ayrı bir önem arz etmektedir. Rehberlik servislerinde verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile birlikte öğrencinin kendini tanımasına, özelliklerinin farkına varmasına, uygun kararlar almasına, kendini geliştirmesine, çözüm yöntemlerini bulmasına katkı sağlanır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, öğrencilere bilgi kazandırmak, kendilerinin ve çevresindekilerin potansiyellerini fark etmek, gizli güçlerini ortaya çıkarmak, kişisel ve sosyal olarak olgunlaşmak ve problem çözme becerilerini geliştirmek için uzmanlar tarafından tasarlanmış olan bir tür desteklemedir (Bakırcıoğlu, 2005).

Rehberlik ve psikolojik danışma tanımları incelendiğinde bunların birlikte ya da birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Literatürdeki rehberliğin tanımına bakıldığında öğrencinin kendini tanıması, ilgi ve yeteneklerinin farkında olması, doğru kararlar vermesi, plan yapması gibi açıklamaların olduğu görülür. Rehberlik kişinin karşılaştığı sorunları çözmek, çevrelerine uyum sağlamak ve bunun sonucunda kendilerini gerçekleştirmek ile ilgilidir (Şahin, 2015). Öte yandan psikolojik danışma, farklı nitelik ve boyutlara sahip olmakla birlikte, rehberlik hizmetlerinin bir parçası olan kişisel ve duygusal konulara odaklanan profesyonel bir hizmet olup rehberlik için vazgeçilmez bir alandır. Rehberlik, psikolojik danışmaya göre daha geniş bir terimdir ve psikolojik danışma ile ilişkili ve tamamlayıcı olmakla birlikte psikolojik danışmayı da kapsar (Altıntaş, 2015;4).

Eğitim programı, öğretme-öğrenme sürecini içerirken, eğitim programının yanı sıra etkinlik programını da içerir. Eğitim programı, danışmanlık hizmetleri, sağlık hizmetleri, sanatsal ve kültürel etkinlikler gibi tüm eğitim etkinliklerini içerir. Bu kapsamda okulda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, okulda uygulanan eğitim programının bir parçasıdır. Ayrıca bu programlar kişisel ve sosyal

gelişimin yanı sıra yaşa uygun akademik ve eğitimsel gelişimi de hedeflemelidir (Yeşilyaprak, 2016).

Eğitimde profesyonellik hakkındaki tartışmaların çoğu, tıpkı tıp ve hukukta olduğu gibi, profesyonelliğin net bir tanımının olmamasından kaynaklanmaktadır (Bayhan,2011; Güven, 2010; Hart ve Marshall, 1992). Bu bağlamda profesyonellik ya da meslek kavramları zamana, yere ve kişiye göre farklı anlamlar kazanan çağrışımlar kazanmıştır (Cottle, 2014). Bu bağlamda mesleki profesyonellik, çalışanların işlerine özgü algı, tutum ve davranışları olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlik mesleği, öğretmenlik süresinin kısa olması, uzmanlık alan bilgisinin olmaması ve özellikle öğretmenlerin sınırlı özerkliğe sahip olması nedeniyle yarı profesyonel bir meslek olarak görülmektedir (Bayhan, 2011; Hart ve Marshall, 1992; Horn, 2016). Berliner (2004) ise profesyonel bir öğretmenin, kapsamlı pedagojik bilgiye sahip olması ve elinden geleni en iyi şekilde aktarabilmesi, problem çözme becerisine hakim olması ve sınıf olaylarına tepki vermesi gibi etkili niteliklere sahip olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlik profesyonelliği üzerine yapılan bazı araştırmalar, profesyonel niteliklere sahip öğretmenlerin yaptıkları işten daha memnun olduklarını göstermektedir. Yine mesleki niteliklere sahip öğretmenler; derslere çok az ilgi gösteren öğrencilerin bile öğrenmelerinde önemli değişiklikler yaptıkları tespit edilmiştir (Moomaw ve Pearson, 1993). Bu bağlamda profesyonellik kavramının eğitim dünyasındaki olası yansımalarını ortaya koyabilmek için mesleki çalışmalara ve bu çalışmalara dayalı olarak oluşturulmasında önemli rol oynayan profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesine daha fazla önem verilmesi gerekli olmuştur. Eğitim sektöründe beklenen köklü değişimler önemli bir adım olarak görülmüş, ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olabileceği varsayılmıştır. Öğretmenlerin akademik profesyonellikleri arttıkça psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik olumlu tutumlarının da artabileceği düşünülmektedir. Aslında profesyonel olarak gelişmiş bir öğretmen, hem öğrencilerin hem de velilerinin ihtiyaç duyduğu psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirerek, ihtiyaçlarına göre danışmanlık, bireysel rehberlik, grup rehberliği vb. hizmetlere yönlendireceği düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberliğin önemini anlayan bir öğretmenin yaşanan sorunları

ebeveyn ya da çocukla çözmeye çalışmak yerine profesyonel davranarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

PDR programı, eğitim programının diğer bileşenleri arasında önemli bir yere sahiptir (Erkan, 2018). Bu önemine karşın, ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerine yönelik pozitif düşüncelerinin düşük seviyelerde olduğu ve psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleri hakkında olumlu kavrayışlarının olmadığı belirtilmektedir (Camadan, Baştopcu, Kılıç, Tosun ve Yaygın, 2018). Öğretmenlerin profesyonellikleri arttıkça rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarının da olumlu yönde değişebileceği varsayılmaktadır. İlgili literatürde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutum (Eroğlu vd., 2018), iş-yaşam dengesi (Yılmaz ve Altinkurt, 2015), iş doyumu (Altinkurt ve Yılmaz, 2014) gibi değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği görülse de öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolünün incelenmesidir.

Varsayımlar

Araştırmaya katılanların ölçme araçlarını içten ve doğru şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Rize il merkezi ve ilçelerindeki resmi temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Kuzgun (1991) psikolojik danışma ve rehberliğin sistemli ve düzenli bir yardım olduğunu vurgular ve psikolojik danışma ve rehberliği kişinin kendini anlaması, çevresindeki olasılıkları fark etmesi ve doğru kararlarla kendini gerçekleştirmesi olarak tanımlar.

Meslek: Meslek, eğitimli bir işi veya üniversite eğitimi almış, sosyal statüsü yüksek bir kişi tarafından yapılan iş olarak tanımlanır (Şahin, 2003). Tan (1981) ise mesleği insanların yaşamı sürdürmek için asıl faaliyeti olarak belirledikleri, belirli bir eğitim sonucunda elde edilebilecek, işin yapıldığı bir faaliyet alanı olarak tanımlamaktadır.

Profesyonellik: Fridson'a (2001) göre profesyonel, işini bir gelir karşılığında yapan ve işinde gerekli bilgi ve beceri becerileri gösteren kişidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Cambridge sözlüğü profesyoneli, işle ilgili özel eğitim ve deneyim gerektiren olarak tanımlarken, Merriam-Webster profesyonelliği bir mesleğin özellikleriyle ilişkilendirir.

1. KAVRAMSAL AÇIDAN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

Rehberlik, bireyleri tanıma ve tanıtmaya, sorunlarını çözme, gerçekçi kararlar verme, ilgi ve becerilerini geliştirme, çevre ile sağlıklı ve dengeli bir uyum sağlama hizmetidir. Rehberlik hizmetlerinin amacı, kişilerin gelişmelerine, sağlıklı kararlar almalarına ve zihinsel olarak sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmak için temel eğitimden ilgi ve yeteneklerine uygun ileri düzeyde bir program belirleyip seçmektir (Yeşilyaprak, 2004).

1.1. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişimi

1.1.1. PDR'nin Amerika ve Avrupadaki Gelişimi

Mentorluk süreci ilk ABD'de ortaya çıkmış, daha sonra dünyaya yayılmıştır. 1950'li yıllardan itibaren sektörün hızlı büyümesi ve yetersiz eğitim programları, sektörün beklediği iş gücünü gereksiz kılmıştır. Daha sonra bireyleri yeni iş ve profesyonel yaşam koşullarına hazırlamak gerekmektedir. Çalışmalar bu yeni iş gücünü yetiştirmeye başladı ve daha sonra kapsamını genişletti ve birçok yol gösterici model oluşturmuştur (Girgin, 2014).

Rehberlik hizmetleri, 20. yüzyılın başlarında kendisini kariyer seçimi ve iş arama hizmeti olarak sunmaya başladı. 1908'de Frank Parsons, iş arayanlara yardım etmek için ilk olarak Boston'da bir ofis açtı. Parsons, "Boston Jobs Office" adını verdiği bu ofiste, iş arayanların yetenek ve ilgi alanlarını belirleyerek, bu özelliklere uygun işe yerleştirme hizmetleri sunuyordu (Yeşilyaprak, 2016).

Psikolojik danışmanlık hizmetleri, 1940'larda Carl Rogers'ın insanları ve yeteneklerini ve İkinci Dünya Savaşı'nı vurgulayan kişilik teorisinden kaynaklanmıştır ve Dünya Savaşı'nın patlak vermesinden etkilenmiştir. Rogers, teorisinde danışanın önyargısız dinlenmesi gerektiğini, sözlü ve sözsüz davranışları üzerinde düşünerek kendisini anlamasına yardımcı olunması gerektiğini savundu. 1970'ler, psikolojik danışmanın, iyi gelişmiş bir meslek olarak akademi ve profesyonel kuruluşlardan yayıldığı zamandı. 1980'lerde psikolojik danışma profesyonel bir meslek haline geldi, farklı uzmanlık alanları gün ışığına çıktı ve dikkatleri üzerine çekti. Yıllar geçtikçe psikolojik danışmanın insanın büyümesine ve gelişimine odaklanması artmıştır. 1990'lı yıllarda psikolojik danışma mesleği daha da gelişmiş ve birçok psikolojik

danışma derneği kurulmuştur (İkiz ve Karaca, 2014).

Avrupa'daki PDR hizmetleri Amerika'daki kadar gelişmiş olmayıp, öğrencilerin sorunlarına ve mesleki yönlendirmelerle sınırlıdır. Bu noktada öğrencilere yönelik, sosyal-duygusal ve eğitsel alanlar ile ilgili çalışmalar daha az sunulmaktadır. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa ülkelerinde çocuklara ve gençlere hizmet etmek için birçok okul dışı kurum kurulmuştur. Bu kurumlar çocuklar ve gençler için sağlık, istihdam, topluma hizmet, özel eğitim ve suç önleme gibi hizmetleri organize etmeye çalıştılar (Kantarcıoğlu, 1987).

1.1.2. PDR'nin Türkiye'deki gelişimi

Türkiye'de PDR'nin gelişimi 1950'lerde başlamıştır. İlk zamanlarından itibaren öğrencilerin kişisel ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınmıştır (Tan, 1992). Milli Eğitim Şurası'nın dokuzuncusunda, psikolojik danışma, amaç ve teknikler açısından tartışılmış ve orta öğretim kurumlarının programlarında psikolojik danışma için haftada iki ders saati ayrılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu kurulda 9. sınıflar için oryantasyon dersi yapılması kararlaştırılmıştır (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Milli Eğitim Şurası'nın onuncusunda Türk milli eğitim sistemi, eğitim hedeflerine ulaşmak için psikolojik danışmanlığı zorunlu bir hizmet olarak benimsemiş ve psikolojik danışman kadrosunun yetiştirilmesini tartışmıştır. Milli Eğitim Şurası'nın onbirincisinde öğretim ve öğretmen eğitimi tartışılmış ve danışmanlık hizmetleriyle ilgili konulara odaklanılmıştır. Liderliğin bir uzmanlık alanı olarak görüldüğüne dikkat çekilen toplantıda, eğitim ortamında bu alanda çalışan meslek elemanlarına “Kılavuz Öğretmen” denilmesi gerektiği vurgulandı. (<https://ttkb.meb.gov.tr>). 1992 yılında Devlet ve İlçe Eğitim Kurumlarında Liderlik Çalışmaları ile Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri daha etkin ve kapsamlı hizmet vermek üzere Genel Müdürlük bünyesinde birleştirilmiştir (Çetinkaya, 2014).

1.2. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Tanımı

Eski çağlardan beri insanlar karşılaştıkları sorunları çözmek için başkalarının fikirlerine başvurmuşlar ve birbirlerinin yardımına koşmuşlardır. Bu geçici bir durumdur ve organize bir psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti olarak

görülmemektedir. Günümüzde örgütlü bir psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı okullardaki yerini almıştır (Kantarcıoğlu, 1987).

Psikolojik danışmanlığın geçmişten günümüze pek çok tanımı yapılmıştır. Psikolojik danışma, bireylere dört ana alanda yardımcı olmayı amaçlayan profesyonel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bunlar: kendini değerlendirme ve anlama, benliğin kişisel-kişisel özelliklerine uyum sağlama. sosyal gerçeklik, mevcut ve gelecekteki durumlara yönelim ve kişisel potansiyelin gelişimidir. Kumar (2010) psikolojik danışmanlığı bireylerin her türlü öğrenime katılarak kendilerini eğitmelerini sağlamanın etkili bir yolu olarak görmektedir. Kuzgun (1991) ise psikolojik danışmanlığın, kendini tanımayı, çevredeki olasılıkların farkına varmayı ve doğru kararlarla kendini tanımayı içeren sistematik ve düzenli bir yardım olduğunu vurgulamıştır. Girgin (2014) tarafından geliştirilen bir diğer tanımda ise psikolojik danışma, karar vermede yaşanan sorunlarda bireylere yardım edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyler hayatlarını ve çevrelerini etkileyen çeşitli kararlar almak zorunda kalabilmektedirler. Bu gibi dönemlerde kişiler psikolojik danışmanlığa ihtiyaç duyabilirler. Psikolojik danışmanlık bu süreçlerde bireylere destek sağlamaktadır.

Kepçeoğlu (1993), danışmanlığı uzmanlar tarafından verilen yardım olarak tanımlarken, bu yardımı kişinin kendini anlaması, sorunlarını çözmesi ve becerilerini geliştirmesi olarak ifade etmiştir. Erkan (2014) psikolojik danışmanlığı bir süreç olarak ele alarak uzmanların bu süreçte yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu yardımlar, modern dünyanın talep ettiği mutlu ve üretken bir insan olmak için gerekli işlevleri kazanmaya çalışır. Yeşilyaprak (2016) ise öğrencilerin gelişimi ve uyumu için psikolojik danışmanlığın önemine vurgu yaparak, bu iş birliğinin devam etmesi ve profesyonel bir süreç olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Altıntaş (2015), psikolojik danışma ve rehberliği anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır:

- Danışmanlık ve rehberlik bir süreçtir ve birbiriyle ilişkili faaliyetleri içerir.
- Danışmanlık, tavsiye veya rehberlik yapmadan kişinin yolunu aydınlatmayı amaçlayan faydalı bir faaliyettir.
- Psikolojik danışma, bilimsel ilke ve yöntemlerle kişiler için kullanılır.

- Psikolojik danışmanlığın amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır.

1.3. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Amacı

PDR'nin amaçları, şu şekilde sıralanabilir (Yeşilyaprak, 2016):

- Kişinin iç ve dış dünya ile uyum içinde olmasına yardımcı olmak
- Bireylerin açık veya gizli potansiyellerini fark etmelerine ve daha yüksek bir seviyede gerçekleştirmelerine yardımcı olmak
- Bir kişinin sorunlarını çözmesine yardımcı olmak
- Bireylerin sağlıklı kararlar ve planlar yapmasına yardımcı olmak
- Bir kişinin zamanını verimli kullanmasına yardımcı olmak
- Bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun kariyer yolları bulmalarına yardımcı olmak
- Kişinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak
- Bireylerin potansiyellerini ellerinden gelen en iyi şekilde kullanmalarını ve toplumun daha iyi insani ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak.

Kendini gerçekleştirme, psikolojik danışmanlığın en yaygın amacıdır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en tepesinde yer alır. Kendini gerçekleştirme, kişinin gizli güçlerini, yeteneklerini ve potansiyelini ortaya çıkarması, kullanması ve geliştirmesidir. Ayrıca kendini gerçekleştiren kişi; olumlu düşünen, kendine ve başkalarına saygı duyan, kendini, duygu ve düşüncelerini yeterince ifade eden, değişime açık, önemli ilgi ve becerilere sahip, kendini geliştirendir (Maslow, 1943). Psikolojik danışma, bireylerin ihtiyaçlar hiyerarşisinde hangi seviyede olduklarını belirleyerek, onların kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olur.

Kişinin kendini gerçekleştirmesi için önce kendini bilmesi gerekir. Ben kimim, özelliklerim neler, becerilerim, ilgi alanlarım, ihtiyaçlarım ve sorunlarım neler gibi sorulara cevap aranmalıdır. İleriki süreçlerde kişi yakın çevresini ve içinde bulunduğu çevreyi bilmesi gerekir. Bireyler etrafındaki, aile sınırları, toplumsal gerçekler, iş imkânları ile ilgili soruları cevapladıktan sonra ne yapabileceklerini ve ne yapmaları gerektiğini düşünürler. Yaşadığı çevre ve ortama göre becerilerini nasıl kullanabileceğini ve sorunlarını nasıl çözebileceğini değerlendirir. Bu aşamayı geçen kişi nihai hedefe ulaşır. Bu bağlamda psikolojik danışma hizmetleri, kişiye kendini

gerçekleştirme yolunda gerekli desteği verebilmesi bakımından önemlidir (Yeşilyaprak, 2016).

1.4. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin İlkeleri

Günümüzde bireyin kendi kararlarını verebileceği, kendi hayatını yönetebileceği ve yaptığı seçimlerle kendi varlığını belirleyebileceği kabul edilse de, eğitimin bireyin seçenekleri algılamasına yardımcı olması kabul edilmektedir. Bu noktada kişinin özgür şekilde kararlar verebilmesi psikolojik danışmanlığın amaçlarından biridir (Kuzgun, 1991). Bu anlayışın okullarda yer edinebilmesi için ezberci eğitimden vazgeçilmeli ve öğrencilere psikolojik danışmanlık hizmeti çerçevesinde kendini tanıma ve seçim yapma fırsatı verilmelidir (Külahoğlu, 2004).

Saygı, diğer insanların görüşlerine, seçimlerine, kararlarına ve isteklerine değer vermektir. Din, dil veya sosyal sınıf ayrımı yapılmaz. Bu noktada rehber öğretmenler demokratik ve insani bir duruş sergilemelidir. Öğrencileri ilgiyle dinler ve onlara karar vermeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve desteği sağlar (Altıntaş, 2005). Demokratik anlayış görüşü her bireye benzersiz olarak davranılması gerektiğini ve gelişme fırsatları verilmesi gerektiğini belirtir. Eğitim konusunda insani ve demokratik görüşlere sahip kişiler tarafından psikolojik danışmanlık verilebilir (Yeşilyaprak, 2016). Bu noktada istem psikolojik danışma için vazgeçilmezdir (Külahoğlu, 2004). Birey istekli olmaz ise uygulanan PDR hizmetlerinden verim alınması mümkün değildir (Kuzgun, 1991).

Danışmanlık ömür boyu süren bir hizmettir. Kişi ömrü boyunca danışman alma ihtiyacı hissedebilir. Eğitim ve öğretimde psikolojik danışmanlık denildiğinde anaokulundan üniversite eğitime kadar rehberlik hizmetleri kastedilmektedir. Ancak rehberlik, örgün eğitimin yanı sıra günümüzde yaygın eğitimde ve halk eğitiminde de sunulabilmektedir (Şahin, 2015). Psikolojik danışmanlık, kurumdaki tüm ilgililerle işbirliği içinde verilmelidir. PDR bir ekip işidir ve öğrenci gelişimine hizmet eden herkesin bu çalışmaya katkıda bulunması gerekir. PDR hizmetlerinde sorumlular: okul yöneticileri, uzmanlar, öğretmenler, psikolojik danışmanlar hatta velilerdedir (Yeşilyaprak, 2016).

Psikolojik danışmanlık hizmetlerinde gizliliğe önem verilir. Bir kişinin kişisel verileri, rızası olmadan başka kişilerle paylaşılamaz. Bu bilgiler hiçbir kuruma veya

kişiyi iletilmez. Aksi halde PDR hizmetlerinin güvenilirliği tehlikeye girebilir. Kişileri tanımaya ve yardım etmeye yönelik tüm hizmetler gizlilik esasına göre yapılmalıdır (Külahoğlu, 2004).

Öğrencilerin niteliklerine göre uygun düzeyde gelişmelerini sağlamak PDR hizmetlerinin ilkelerinden biridir. Rehberlik hizmetleri bireylerin farklı eğitim gereksinimlerine duyarlıdır. Bireysel farklılıkları dikkate alan bir eğitim programı, öğrencilere seçimlerinde özgürlük sağlamaktadır (Kuzgun, 1991). Bu noktada rehberlik hizmetleri sadece genel halka, engellilere veya dezavantajlı kişilere verilen bir hizmet olarak görülmemelidir. PDR'nin önleyici ve iyileştirici çalışmaları ile sorunlu davranışları düzeltme gibi hizmetlerden tüm bireyler yararlanabilmektedir (Altıntaş, 2015).

Psikolojik danışman, kişiyi isteklerini çatışma olmadan tatmin etmeyi, gerekli duyarlılık ve uyum sağlama becerilerini kazandırmalıdır (Kuzgan, 1991). Psikolojik danışmanlık, kişinin arzuları ile toplumun beklentileri arasında bir denge bulmasına yardımcı olur. Bu amaçla gerçekleştirilen eğitime uyum dersleri, öğrencinin eğitim, mesleki ve yaşam becerileri geliştirebilen bir kişi haline gelmesine yardımcı olur (Külahoğlu, 2004). Psikolojik danışmanlık hizmetleri profesyonel bir şekilde sunulmalıdır. Psikolojik danışmanlığın yetki ve sorumluluğu okul, il ve bakanlık düzeyinde düzenlenmeli ve net bir şekilde tanımlanmalıdır. Ayrıca okullarda PDR hizmetleri diğer eğitim birimleri ile dengeli bir şekilde planlanmalı ve programlanmalıdır (Altıntaş, 2015). Bu hizmetler okullarda PDR hizmetlerinde görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından verilmektedir (Yeşilyaprak, 2016).

Psikolojik danışmanlık eğitimi, her okulun hedef ve ihtiyaçları ile tutarlı alanlara odaklanmalıdır. İnsanlar eğitim hayatlarının her aşamasında psikolojik danışmanlığa ihtiyaç duyarlar. Bu gereksinimler, anaokulundan üniversiteye kadar tüm eğitim seviyeleri için geçerlidir. Rehberlik çalışmaları okulun yapısı, türü, kalitesi, yetenekleri ve beklentileri göz önünde bulundurularak programlanır (Yeşilyaprak, 2016).

1.5. Rehberlik Hizmet Türleri

Okullardaki rehberlik hizmetleri kapsamında sunulan hizmetler, doğrudan ve dolaylı hizmetler olarak iki gruba ayrılabilir (Güven, 2014).

1.5.1. Doğrudan Sunulan Hizmetler

Doğrudan sunulan hizmetler yedi farklı alana ayrılmaktadır. Bunlardan birisi bireylerin tanınması, kişilik bilgisi, psikolojik danışma çerçevesinde öğrenci gelişimi ve uyumu ile ilgilidir. Bir bireyin özelliklerini ve yeteneklerini belirlemek için çeşitli prosedürler kullanılır. Bu prosedürlerden bazıları, standartlaştırılmış testler, gözlemler, gözlem kayıtları ve otobiyografi gibi yöntemlerin kullanımını içerir. Bu şekilde elde edilen bilgiler, psikolojik danışmanların öğrencileri tanımak için gerekli verileri toplamasına ve depolamasına, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlar geliştirmesine ve öğrencileri denetlemesine olanak tanır (İkiz ve Karaca, 2014).

Bilgi toplama ve yayma hizmetlerinde, öğrencilerin okul içi ve okul dışı eğitim ve mesleki olanaklar hakkında bilgi edinmelerini sağlayan hizmetler yer almaktadır. Bu hizmetler bir anlamda öğrenciler için temel bir veri toplama kaynağı olarak değerlendirilebilir (Topses, 2007). Öğrencinin bir sonraki eğitim kurumu, iş, dal veya mesleğe dönmesi ve o göreve yerleşmesi için sağlanabilecek destek hizmetleri rehberlik ve yerleştirme kapsamındadır.

Öğrenciyi okul içi veya okul dışı sosyal faaliyetlere yönlendirmek gibi faaliyetler kişinin bütünleşmesi ve gelişimi, yönelimi ve konumu öğrencinin yaşadığı dönemin özelliklerine göre olmalıdır. Ayrıca psikolojik danışmanlar, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler bu hizmetlerin işlerlik kazanması için birlikte çalışmalıdır (Yeşilyaprak, 2016). Yerleştirme hizmetleri, okula yerleştirme, okul dışı yerleştirme, eğitime yerleştirme, mesleki yerleştirme ve sosyal yerleştirme olarak sınıflandırılabilir (Topses, 2007).

PDR hizmetleri tarafından sunulan hizmetlerin değerlendirilmesi çerçevesinde yeni mezunların ne iş yaptığı, kaç tanesinin bir yükseköğretim kurumuna devam ettiği, ne tür işlere girdiği, okuldaki destek hizmetlerinin onları hayata ne kadar hazırlayabileceği gibi konuların takibi önem taşımaktadır. (Yeşilyaprak, 2016). Aynı zamanda izleme hizmetleri, konum ve bilgi toplama hizmetleri ile entegre edilmelidir. İzleme çalışmaları, iş ve meslekte ikamet eden veya mesleğini icra eden öğrencilerin nedenlerini, çalışabilmelerini, uyum sağlamalarını, memnuniyet düzeylerini, sorun ve hatalarını belirlemeye yönelik yapılır. Bu nedenle izleme ve değerlendirme

alışmaları, psikolojik danışma hizmetlerinin geçerliğini test etmeyi amaçlayan temel bir hizmet alanıdır (Topses, 2007).

Oryantasyon hizmet alanı, öğrencileri yeni duruma ve ortama alıştırmayı amaçlar. Oryantasyon hizmeti faaliyetleri, anaokulundan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde kullanılabilir. Okulu ve çevresini tanıtmaya, okul kurallarını anlatma, eğitim programını anlatma, okuldaki sosyal ve kültürel etkinlikleri teşvik etme gibi faaliyetler oryantasyon hizmetleri kapsamında sayılabilir (Yeşilyaprak, 2016). Bu hizmetler genellikle okul yılının başında sunulur. Ancak eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra programda veya yönetmelikte değişiklik olması veya yarıyıl ortasında yatay geçiş olması durumunda oryantasyon hizmeti tekrar edilebilir (Yaycı, 2015).

Okulda ğrencilere sunulan farklı psikolojik destek hizmetleri vardır. Öğrenciler, bilinmeyen özelliklerini bu sayede fark edebilir, yeteneklerini keşfedebilir, utangaçlık, olumsuz aile ve arkadaş ilişkileri ile baş edebilir, iş bulabilir, ders seçebilir, ruhsal bozukluklar vb. birçok konuda destek alabilir. Bu hizmetlerin çoğu okul ortamında sınıf ve rehber öğretmenler tarafından sağlansa da, bir kısmının okul dışındaki kurum veya kişiler tarafından desteklenmesi gerekir. Bu gibi durumlar sevk hizmetleri çerçevesinde uygulanmaktadır (Çam, 2015).

Psikolojik danışmanlık, kendi yönergeleri, teknikleri, etik kuralları ve yaklaşımları olan ve bu konuda eğitim almış, gerekli bilgi ve becerileri kazanmış psikolojik danışmanlar tarafından yürütölmektedir (Güven, 2014). Bu yardımı sağlayan profesyonele danışman, yardım alan kişiye de danışan denir. Bu destek süreci tek yönlü bir destek değildir. Psikolojik danışman, danışanın söylediklerine göre duygularını ve içeriğini yansıttığı bu süreçte kendini daha iyi tanımaktadır (Yaycı, 2015).

1.5.2. Dolaylı Sunulan Hizmetler

Okullar yeni eğitim-öğretim yılı başlangıçlarından önce rehberlik çalışmalarını belirleyen planlar hazırlarlar. Bu planlara “okul rehberlik ve danışma programı” denir. Bu programın hazırlanmasında ve geliştirilmesinde en önemli sorumluluk okuldaki rehber öğretmene ait olup, bazı görev ve sorumluluklar müdür ve sınıf öğretmenine ortak olarak düşmektedir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik programı geliştirilirken okulun türü, öğrenci ihtiyaçları, okul koşulları gibi birçok faktör dikkate

alınmalı ve rehberlik programının okulun genel eğitim müfredatına entegre edilmesine özen gösterilmelidir (Güven, 2014).

Okullardaki PDR hizmetlerinin başarılı olabilmesi için paydaşların işbirliği içinde ve ortak bir anlayışla çalışması gerekir. Buna örnek olarak aşağıdaki uygulamalar verilebilir (Çam, 2015; Yayıcı, 2015);

- Okullardaki PDR hizmetlerine ilişkin çalışmaların ve sonuçların okul yöneticileri ve öğretmenlerle paylaşılması
- Sınıf rehberlik öğretmenlerine sınıf rehberliği çalışmalarında yardımcı olmak
- Öğrencilerin kazanacağı davranışları desteklemek için evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında velileri bilgilendirmek
- Bireysel öğrenciler için atılacak adımlar konusunda diğer paydaşlarla ortak bir yaklaşım geliştirmek
- Daha etkili bir öğrenme ortamı hazırlamak
- Öğrenme ve işlevsel güçlükleri olan öğrencileri belirlemek ve onlar hakkında öğretmenlerle işbirliği yapmak

Okullarda araştırma, değerlendirme ve rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde çalışabilmesi için öncelikle hangi hizmetlere ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Güven, 2014). Etkili bir psikolojik danışma programının uygulanabilmesi için öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç ve beklentileri, çeşitli alanlardaki beklentilerin düzeyi, okul ortamı gibi bilgilerin iyi çalışılması gerekmektedir. Ayrıca bu bilgilerin psikolojik bilgi, yöntem ve tekniklerin etkili olabilmesi için kullanılması gerekmektedir. Okullarda yapılabilecek araştırma ve değerlendirme çalışmalarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur (Topses, 2007):

- Öğrencilerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını belirlemek
- Öğrencilerin performansını olumsuz etkileyen faktörleri belirlemek
- Öğrencilerdeki uyum ve zorlukları ortaya çıkarmak
- Psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yeterli düzeylerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin PDR hizmetlerinden beklentilerini belirlemek

- Öğrencilerin konu seçimi ve ilgili çalışma alanlarıyla ilgili zorlukları araştırmak

Çevre ve veli hizmeti, okul-aile işbirliği, öğrencilerin eğitim ve öğretimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Velileri eğitim sürecine dahil etmenin ve desteklerini almanın yolu, onları okulun çalışma ve uygulamaları hakkında bilgilendirmek ve ihtiyaç duydukları sorunlar hakkında psikolojik danışmanlık vermektir. Ebeveynler için yapılabilecek çalışmalarda üzerinde durulacak konulardan bazıları aşağıda sunulmuştur (Yaycı, 2015):

- Çocukla iletişim
- Çocuğun gelişim dönemine uyarlanmış bilgilendirici etkinlikler
- Çocuklarda özgüven, sosyal beceriler ve sorumluluk duygusu geliştirmek
- Sağlıklı bir aile yapısı sağlanmasına destek olmak
- Ailelerin öğrencilere ders çalışma alışkanlığını kazandırması

1.6. Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Yeri ve Önemi

Eğitim insan kişiliğinin tüm davranışlarını verimli kılmayı amaçlar. Dolayısıyla eğitim, yalnızca bilişsel bileşenlerle değil, kişisel, toplumsal, duygusal ve ahlaki olarak gelişim sağlamaya çalışmaktadır. Eğitim, bu gelişmelerin dışında bireylerin ruh sağlığını korumayı ve geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için eğitimin akademik boyutu tek başına yeterli olamaz. İşte bu noktada psikolojik danışma hizmetlerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Topses, 2007).

Eğitimde oldukça önemli bir yeri olan öğrenci kimlik hizmetleri çerçevesinde sosyo-eğitsel etkinlikler, sosyal destek, özel eğitim, sağlık, psikolojik danışmanlık ve vaka çalışmaları yürütülmektedir. Bu etkinliklerin amacı öğrencinin üst düzey gelişimine ortam hazırlamaktır. Okul bu konuda psikolojik danışmanlık ve kişisel gelişim hizmetleri için uygun bir ortam olmaktadır (Altıntaş, 2015). Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında; öğrencilerin okula uyum sağlamalarında, kişiler arası sağlıklı ilişkiler kurmalarında, bilinçli kararlar almalarında, etkili öğretim yöntemlerini kullanmalarında, ders ve kariyer seçimlerinde ve nihayetinde bireysel becerilerini en üst düzeye çıkarmalarında destek hizmetleri verilmektedir (Çetinkaya, 2014).

1.7. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları

Psikolojik danışma hizmetlerinin öngörücü bir sistemle geliştirme ve önleme çerçevesinde sunulması günümüzde önem kazanmıştır. PDR hizmetlerinin okullarda uygulanmaya başlanmasından bu yana, bu hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiği ve bu süreçte psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin nasıl bir rol oynaması gerektiği konusunda çeşitli modeller önerilmiştir (Erkan, 2018). PDR hizmetlerinin nasıl organize edileceğine yönelik geliştirilen modeller arasında; "hizmetler, süreçler, işlevler ve uygulama modelleri" şu şekilde tanımlanmıştır (Gysbers ve Patricia, 1997):

- **Hizmetler Modeli**

Bu modelde; yürütülecek faaliyetler altı bölümde ele alınmıştır. Bunlar; psikolojik danışma, oryantasyon, tanımlama, bilgilendirme, yerleştirme ve izleme. 1920'lerde ortaya çıkan bu model, ağırlıklı olarak ortaöğretime odaklanmaktadır

- **Süreç Modeli**

Bu model 1920'lerde yürürlüğe girmiştir. Modelde, psikolojik danışma hizmetlerinin klinik ve terapötik yönüne vurgu yapılmıştır. Psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma ve koordinasyon rolünü üstlenmişlerdir. Bu model hem temel eğitim hem de ortaöğretime odaklanmaktadır.

- **Görevler Modeli**

Bu modelde psikolojik danışmanlara çeşitli görevler verilmektedir. Listelenen görevler çok olmakla birlikte özellikle sonuncusu "zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir" şeklindedir. Bu durum psikolojik danışmanın rol ve görevlerinde bazı belirsizlikler meydana getirmiştir.

- **Kapsamlı Okul PDR Programları Modeli**

Yukarıda değinilen üç model, danışmanın sorumluluklarına odaklanmaktadır. Bundan dolayı rehberlik hizmetlerinin eğitim ve öğretim sürecinin temel bir parçası değil daha çok destekçi bir yapısı vardır. Bu modellerde, rehberlikle

ilgili olmayan bazı yönetsel işlevler de psikolojik danışmana devredilmiştir. PDR, birçok kişi tarafından bir yardımcı destek hizmeti olarak kabul edilir (Gysbers ve Patricia, 1997). Açıkça planlanmış bir program olmadığı için psikolojik danışman, kolay bir iş ve çok boş zamanı olan bir kişi olarak kabul edilir ve bu da danışmana asıl işine ek olarak bazı ek sorumluluklar verir. Öte yandan, bu modellerin hedefleri, eğitimin genel hedefleriyle ilgili değildir ve öğrenci davranışını ölçülebilir bir şekilde ele almamaktadır. Kullanılan teknikler ağırlıklı olarak kendilerine odaklanmış ve birey üzerindeki etkisi dikkate alınmamıştır. Bu problemler ve sonuçlarına cevaben "Program Modeli" oluşturulmuştur. Dördüncü model olan bu modelde: Eğitim programının amacı, içeriği, metodolojisi ve değerlendirme bileşenleri vardır. Değerlendirmeye uygun olan bu model, psikolojik danışmanın hangi görevleri yapacağını ayrıntılı olarak açıklar. Tüm eğitim kademeleri için geliştirilen bu model sayesinde diğer modellere yöneltilen eleştiriler ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Erkan, 2018; 43). Ayrıca bu model geleneksel modellere yanıt olarak geliştirilmiş bir modeldir ve PDR hizmetlerini kriz, problem çözme veya kariyer seçimi hizmetleri olarak görmez. Bu yaklaşıma göre, geliştirme görevleri kişinin yaşamının her aşamasında yürütülmeli ve bu nedenle PDR hizmetleri, kişilerin bu görevleri yerine getirmesini desteklemeyi ve kolaylaştırmayı amaçlamalıdır (Kuzgun, 1991; 28).

Kapsamlı gelişim danışmanlığı ve rehberlik programının belirli ilkeleri bulunmaktadır. Bunlar (Terzi vd., 2011);

- Geliştirilen PDR programı tüm öğrenciler içindir.
- Gelişimsel PDR programının düzenli ve planlı bir programı vardır.
- Esnektir ve süreklidir.
- Tüm eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Tüm okul personelinin katılımı ile gerçekleştirilmektedir.
- Birçok disiplinde iyi eğitim almış profesyonel psikolojik danışmanlar gerektirir.

1.8. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Öğretmenlerin Tutumu

Okulların psikolojik danışmanlık hizmetlerinin gelişmesinde ve etkinliğinin artmasında okuldaki tüm paydaşları iş birliği ve ortak anlayışı başarıya ulaştırmak için önemli bir faktördür. Dolayısıyla psikolojik danışmanlık hizmetlerinin gelişmesindeki önemli unsurlardan birisi bu paydaşların psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumudur. İlgili literatür incelendiğinde söz konusu tutumlara sahip kişiler şu şekilde sıralanmıştır (Özgüven, 1999):

- Psikolojik danışmanlık ile öğretmenliği farklı alanlar olarak görenler,
- Psikolojik danışmanlık ile öğretmenlik faaliyetlerini bir bütün olarak ilişkilendirenler,
- Psikolojik danışmanlıktan çok öğretmenlik anlayışını benimseyenler,
- Öğretmenlikten çok psikolojik danışmanlık anlayışını benimseyenler,
- Psikolojik danışman anlayışını yararlı bulan ve bu konuda kendilerinin “yetersiz” olduğunu düşünenler,
- Rehberlik faaliyetlerinin öğretmenlerin mevcut durumunu kötüleştireceğine inananlar,
- Psikolojik danışmanlık faaliyetlerinin öğretime engel olacağını düşünenler,
- Psikolojik danışmanlığın ilköğretimde uygun olduğunu, ortaöğretimde mümkün olmadığını iddia edenler,
- Psikolojik danışmanlığın lise düzeyinde uygun olduğunu ve ilkokulda mümkün olmadığını savunanlar,

Görüş ayrılıkları olsa da çoğu öğretmen, psikolojik danışma ve öğretim etkinliklerinin geniş anlamda bütüncül ve birbirini destekleyici hizmetler olduğunu kabul etmektedir (Özgüven, 1999). Bununla birlikte yeterince gelişmemiş eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin bir bölümü PDR hizmetlerine itina göstermemekte ve bunu ‘yük’ statüsünde nitelendirmektedirler. Dolayısıyla bu yaklaşım; öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik iş birliği ile ortak paylaşımlar oluşturarak, probleme yönelik çözüm üretebilme potansiyelleri üzerinde negatif etkiler oluşturabilmekte, etkinliklerin verimliliğini azaltabilmekte ve çalışanların motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin psikolojik danışmanlık hizmetlerine

yönelik negatif yaklaşımlarının nedeni; başarı faktörlerini öğrencinin gelişiminden üstün tutma anlayışından köken alabileceği gibi, öğretmenin şahsi sebeplerinden veya PDR alanındaki yetersizliklerinden de kaynaklanabilmektedir. Bununla birlikte PDR hizmetlerinin önemini kavrayan ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine itina gösteren öğretmenlerin, problemlere etkili çözümler ortaya koyduğu ve verimli çalışmalar gerçekleştirdikleri bilinmektedir (Baltacı ve Karataş, 2013). Öte yandan bazı öğretmenler rehberlik hizmetlerinin, yüklerini artıracığına inanmakta ve yetkililerin hizmetin yükünü kabul edip kendilerini maddi ve manevi olarak rahatlatacağından şüphe duymaktadırlar (Özgüven, 1999). PDR servisleri özellikle başta okul idarecileri olmak üzere sınıf rehber öğretmenleri ve diğer çalışanlarla birlikte bir ekip olarak yürütüldüğünde daha iyi sonuçlar alınabilmektedir (Bayraktar ve Ekşioğlu, 2021). PDR servislerinin verimli neticeler alabilmeleri için sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve veliler ile iletişim halinde olmaları gerekmektedir. Rehberlik servislerinde meydana gelen problemlerin kaynaklarına ilişkin olarak; yapılan işin yeteri kadar önemsenmemesi, kararlaştırılan düşüncelerin yerine getirilmemesi ve kişiler arası iletişimsizlikler bunların başında gelmektedir. Buna ek olarak psikolojik danışmanlardan diğer öğretmenlerin yerine boş derslerin doldurulmasının beklenmesi ve psikolojik danışmanların çalışma koşullarının uygunsuzluğu rehberlik faaliyetlerinin verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç, 2017). Ayrıca öğretmenlerin rehberlik konusundaki verimsizlikleri de PDR hizmetlerinin yürütülmesinde olumsuz etkiler doğurabilmektedir (Bayraktar ve Ekşioğlu, 2021). Bu sebepten ötürü öğretmenlerin psikolojik danışmanlıkla ilgili rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için psikolojik danışmanlığa yönelik olumlu tutumlarının olması ve bilhassa rehberlik çalışmalarında psikolojik danışmanlarla iletişim halinde olmaları gerekmektedir (Demir, 2010).

Okullarda ki PDR servislerinin daha etkili olabilmesi için tüm paydaşların yer aldığı ortak çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu aşikârdır. Bilhassa bu konuda kadın yönetici ve öğretmenlerin, PDR hizmetlerinin yürütülmesinde okullarda ki çalışanlarla birlikte önemli katkılarda bulundukları belirlenmiştir (Akbaba ve Batikan, 2017). Ayrıyeten kadın öğretmenlerin PDR servislerine özgü tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha pozitif olduğu tespit edilmiştir (Camadan vd., 2018). Kadın yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında ki güncel

faaliyetleri takip etmelerinin yanında PDR hizmetleri çerçevesinde öğrencilerin motivasyonlarını yükseltici çalışmalar yürüttükleri belirtilmektedir (Akbaba ve Batıkan, 2017). Ayrıca rehberlik servislerinin düzenlediği aktivitelerin gerçekleştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerinin destek oldukları takdirde öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından önemli katkılarının olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri de PDR hizmetlerindeki çalışmalarla ilgili olarak okulda ki diğer personelle iyi ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir (Akbaba ve Batıkan,2017). Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda ise PDR alanında genel bir kimlik problemi, mesleki görev ve sorumluluk açısından çeşitli sorunların var olduğu saptanmıştır (Tuzgöl, 2020).

1.8.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumlar ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Tuzcuoğlu (1995) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen, yönetici ve velilerin rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin neler olduğu ve bu hizmetlerin öğrenci ve veliler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada 510 veli, 284 öğretmen ve 60 yöneticiye söz konusu rehberlik hizmetlerinden beklenti anketi uygulanmıştır. Uygulama neticesinde; yönetici, öğretmen ve velilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda rehberlik servislerinin gerekli görüldüğü tespit edilmiştir. Kızıl (2007), liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik faaliyetlerinin etkililiğini incelediği çalışmasında, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerinin hedefine ulaşmadığı ve test sonuçlarının değerlendirilmemesinin yanı sıra faaliyetlere de yeterli vakit ayrılmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Soykatırcı'nın (2004), öğrencilerin PDR servislerine bakış açıları hakkında yaptığı çalışmasında cinsiyet, gelir ve eğitim seviyesi gibi faktörlerin bu noktada etkili olup olmadığını incelemiştir. 2001-2002 eğitim-öğretim döneminde Kayseri ilinde bulunan 202 lise birinci, 202 lise ikinci ve 216 lise üçüncü sınıf olmak üzere toplam 620 tane lise öğrencisinin katıldığı araştırmasında PDR servislerinin etkinliklerinin yetersiz ve rehberlik saatlerinin ise eksik olduğu ortaya koyulmuştur.

Karataş ve Baltacı (2013) araştırmalarında, okul liderleri PDR hizmetlerini rehberlik ve problem çözme olarak tanımlamaktadır; sınıf öğretmenleri bunu problem çözme, rehberlik ve destek olarak ifade ederken, öğrenciler ise problem çözme, destek,

hizmet birimi ve problem paylaşımı olarak tanımlamışlardır. Psikolojik destek, rehberlik, alternatif teklifler ve rehberlik olarak tanımlanır. Tuzgöl Dost (2020) tarafından ilköğretim PDR servisleri hakkında yapılan araştırmada; süregelen kimlik, mesleki görev, sorumluluk ve saygınlık vb. alanlarda problemlerin var olduğu belirtilmektedir. Psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin çalışmalarda yeterli çabayı gösterememelerinin sebebi olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarını uygulamakta sorunlar yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Psikolojik danışmanların problemlerinin okul müdürleri ve kurumda bulunan diğer öğretmenlerin PDR servislerine özgü peşin hükümlü olmaları, yetersiz bilgi, ilgisiz ve iş birliği kabiliyeti olmayan velilerden ötürü kaynaklandığı tespit edilmiştir. Diğer bir husus okullardaki psikolojik danışman sayısının yetersiz olduğu ile ilgilidir. Öğrencilere göre ise PDR servislerinin çoğunluğunun verimli faaliyetlerde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çırakoğlu, Dinçer ve Meşeci, (2006) tarafından yapılan çalışmada; PDR servisleri hususunda; psikolojik veya ruhsal konularda yardım alınan yerdir, olumsuz tavırları düzeltmede faydalı olur, verimli ders çalışma ve zaman yönetiminde yardımcı olur, agresif ve disiplin cezası almış öğrencilere destek sağlanır, şeklinde ifadelerin ortaya koyulduğu belirlenmiştir.

1.8.2. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumlar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

KKTC’de bulunan okullarda yapılan araştırmaların sonucunda; PDR servislerine ilişkin tutumlar olumlu olmuşsa da öğrencilerin yönlendirilmesi ve problemlerin çözümü açısından kimi zaman eksik ve başarısız olunduğu tespit edilmiştir. Okullarda ki psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimlerinin yerine getirdikleri hizmetler hakkında ki görüşlerin lise okul müdürlerinin %29’unun öğrencilerin sorunlarını çözmeye yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu, %57’si psikolojik danışman ve rehber sayısının eksik olduğu ve %14’ünün öğrencileri tanıma açısından PDR servislerinin okul yönetimine faydalarının olduğu ortaya çıkmıştır (Akacan ve Azimli, 2017). Malezya’da yapılan PDR hizmetlerine yönelik tutumlar ile ilgili araştırmaya göre psikolojik danışmanların iyilik hallerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Bakar, 2020).

Perkins (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ve psikolojik danışmanlarının kendi rollerini ne şekilde değerlendirdiklerini açıklamaya çalışmıştır.

Araştırmada sonucunda; hem psikolojik danışmaların hemde öğretmenlerin asıl görevlerinin kişisel-sosyal gelişim alanına dair roller, ardından ise akademik gelişim alanına dair roller olduğu belirtilmiştir. Hussain (2006) tarafından, Pakistan, Lahor-Penjab şehrinde orta öğretim düzeyindeki kurumlarda, PDR hizmetlerine yönelik gelişimi engelleyen sorunlar, psikolojik danışmanlık servislerinin önemi ve bu servislere yönelik tutumlar incelenmiştir. Çalışmaların sonucunda psikolojik danışmanlar ve öğretmenleri görüşleri arasında farklılaşma bulunmamıştır. Ayrıca PDR hizmetlerine yönelik tutumun olumlu yönde olduğu ortaya koyulmuştur. Seyoum (2011) tarafından Yilfashewa Seyoum'un Etiyopya'da bulunan Haramaya Üniversitesi'nde PDR hizmetlerine yönelik öğretmen adaylarının tutumu incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda üniversite kampüslerinde sunulan PDR hizmetlerine karşı tutumun %80'nin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır.

Esuong, Eyo ve Joshua (2010), tarafından yapılan araştırmada Nijerya Calabar Teknoloji Üniversitesi PhD çalışanlarının orta öğretim kurumlarında sunulan PDR servislerine yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda kırsalda ve kentte yaşayan öğrencilerin PDR servislerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu fark kentlerdeki okulların kırsaldakilere nazaran daha etkili eğitim verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Cooper, Hough ve Lyond (2005), İskoçya'da orta öğretim seviyesindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin PDR servislerine karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük bir bölümünün PDR hizmetlerin yönelik tutumunun olumlu olduğu belirlenmiştir.

Stower (2003), 173 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmasında, öğrencilerin mezun olduğu orta öğretim kurumlarındaki PDR servislerinde görev yapan okul danışmanlarının çoğunluğunun görevlerini tam olarak yerine getirmediği belirlenmiştir. Butler ve Fox (2007), tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul psikolojik danışmanlığı hakkında öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin genellikle yapılan çalışmaları faydalı olarak nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Gallant ve Zhao (2011), yaptıkları araştırmada orta öğretim öğrencilerinin okullarında sunulan PDR hizmetlerinden çoğunlukla hoşnut oldukları tespit edilmiştir.

2. MESLEKİ PROFESYONELLİK

2.1. Meslek ve Profesyonellik

2.1.1. Meslek

Meslek, dünyada yaygın olarak kullanılan bir kavram olsa da anlam farklılıkları olan ve genel bir şekilde tanımlanamayan bir kavramdır (Cottle, 2014; 2-3). Terimin türediği profession sözcüğü, farklı zamanlarda farklı kişiler için farklı anlamlara gelen bir sözcüktür (Robson, 2006). Türkiye'de meslek olarak tercüme edilen kelimenin hangi meslekler olarak kabul edilmesi gerektiği konusunda tartışmalar sürmektedir.

Meslek kavramı ve hangi işlerin meslek sayılması gerektiği konusundaki tartışmaların tarihi 1915 Flexner'a kadar uzanıyor. İş, kişinin yaşamını sürdürmek için yaptığı faaliyet olarak tanımlanır. Bu terim, kişinin kazanmak için yaptığı tüm faaliyetler için kullanılan genel bir terimdir. Bu bağlamda iş kelimesinin meslek kelimesini içine alan bir terim gibi görünse de meslek dışı meslekleri içine alan daha geniş bir terimdir (Cottle, 2014). Meslek, eğitilmiş bir işi veya üniversite eğitimi almış, sosyal statüsü yüksek bir kişi tarafından icra edilen mesleği ifade etmek için kullanılır (Şahin, 2003).

Geleneksel bir tanım oluşturmak için; "meslek" terimi, belirli kriterleri karşılayan belirli işleri diğer işlerden ayırmak için kullanılan bir terimdir. Bilgiye dayalıdır ve belirli bir zaman sürecince profesyonel eğitim ve deneyim gerektirir. Genellikle fiziksel güçten çok zihinsel becerilere dayalıdır. İleri düzey beceriler gerektirir. Bilim, sanat ve edebiyat eğitimi, entelektüel içerik bilgisine dayalıdır (Hart ve Marshall, 1992). Türk Dil Kurumu meslek kavramını "belirli bir eğitimle elde edilen, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, yararlı mal üretme, faaliyet sunma ve karşılığında para kazanma, belirli kurallarla elde edilen çalışma" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2017). Görüldüğü gibi yabancı ve Türk yazarlar "meslek" sözcüğüne pek çok anlam katmış, onu tanımlamış ve insanların hayatını kurtarmak için yapılan her işin "meslek" sözcüğüyle anlatılamayacağını keşfetmişlerdir. Bir eseri belirli kriterlere uyan başka bir eserden ayırmak için kullanılan bir terimdir.

Türkçe'de kullanılan "meslek" sözcüğü genel bir ifade olduğu için bu tanım kafa karışıklığı oluşturmaktadır. Meslekler toplumdaki statü ve güç dağılımını

etkileyen grup faaliyetleri olarak görüldüğü için toplumun ilerlemesinde ve değişmesinde önemli rol oynamaktadır (Şimşek, 2012).

Türkiye'de meslek kelimesinin anlamı çok geniş olup her kademeyi ve mesleki alanı kapsamaktadır. Yapılan bir işin meslek olarak kabul edilebilmesi için bazı şartları bulunmaktadır. Bunlar (Gömleksiz, 2003);

- Bir mesleğin kendine özgü hizmet alanı olmalı ve belirli bir alan dahilinde hizmet vermelidir.
- Belirli özel becerilere dayalı bilgi gereklidir ve örgün eğitim gereklidir.
- Mesleğin değerlerini, ideallerini ve sembollerini içeren bir mesleki kültüre sahip olmalıdır.
- Bir düzeyde kontrol olmalı.
- Çalışma alanıyla bağlantılı profesyonel bir etik olmalıdır.
- İlgili meslek kuruluşları ile iletişime geçilmelidir.

2.1.2. Profesyonellik

Sözlük taramasına bakıldığında; Cambridge Sözlüğü "profesyonel"i "işle ilgili özel eğitim ve deneyim gerektiren" olarak tanımlarken, Türk Dil Kurumu, profesyonel kavramını "çekici olmak yerine, çıkar sağlamak için iş yapan kişi" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2018). Birbirinden farklı ancak birbirine yakın olan bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere profesyonellik kavramına ilişkin üzerinde uzlaşılmış tek bir tanım ortaya konmamıştır. Profesyonellik kavramı incelendiğinde, ilgili literatürde “farklı meslek gruplarının, mesleklerin veya mesleki niteliklerin mesleki statü, ortak faaliyet ve ideallerini elde etmeye çalışan grup üyeleri” olarak tanımlandığı görülmektedir (Cottle, 2014).

2.2. Mesleki Profesyonellik-Bireysel Profesyonellik

Evvets (2003) profesyonelleşme olgusunu şekillendiren değerleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Personel tarafından belirlenen öncelikler, prosedürler, süreçler ve iş prosedürlerinin kontrolü
- Etik yönergeleri oluşturan sendikaların kurulması
- Eşit yetki, sorumluluk
- Güçlü bir profesyonel kimlik ve çalışma kültürü geliştirmek

- İşin anlamını, amacını ve mahiyetini anlamak
- Ayrımcılık
- Karar verme
- Değerlendirme

Sürdürülebilirlik üzerine yaptığı çalışmasında Karasu (2001) profesyonelleşme ve meslek arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Bu süreçte etkili olan faktörleri dört farklı başlık altında ele almıştır. Bunlar;

- Sendikalar: Mesleğin işleyişini ve mevzuatını, mesleğin yapısını, hiyerarşisini, personel ve unvanlarını belirleyen sendikalar, devletin mesleği tanımasını ve meşrulaştırmasını da sağlar. Sendikalara örnek olarak Barolar Birliği, Avukatlar Odası, Mimarlar Odası verilebilir.
- Üniversite: Üniversite, basit bir uzmanlık becerisinin ötesinde, mesleki bilginin en önemli bileşenlerinden biri olan teori ve uygulama gibi bir mesleki bilgiyi aktarır ve profesyonel adaylara onları tüm becerilerle donatan üst düzey bilgi sağlar. Üniversite mevcut mesleki bilgi birikimini gelişen teknolojiye uyarlamalı ve kimlik belirleyici rolü ile çalışanların profesyonelliğini geliştirmelidir. Genel değerlendirme söz konusu olduğunda sendikalar, çalışanların etkileşim sürecinde belirli bir düzen içinde çalışmasını sağlarken, üniversiteler çalışanlara gerekli yetkinliği sağlamakla yükümlüdür. Sendikalara üye olan ve üniversite aracılığıyla üst düzeyde bilgi ve beceri kazanan çalışanlar sosyal hizmet uzmanı olarak kabul edilir. Ancak mesleki süreçler bunlarla kısıtlı değildir. Hizmet verilecek topluluğun detaylı olarak bilinmesi ve bu hedef topluluğun özelliklerine göre işin niteliğinin belirlenmesi profesyonelliğin belirleyicilerindendir.
- Profesyonel hizmet alıcısı: Mesleğin gücünü ve kalitesini belirleyen hizmetin kalitesi olsa da, bu kaliteyi alan kişi şekillendirir. Müşterilerin değişen ve gelişen taleplerini karşılamak zorunda olan profesyoneller, mesleki otoritelerini müşteriler üzerinde kullanmak zorundadır. Gizlilik ve hizmet kalitesi gibi gereklilikleri karşılayarak kaliteyi artırmak profesyonellik taşıyacaktır.

- Devletin rolü: Sanayileşmeden sonra ulus-devletin rolü işgal açısından daha yüksek bir kavram olarak görülmüştür. Çünkü devlet meşruiyet sağlar. Bununla birlikte, piyasaların uluslararasılaşması, profesyonel otorite sınırlarının yeniden çizilmesini gerektirir. Ayrıca devlet, mesleğe ve niteliğine ilişkin yasal bir sisteme sahip olarak mesleğin profesyonelleşmesini desteklemek zorundadır (Evetts, 2013).

Her mesleğin kendine ait, sistemli ve kodlanmış bilgileri vardır, diğer meslek gruplarının bilgileri değildir. Bu meslekler bu bilgileri günlük yaşamdaki problemlerin çözümünde kullanırlar. Bu bilgiler sadece bu işle ilgilenen kişiler tarafından oluşturulur ve ihtiyaç duyuldukça saklanır (Robson,2006).

Bazı meslekler entelektüel beceri gerektirirken, bazı mesleklerde el becerisi gerektirebilir. Eğitim süreci yoğun ve kapsamlıdır, dolayısıyla insanlar bu süreçten geçer. Toplumun imajı, her mesleğin deneyim, sıradan insanların sahip olmadığı bazı benzersiz mistik bilgiler gerektirdiğini göstermektedir (Hart ve Marshall,1992).

Meslek kavramsal olarak hizmet olarak değerlendirilebilir. Bahsi geçen bu hizmet farklı gruplara sağlanabilir. Hizmetin ideal olması kavramı ise benci olmamak ile yakından ilişkilidir. Bir kişi mesleğini hayatının işi olarak görür ve buna göre kazanır (Hart ve Marshall, 1992).

Hart ve Marshall'a (1992) Bir mesleğin etik kuralları genellikle belirli amaçlara hizmet eder; birincisi, meslek üyelerini belirli durumların sonuçlarına karşı uyarmak, ikincisi; üyelere zor zamanlarda ve belirsizliklerde yardımcı olmaktır. Etik kurallar, toplumda mesleğe güven ve saygı oluşturmaya katkıda bulunur ve mesleğin toplumun hizmetine olan bağlılığını tanır. Bir meslekte etik kurallarının bulunması, bu meslekte kendini yeterli görmeyen kişilerin cesaretini kırar, yani etik kurallar vatandaşların güvenliğini bir şekilde koruyan bir kuraldır.

Her mesleğin kendine has etik kuralları vardır. Birincisi mesleki faaliyettir. Hizmet ettiği kişiye karşı duygu beslememeli ve tarafsız olmalıdır. İkincisi, yardıma ihtiyacı olan herkese profesyonel hizmetler sağlama ihtiyacıdır. Yaş, cinsiyet veya din ne olursa olsun onlara hizmet edilmelidir. Üçüncüsü, her koşulda mükemmel profesyonel hizmet sağlamalıdır (Hart ve Marshall, 1992).

Özerklik, profesyonelle etrafındaki insanları kontrol etme ve istediğini iletme yeteneği ve özgürlüğü verir. Tutarlı bir eğitim ortamı sağlar ve üyelerin bireyler için

mesleki özerkliği kendi kendilerini düzenlemesine olanak tanır; Mesleki değerlendirmeler yapma ve bu değerlendirmeler için sorumluluk alma özgürlüğü verir. Bir bireyin veya grubun mesleki özerkliğe ulaşabileceğinin en büyük kanıtı; Mesleğinizin Halkın Güvenini ve Kabulünü Kazanın Daha önce bahsettiğimiz gerçek özerklik, profesyonelliğin diğer üç boyutuyla yakından ilişkilidir; Profesyonel, kendi alanındaki eşsiz bilgisi ile halkı etkiler; Mesleğin etik kurallarına uyduğu ve verilen hizmetlere bağlılığını gösterdiği sürece bu sorun olmayacaktır (Grunder, 2016; Hart ve Marshall, 1992).

Her mesleğin kendine has kuralları, değerleri ve sembolleri vardır ve bunlar genellikle meslek kuruluşları tarafından belirlenir. Yine her mesleğin varlığını sürdürebilmesi için meslek mensupları tarafından belirlenmiş hedefleri vardır. Bu hedefler sayesinde mesleğin iskeleti bireylerden oluşur. Başarılı olmak isteyen herkes bu mesleğin hedeflerini sahiplenmeli Mesleki eğitimin en önemli özelliklerinden biri mesleğe yeni başlayanların takdir edilmesidir. bir mesleğin kültürel kimliği ve o meslek için “herkes için” kavramının yaratılması (Hart ve Marshall, 1992; 8).

2.3. Profesyonel Bir Meslek Olarak Öğretmenlik Mesleği

Genel anlamda bu konuda yapılan çalışmalar incelendiği zaman öğrenenlik mesleğine bakış profesyonel bir meslek olmadığı yönündedir. Öğretmenlik, bazı eğitimciler tarafından yarı profesyonel bir mesleğin özelliklerini taşıyan yarı profesyonel bir meslek olarak görülmektedir (Bayhan, 2011; Hart ve Marshall, 1992).

Profesyonel Öğretmen için Avrupa Birliği Öğretmen Eğitimi Raporu: Öğretme, öğrenme ve işle ilgili araştırmalar neticesine dayalı olarak verimli öğretme, öğrenme ve iş süreçlerini geliştirmede zengin ve geçerli deneyime sahip olma gibi nitelikleri ifade eder. Profesyonel anlamda öğretmen, öğrencilerini önemseyen ve gelişmiş bir kompleks geliştiren özerk ve yetkin bir entelektüeldir. Mesleği ile ilgili özerk meslek kuruluşlarında mesuliyet alabilen ve meslek etiğini kazanmış kişi olmalıdır (Ev, 2011).

Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Resmi Gazete 31750 (14/02/2022), Kanun No. 7354 ile ülkemizde öğretmenlik mesleğinin bir meslek olarak kabul edilmesinde önemli bir adım atılmıştır. Buna göre:

1.Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir.

2.Öğretmenlerin çalışma şartları, eğitimde kalitenin artırılması için belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenir.

3. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.

4. Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.

Öğretmenlik kariyer basamakları

MADDE 6 – (1) Aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunanlardan;

a) En az 180 saatlik ileri eğitim için özel öğretmen yetiştirme programını tamamladıktan sonra,

b) Mesleki gelişim alanlarında profesyonel yetiştirmek için gerekli olan asgari eğitimi tamamladıktan sonra,

c) Yükselme engeli olmayan öğretmenler, uzman öğretmen olmak için yazılı sınava başvurabilirler. Uzmanlık Öğretimi Yazılı Sınavından 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavı geçenler uzman öğretmenlik sertifikası alırlar.

2. En az 240 saatlik sürekli eğitimden oluşan bir çalışma direktörü programını tamamlayan ve sürekli eğitim alanlarında bir çalışma direktörü olmak için gelecekteki eğitimi tamamlayan kişiler, çalışma direktörü pozisyonu için yazılı sınava girmek için başvurabilirler. Yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara başöğretmen sertifikası düzenlenir.

3. Yüksek lisans yapmış olanlar uzman öğretmenlik için yazılı sınavdan, doktora eğitimini tamamlayanlar başöğretmenlik için yazılı sınavdan muaf tutulurlar.

4. Eğitim kurumunun yönetimi ve sözleşme kapsamındaki eğitim için harcanan süre, öğrenim süresinin hesaplanmasında dikkate alınır.

5. Öğretmen ünvanı, bu göreve atanmanın yetkili müdür tarafından onaylandığı tarihten, öğretmen-uzman veya başöğretmen ünvanları ise öğretmen-uzman/başöğretmen belgesinin verildiği tarihten itibaren kullanılır. Uzman öğretmen veya başöğretmen ünvanını aldıktan sonra, alan değiştiren

veya alanı silinen veya ilgili kurallara göre alanı değişen öğretmenler aldıkları unvanları kullanmak zorundadır.

6. Uzman öğretmen veya başöğretmen öğretmen unvanı verilen kişilere her unvan için ayrı derece verilir.

7. Mesleki ilerlemesini engelleme suçundan hükümlüler özlük dosyasından adli sicil kaydı silindikten sonra uzman öğretmen veya başöğretmen pozisyonuna başvurabilirler.

8. Öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerine ilişkin usul ve esaslar kanunla düzenlenir.

Talim ve Terbiye Kurulu (2004) ilkelerine göre öğretmenler; genel kültür, uzmanlık alanları ve pedagoji alanında eğitim almış, yüksek öğretim kurumlarında eğitim almış, örgün ve müfredat dışı örgün eğitim kurumlarında her derece ve türde eğitim almak üzere kurs ve seminerlerde verilen kişilerdir. Genel olarak bakıldığında kanunlarımızdaki öğretmen tanımı genel ve sınırlı bir tanım olup, bu bağlamda meslek öğretmeni niteliğinin özel bir resmini çizmek gerekmektedir.

Toplumun temelini oluşturan insanların eğitiminde en önemli etkenlerden biri olan öğretmenlik mesleği olduğu düşünülürse, bu mesleğin niteliğini artıracak çalışmaların, toplumun istenilen refah seviyesine ulaşmada önemli bir etken olduğu kabul edilmesi gereken bir realitedir. Sosyal refah ve ilerleme insanlara tüm bilgi, beceri ve problem çözme becerileri ile öğretmede iyi bir örnek oluştururlar. MEB tarafından tanımlanan “Formasyon Yeterlilikleri” incelendiğinde, bu niteliklerin profesyonel kavramının içerdiği niteliklerle ilişkili ve yakın olduğu görülmektedir (Seferoğlu, 2004).

Genellikle öğretimin birincil amacının öğrenciye bilgi aktarmak olduğuna inanılır. Bu nedenle öğretimde alan bilgisi çok önemlidir. Ancak bu, öğretilmesi amaçlanan alan bilgisinin yalnızca bir parçasıdır (MEB, 2016). Shulman (1987), Öğretim için bilgi tabanı 7 bölüme ayrılmıştır (Güven, 2010; Shulman, 1987).

Eğitim bilgisi, eğitim hakkında daha resmi bilgidir. Dersin amacı, öğrencilerin dersle ilgili bilgileri ve dersin kendisini anlamasını sağlamak, ortak bir ortamda buluşmak ve saygılı bir ortamda fikirlerini ifade etme fırsatı vermektir. Başarılı bir öğretim, müfredatın iyi bir şekilde anlaşılmasını gerektirir, ancak bu anlayış, diğer konularla iletişim becerilerini de içermelidir. Bu beceri, öğrencilerin kişisel

anlamalarını metinde bularak günlük yaşama aktarabilmelerinde yatmaktadır (Hart ve Marshall, 1992).

Bir mesleğin geleceği ve statüsü, toplumun o mesleğe yönelik algı ve tutumuna bağlıdır, toplum mesleğe güveniyorsa, mesleğin yaptığı işe değer veriliyorsa ve meslek mensuplarına saygı duyuluyorsa; ancak toplum o mesleğe güvenmezse statüsü giderek düşer ve yok olur. Öğretmenler sık sık mesleklerine sadık kalmamakla eleştirildiler ve zamanla toplumun güvenini ve saygısını kaybettiler. Kadın öğretmenin evlendikten sonra çocuk sahibi olması geleneksel anlayıştan kaynaklı bazen eleştirilmekte ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getiremedikleri için bazı toplumlarda hizmet eksikliği olarak görülebilmektedir (Aşlamacı, 2017; Conroy, 2016; Grunder, 2016; Hart ve Marshall, 1992).

Öğretmenlik mesleğinin etik kuralları ve kodları incelendiğinde meslekte iki temel ahlaki kodun olduğu görülmektedir. Bu öğrenci için bir yükümlülük ve mesleğe karşı bir yükümlülüktür. İlk ilke öğrenciye değer verir ve tüm potansiyelini geliştirmesine izin verir. Burada çıkış noktası tüm öğrencilere eşit ve adil davranmaktır (Çelikten ve Coşkun, 2020).

Öğretmenler için özerklik, kısaca öğretmenlerin sınıftaki özgürlüğü olarak tanımlanabilir. Bu özgürlük, bir kariyere başlamadan önce öğrenilen teorik ve teknik bilgi ve becerileri uygulama özgürlüğüdür. Öğretmenlerin iyi öğretmelerini sağlayan özerklik, öğretmenlerin mesleki çalışmalarında önemlidir. Çünkü 'profesyonel öğretmenler profesyonelce öğretir, iyi bir öğretmen böyle öğretmeli. Öğretmenlere öğretme özgürlüğü vererek daha iyi öğretmenler olmalarını sağlayan bu özerkliktir. Bazı araştırmalar, özerklik alanları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Hart ve Marshall, 1992; Moomaw ve Pearson, 1993).

Özerklik, hem bireysel hem de grup olmak üzere ikiye ayrılır: Öğretmen olmaya uygunluk, öğretmenlik eğitiminin süresi ve içeriği, programa giriş ve çıkış standartları, akademik sorunları olanlar, profesyonelleşme koşulları ve ihlal eden yeni üyelere ne yapılacağı grup özerkliği ile ilgili kısımlardır (MEB, 2017). Konunun nasıl işleneceği ve hangi yöntemlerin kullanılacağı, programa kimlerin alınacağı, kimlerin kalacağı ve kimlerin geçeceği, öğrenci ilerleme raporları ve okul kuralları, kabul

koşullarını sağlamayan öğrencilerin kabul kriterleride bireysel veya kişisel özerkliktir. (MEB, 2021).

Mesleki öğretmen bilgisi tanımında, profesyonel öğretmenlerin özerkliği fazla olan ve okul yönetiminin isteklerine uyan öğretmenler olarak belirtildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde özerklik alanının genişletilmesi, öğretmenliği profesyonel bir meslek haline getirme yolunda önemli bir adım olabilir. Artan öğretmen özerkliği ile öğretmen motivasyonu ve iş tatmini arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu gösteriyor. Öğretmen bağımsızlığını artırmak, öğretmenlerin eğitimdeki birçok sorunu çözmesini sağlayacaktır. Öğrenciyi en iyi şekilde bilen ve tanıyan olan öğretmen, öğrencisinin en iyi öğrenme şeklini seçme ve yürütme hakkı verilmelidir. Çünkü bir öğretmen doğal olarak öğrencilerinin başarılı olmasını ve toplumu değiştirmesini ister. Bu nedenle, öğretmene öğrencileri için en iyi olanı seçebilmesi için özerklik verilmelidir (Moomaw ve Pearson,1993).

Öğretmenlik mesleğinin kategorilerinin ve boyutlarının değerlendirilmesi; kişisel olarak anlamlı bilgi, özerklik ve karakter kültürünün net olarak tanımlanamadığı, bu konularda görüş birliğinin olmadığı ve öğretmenlerin toplumun bazı kesimlerine sunduğu hizmet anlayışının yetersiz olduğu gösterilmiştir. Yine, öğretmenlik mesleğinin darlığı, meslekte önemli bir statünün olmaması ve sınırlı özerklik nedeniyle, öğretmenlik mesleği bazı eğitimciler tarafından profesyonel bir meslekten çok yarı-profesyonel olarak görülmektedir (Horn, 2016).

Öğretmenlik mesleğinin en önemli niteliklerinden biri olan özerklik söz konusu olduğunda öğretmenlik mesleğinin sınırlı bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Bu sınırlı özerklik, eğitim reformunda öğretmenlerin söz sahibi olmaması, sınıf içi özgürlüğün sınırlı olması ve bazen okullarda öğretmenlerin her hareketinin okul yönetimi tarafından kontrol edilmesinden kaynaklanmaktadır. Yukarıdaki karşılaştırmadan da görebileceğiniz gibi, öğretmenlik mesleğinin bir meslek olarak görülmemesi, öğretmenliğin toplumda ve alanda neden önemli bir yer edinemediğini daha iyi anlamaya yardımcı olur. Tüm bu belirsizlikler, pedagojik profesyonelliğin neden sorgulandığı ve tartışıldığına dair içgörü sağlar (Güven, 2010).

Meslekler toplumda statü ve prestij açısından birbirinden farklı görülse de, tüm mesleklerin toplumsal değere sahip olduğu ve toplumun önemli bir bölümünü oluşturduğu unutulmamalıdır. Toplumun refah, medeniyet ve kültür düzeyinde önemli

görevleri olan öğretmenlik gibi mesleklerin işleyebilmesi için gerekli şartlar ve imkanlar sağlanmalıdır. İlgili literatür, öğretmen eğitiminin eğitimde birçok olumlu değişiklik getirebileceğini ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha iyi bir öğrenme ortamı sağlayabileceğini göstermektedir. Mevcut duruma olumlu bakın; Bütün bu sorunlarla birlikte öğretmenlik, diğer mesleklerde olmayan özel bir tavır gerektiren, bir yandan vatandaşlık, kapsayıcılık ve demokrasi, diğer yandan profesyonellik gerektiren özel bir meslektir. Öğrencilerle biçimsel ve duygusal bir gerilim yaşamadan dengeli bir ilişki sürdürmek, öncelikle öğretmenlik mesleğinin ideal, hedef ve hizmet mesleğidir (Ersoy, 2016).

Profesyonel öğretmenler farklı alan bilgisine sahiptir, bu alan bilgisi sayesinde farklı içerik ve farklı öğrencilerle çalışabilirler. Bu detaylı bilgilerle sınıflarına yön verirler. Profesyonel bir öğretmen, karşılığında hiçbir şey beklemeden örnek hizmet vermeye çalışan bir öğretmendir. Mesleğinin önemini farkında ve eğitimin önemine dikkat çekmeye çalışan bir öğretmendir. Aldığı kararları bu etik kural ve ilkelere uygun olarak belirler ve uygular Profesyonel öğretmen, geniş ölçüde özerklik kullanma becerisine sahip olan kişidir. Kendisine bu özerklik verildiği sürece çalışmaya istekli ve hazırdır. Profesyonel bir öğretmen, mesleğin genel kültürünü iyi bilir; İdealleri, değerleri ve inançları benimsemiş öğretmendir (Hart ve Marshall, 1992).

2.4. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Profesyonelleşme Süreci

Eğitimde değişim için çalışmak dünyadaki tüm ülkeleri ilgilendiren bir olgudur. Genel olarak tüm ülkeler eğitim sistemlerinin tamamını veya bir kısmını değiştirmek için çaba sarf edebilirler (Erdoğan, 2004). Türkiye'nin eğitim tarihi araştırıldığında; Osmanlı İmparatorluğu'ndan bu yana pek çok devrimci girişimin merkezden başlatılmış ve yürütülmüş olması mümkündür (Bursalıoğlu,1994; Erdoğan, 2004). Eğitim reformu veya yeniden yapılanması tüm dünyada olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de, büyük girişimler halinde ve çok yönlü olmuştur. Öğrencileri, öğretmenleri, müfredat, konu içeriğini ve okul materyallerini kapsamış, ancak zaman içinde yalnızca küçük bir revizyon veya yenilik olarak uygulanmıştır.

AB ülkelerinin öğretmen eğitimi konusunda yaptığı ortak değişiklikler, öğretmen eğitiminin süresinin uzatılması ve öğretmen eğitiminin yüksek öğretimle bağlantısının kurulması olarak açıklanabilir. Ancak, öğretmen eğitiminde program

içeriği gibi pek çok alanda ilerleme olmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminin açık ve dinamik bir sistem olması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili bir diğer konu da paydaşlar arası işbirliği ve bu işbirliğinin süreçlerinde ve sonuçlarında kalite güvencesidir. Öğretmen eğitiminde paydaşlar arasındaki işbirliğine ek olarak, öğretmen eğitimi, öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin her aşamasında gelişimini desteklemelidir. Bilginin ekonomik ve sosyal yapılar ve eğitim üzerindeki etkisi, müfredat, öğretim, öğrenme ve değerlendirmenin yalnızca öğretmenin sorumluluğunda olduğu geleneksel savaş sonrası özerk profesyonel modelin yerini almıştır. Bugün, öğretmenlerin ne öğreteceğini, öğrenme sonucunun ne olması gerektiğini ve hangi standartların kullanılması gerektiğini devletin görevi olarak kabul görmektedir (Kavak vd., 2007).

Mesleğin profesyonelleşmesinde en önemli aktör devlettir ve eğitim reformu uygulaması bu açıdan değerlendirilmelidir. Cumhuriyet döneminden günümüze eğitimdeki yenilik ve değişimin hızı tarihsel olarak üç döneme ayrılabilir. Bu zamanların belirlenmesinde Türkiye ve dünyadaki siyasi ve ekonomik faktörler etkili olmuştur. Bu dönemler şu şekildedir (Kongar, 2006):

- 1923 – 1945
- 1945 – 1991
- 1991 ve günümüz

Bu üç dönemde gerçekleştirilen eğitim reformlarını incelerken ve bu reformlar kapsamında öğretmenliğin profesyonelleşmesine yönelik adımları incelerken dönemin siyasi ve ekonomik koşullarını da göz önünde bulundurmak gerekir. Çünkü: Okulların ve sınıfların küresel değişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Aslında okullar ve sınıflar canlı ve çevreye duyarlı bir yapı sergilemektedir. Geliştirme sürecinde rol oynamadıkları sürece etkili olabilirler (Bakioğlu, 2009). "Üçüncü Aşama: Soğuk Savaş veya Küreselleşme Dönemi 1991-Günümüz" ile ilgili ayrıntılı bilgiler, yukarıdaki döneme göre bugüne daha yakın olması nedeniyle aşağıda verilmiştir. 1980'li yıllarda Soğuk Savaş'ın bittiği ve küreselleşme olgusunun başladığı bu dönem, Türkiye'de eğitim alanında birçok yeniliğin ve değişimin yaşandığı, tüm dünyada yaşanan değişimlerin yaşandığı bir dönemdir.

Akademik çevrelerde 1980'den sonra dünyanın yeni bir döneme girdiğine dair bir görüş var. 1980'den sonra, aynı olguyu köken olarak gösteren üç farklı gelişme

eğilimi ile toplumsal düzeydeki gelişimin izin sürülebilir (Hesapçıoğlu ve Özcan; 2005). 1980'li yıllarda Türkiye'de eğitimde yenilik hareketinin daha çok dış kredi veya hibe kaynaklı projeler şeklinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitim sektöründeki inovasyon girişimlerinin, kaynak sağlayıcıların tavsiyelerine göre ve küresel bağlamda finans odaklı reformlar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. 1990'lardan bu yana Türk eğitim sisteminin kalitesinin, eğitimin her kademesinde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı, Üye Ülkeler ve Avrupa Birliği standartlarına yükseltilmesi için çeşitli projeler uygulanmaktadır. Projelerin amaçlarından biri de öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak bir sürekli eğitim programı hazırlamak ve uygulamaktır (Eargard, 1999).

Öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmak, öğretmenleri mesleklerindeki yeni gelişmeleri takip etmeye, araştırma ve deneylere öncülük etmeye teşvik etmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin çalışmalarını ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bazı yeni düzenlemeler geliştirmiştir. Bu düzenlemelerden biri de öğretmen kariyer basamak uygulamasıdır. Bu uygulama ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin kişisel gelişimini sürdürmek, öğretmen yeterliliğini sağlamak, mesleki tükenmişliği önlemek ve öğretmenliği tersine çevirmek istediklerini kamuoyuna duyurmuştur (Demir, 2016).

2005 yılında Resmi Gazete'de yayımlanan öğretmenlik mesleğine yükselme yönetmeliğinde öğretmenlik mesleği; aday, uzman ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer aşamasına ayrılmıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarında kariyer gelişimine ilişkin düzenlemeler; gerekli becerilerin kazanılarak öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, aday öğretmenlikten asıl öğretmenliğe doğru ilerleme olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2001 yılından bu yana ÖSYM tarafından KPSS sınavı ile öğretmenleri seçmektedir. KPSS sınavında alan bilgisinin ölçülmesi 2013 yılında uygulanmaya başlandı. KPSS'de ilgili alan türünden 50 temel puanı geçenler, sözleşmeli öğretmen alımlarında ilan edilen pozisyonlara başvurabilirler. En yüksek puan alan adaydan başlayarak ilan edilen aday sayısının üç katı sözlü sınava alınır (MEB, 2016).

2005 yılında başlayan etik çalışmasında kamu görevlilerinin de yer aldığı mesleki çalışmalara katkı sağlayacak bir başka uygulamanın daha olduğu söylenebilir.

Sorumluluk ve profesyonellik, bir araya gelen ve üç düzeyi olan iki kavramdır: uygulama, iyi muhakeme ve etikdir (Hoyle ve John, 1995). Kamu Kurumlarında Etik Davranış İlkeleri 2005 tarih ve 25785 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Kamu Görevlileri İçin Etik Davranış ve Şikayet Usul ve Esasları Hakkında Kanun'un amacı;

“Madde 1-Kamuda etik kültürü oluşturmak suretiyle kamu görevlilerinin görevlerini yerine getirirken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek, bu ilkelere uygun hareket etmelerine yardımcı olmak ve adalet, dürüstlük ilkelerini zayıflatan durumları ortadan kaldırmak. Şeffaflık ve tarafsızlık ve toplumda güven oluşturma, kamu yönetiminin halk tarafından desteklenmesi. Kurul, kamu güvenliğini artırmak, kamu görevlilerinden beklemeye yetkili oldukları davranışlar hakkında halkı bilgilendirmek ve uygulama prosedürlerini ve politikalarını düzenlemekten sorumludur.”

Türk Milli Eğitim sisteminde 24.06.2015 tarihli ve 7202150/730.06/6531543 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesi ile Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler belirlenmiş olup ülkemizde eğitimciler için ilk kez etik kodlar bu genelge ile kabul edilmiştir (Genelge 2015/21). Bu genelgede etik ilkeleri 6 ana başlık altında şu şekilde tanımlanmıştır;

“1.Öğrenciler ile İlişkilerde Etik İlkeler

2.Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler

3.Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler

4.Veliler ile İlişkilerde Etik İlkeler

5.Okul Yönetimi ve Toplum ile İlişkilerde Etik İlkeler

6.Okul Yöneticilerini; Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler ile İlişkilerinde Etik İlkeler.”

Öğretmenliğin profesyonelleşmesine yönelik bir diğer önemli yaklaşım, Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon Çalışmasıdır. Bu, Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte Türkiye'de göreve başlamadan önce öğretmenleri hazırlamaktan sorumlu olan Yüksek Öğretim Kurulu'dur. 1998-1999'dan itibaren Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatını ve programlarını yeniden yapılandırmıştır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Araştırmanın bu bölümünde mesleki profesyonellik ile ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Güven (2010), “Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik” adlı çalışmasında Türkiye’de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kurgulanabilmesi sürecinde bazı olumlu adımlar atılsa da bunların yeterli görülmediği sonucuna varmıştır. Bayhan (2011), “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında öğretmenlerin profesyonelliğe dair algılarını ve buna etki eden faktörleri incelemiştir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi, hem uygulama hem de mesleki çalışmanın aktörleri; Yetersiz katkı nedeniyle üniversiteler, meslek odaları ve devlet katkısının sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, işbirliği düzeyinin profesyonelliği, mesleki yeterliliği ve mesleki tutumu olumlu, orta düzeyde, verimlilik düzeyini ise olumlu ve zayıf bir şekilde etkilediği görülmektedir. Altinkurt ve Yılmaz (2014), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle iş doyumları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. İş doyumunu fazla olan çalışanların mesleklerini daha istekli, daha verimli ve daha etkili şekilde yerine getirdiği sonucuna varmıştır.

Çelik’in (2015), “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının orta seviyede tükenmişlik düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonellik anlayışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin zıt yönlü ve düşük seviyede olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında eğitim durumu, şube, yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum, okul türü, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenleri açısından anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca evli öğretmenlerin mesleki profesyonellikten ziyade aldıkları maaş ve ücretlere odaklandıkları, bekâr öğretmenlerin ise profesyonellik açısından alanda daha etkin oldukları sonucu ortaya koyulmuştur.

Kahriman (2010) tarafından yapılan “Yetişkin Eğitimcilerin Meslekleri ve Yetişkin Eğitiminin Profesyonelleşmesi Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmada daha yaşlı eğitimcilerin, mesleklerinden memnun oldukları bazı zorluklara rağmen yetişkin eğitimi alanında bilinçli ve gönüllü olarak çalışmalara başlamadıkları görülmüştür. Profesyonel öncesi yetişkin eğitimcileri, profesyonel ve hizmet içi eğitim öncesinde yetişkin eğitimi konusunda herhangi bir eğitim veya sertifika almamıştır; Ancak, daha

yaşlı eğitimciler için hizmet içi eğitim, seminer veya staj şeklinde bir sertifika veya eğitim ihtiyacından bahsetmişlerdir. Araştırmalar, daha yaşlı eğitimcilerin mali durum, sosyal güvenlik ve çalışma koşulları konusunda endişeli olduğunu göstermektedir.

Karasu (1999) tarafından yapılan "Kamu Hizmeti Kuruluşlarında Yeni Yaklaşımlar ve Profesyonellik Örneği" başlıklı bu çalışma, mesleki hizmetler ve meslekler üzerine kapsamlı bir literatür olması açısından önemlidir. Mesleklerin sosyal ve ekonomik konumlarını artıran mesleklerin profesyonelleşmesinin bu nedenle ikili ilişkilerine fayda sağladığı sonucuna vardı. Kurutkan (2010) tarafından yapılan "Doktorluk Meslek Derecesi" başlıklı çalışmada nicel ve nitel teknikler birlikte kullanılmıştır. Araştırmada doktorlar arasındaki profesyonellik derecesinin yeterli olmadığı sonucuna varılmış ve profesyonellik derecesini artıracak üç ana uygulamanın sekiz ana başlık altında tasarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunlar;

- Yararlı ve ilgili bilgiler,
- Etik kuralları uygulama zorunluluğu,
- Toplumdan bir şey almak için, topluma bir şey vermek gerektiği düşüncesinin benimsenmesidir.

Emre'nin (2009) yaptığı "Türkiye'de Gazeteciler Arasında Profesyonellik Düzeyinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmada, Türkiye'deki gazetecilerin mesleki düzey algısı belirlenmeye çalışıldı. Anket, Türkiye'deki 294 gazeteciyle yapılan bir anket kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre gazetecilerin mesleki düzeyi genel olarak düşüktür. Buyruk ve Akbaş (2021) Uzak merkezde görev yapan 391 öğretmenle "Profesyonellik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin analizi" başlıklı araştırması sonucunda öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıktı. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile özerklikleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır.

2.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bair (2016), Professionalism: A Comparison of Teachers, Nurses and Social Workers adlı çalışmasında, öğretmen profesyonelliğini ilk kez kavramsallaştırdı ve profesyonellik kavramının öğretmenler, hemşireler ve sosyal hizmet uzmanları tarafından nasıl algılandığını araştırdı. Sonuç olarak, profesyonellik kavramı eğitimciler tarafından nihai profesyonellik, hemşirelerin durumsal profesyonelliği ve

sosyal hizmet uzmanlarının aktivist profesyonelliği olarak tanımlanmaktadır. İyi davranışlı, iyi giyimli, girişken, saygılı ve işbirlikçi olması gibi özellikleri öğretmenlerin profesyonellik algılarında farklılık göstermiştir. Özellikle öğretmenler işe başlamadan önce öğretmen gibi giyinmeyi, konuşmayı ve davranmayı profesyonel olarak görmektedirler. Eğitimciler için profesyonellik kişisel bir olgu olarak algılanmakta ve kişinin sınıftaki işini iyi yapmasıyla sınırlı olduğu vurgulanmaktadır.

McMillen (2010), Araştırmaya Dayalı Literatür Yoluyla Yüksek Lisans Derecesine Sahip Öğretmenlerin Profesyonelliğini Teşvik Etmek başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki becerilerini ve mesleki tutumlarını bilgi okuryazarlığı testleri aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçladı. Yapılan değerlendirme sonucunda yüksek öğrenim görmüş ve araştırma yazma becerisi gelişmiş öğretmenlerin yeterliliklerinin ve mesleki algılarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Tichenor ve Tichenor (2005), "Öğretmenlerin Profesyonellik Algılarını Anlamak" adlı çalışmada eğitim alanında profesyonellik olgusunu incelemiş ve öğretmen profesyonelliğini tanımlanması ve geliştirilmesine yönelik teoriler üretmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, profesyonelliğin tutum ve davranış başta olmak üzere birçok yönden görülebileceğini belirtmişlerdir. Pearson ve Moomaw (2005), "Öğretmen özerkliği ile stres, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişki" çalışmalarında öğretmenlere verilen müfredat özerkliğinin stres düzeylerini azalttığını ancak bu tür özerklik ile iş doyumu arasında daha az ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonyel (2004), "Öğretmen Eğitimi, Profesyonellik ve Yaşam Boyu Öğrenme" konulu çalışmada öğretmenlerin profesyonel davranış sergilemeleri için yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Rizvi (2003), "Pakistan, Karaçi'deki Devlet İlköğretim Okullarında Okul Reformu ve Öğretmen Profesyonelliği Arasındaki İlişki" başlıklı bir çalışmada, öğretmen yeterliliği, öğretmen uygulaması ve öğretmen liderliğini öğretmen profesyonelliğinin boyutları olarak belirlemiş ve bu boyutların ve okul reformlarının öğretmenle nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. profesyonellik. . Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki düzeylerinin birbirinden farklı olduğu ve bu farklılığın öğretmen profesyonelliği ile okul reformu arasındaki ilişkiyi açıkladığı ortaya konulmuştur. Diğer bir deyişle, okul reformu öğretmen profesyonelliğini

desteklemekte ve her bireyi profesyonellik açısından bir üst düzeye taşımaktadır. Öğretmen reformunu etkileyen okul reformları onları desteklerse ve okul liderleri sorun üzerinde harekete geçerse başarı artacaktır.

Singapur'da, Kok-Aun Toh vd. (1996) tarafından yapılan “Öğretmen Profesyonelliğinin Belirleyicileri” başlıklı bu çalışma, akademik niteliklerin, mesleki öğrenmenin, öğretmenlik deneyiminin ve mesleki gelişimin öğretmen mesleki performansını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için Singapur'daki 11 farklı okuldan 338 ortaokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada mesleğe yeni başlayan ve meslekte 30. yılında olan farklı kıdeme sahip katılımcılardan oluşan yedi farklı grup oluşturulmuştur. Öğretmenlik mesleği açısından bu gruplar arasında fark yoktur. Bu gruplar arasında öğretim deneyimi ile öğretmen profesyonelliğinin alt birimleri olan öğretim yeterliliği ve öğretime bağlılık açısından fark yoktur.

Swann vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretimde profesyonelliğin doğasına ilişkin teorik ve politik bakış açılarının çeşitliliği ile ilgilenirler, ancak öğretmenlerin kendilerine ilişkin görüşleri hakkında çok az şey bilinmektedir. Yaptıkları çalışmada, İngiltere'deki ilköğretim öğretmenlerine profesyonelliğin onlar için ne anlama geldiğini sordular. Öğretmenlerin profesyonelliği hakkında düşünmek; içsel bir güç çekirdeği, paylaşılan güven ve bağlılık olarak açıklanışlardır. Profesyonel çalışmanın sakıncalı unsurlarına rağmen, tutarlı bir orta grup ve yaygın olarak tartışılmayan ve daha geniş fikirlerle bağlantılı olmayan farklı unsurlardan oluşan bir dış katman olarak tanımlanabileceği bulunmuştur.

Rizvi (2003) tarafından “Pakistan Karachi'deki devlet ilkokullarında öğretmen profesyonelliği ile okul reformları arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada; birlikte çalışmanın ve birbirlerinden öğrenmenin önemini anladıklarını ve fırsat ortaya çıktığında liderlik rollerini üstlenmeye hazır olduklarını söylemişlerdir. Politikacılara, öğretmenlerin aktif ve düşünceli profesyoneller olmalarını sağlamak için bazı ciddi ipuçları verdi. Öğretmenler profesyonelliğin farklı düzey ve aşamalarında olmalarına rağmen, reformlar sonucunda hepsinin profesyonelliklerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen mesleki düzeyindeki bu değişimler, okul reformu ile öğretmen profesyonelliği arasındaki bağlantıyı göstermektedir. Başka bir deyişle okul reformu, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmuş ve onları okul reformu girişiminden daha yüksek bir düzeye çıkarmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma metodolojisi çerçevesinde İlişki Tarama Modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, iki veya daha fazla değişkendeki değişimin durumunu ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, 2011).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Rize ili merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması zor olduğundan kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiş, araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken veri toplama araçlarındaki madde sayısı dikkate alınmıştır. Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde uygulanan kişi sayısının ölçeklerdeki madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerdeki madde sayısının en fazla 24 olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün en az (24x5) 120 olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında 212 gönüllü öğretmen için veri toplama aracı kullanılarak yeterli bir örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın örnekleme ait bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	132	62,3
	Erkek	80	37,7
Mezuniyet Durumu	Lisans	171	80,7
	Lisansüstü	41	19,3
Görev Süresi	1-5 Yıl	52	24,5
	6-10 Yıl	65	30,7
	11-15 Yıl	44	20,8
	16 ve Üzeri Yıl	51	24,1
Kurum Türü	İlkokul	106	50,0
	Ortaokul	57	26,9
	Lise	49	23,1

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerden 132’si (%62,3) kadın, 80’i (%37,7) erkektir. 171 kişi (%80,7) lisans, 41 kişi (19,3) lisansüstü mezundur. Görev süreleri 1-5 yıl arası olan kişi sayısı 52 (%24,5), 6-10 yıl arası olan

kişi sayısı 65 (%30,7), 11-15 yıl arası olan kişi sayısı 44 (%20,8) ve 16 yıl ve üzeri olan kişi sayısı 51'dir (%24,1). İlkokul kademesinde görev yapan kişi sayısı 106 (%50), ortaokul kademesinde görev yapan kişi sayısı 57 (%26,9) ve lisede görev yapan kişi sayısı ise 49'dur (%23,1).

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemede mesleki profesyonelliğin rolünü belirlemek amacıyla kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, demografik özellikleri belirlemeye yönelik hazırlanmış kişisel bilgi formudur. İkinci bölümde “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerin Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri hakkında bilgi almak için araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu form ile birlikte katılımcının cinsiyeti, çalıştığı kurum türü, mezuniyet durumu ve çalışma süresi hakkında bilgi alınmıştır (EK-1).

3.3.2. Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği, Abbasoğlu (2014) tarafından geliştirilmiştir (Ek 2). 5'li Likert tipi puanlama Kesinlikle katılıyorum: 5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Kesinlikle katılmıyorum: 1. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve tersten puanlanan maddeleri içermemektedir. Ölçeğin duyuşsal gelişim, akademik ilgi ve öğretim etkinliklerine katılım olmak üzere üç boyutu vardır ve toplam puanın hesaplanmasında da kullanılabilir. Ölçekten alınan puanın artması rehberlik ve danışmanlığa yönelik tutumun olumlu yönde arttığı anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı hesaplanarak kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini test etmek için faktör analizi kullanılmıştır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %69,35 olarak hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliği için hesaplanan Cronbach α güvenirlik katsayıları şu şekildedir; İyileştirme etkisi: .94,

akademik ilgi: .80, öğretim hizmetlerine katılım: .70 ve ölçek toplamı: .92 Pearson analizi sonucunda madde toplamı, kalan maddeler ve faktör arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca iki hafta aralıklarla uygulanan ölçek formlarının alt boyutları ile toplam puanları arasında anlamlı korelasyonlar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin alt ve üst %27'lik puanlarına yapılan t-testi sonucunda faktörlerin farklı olduğu belirlenmiştir. Bu analizler sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçülmesine yönelik bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Ölçek Toplamı	17	,937
Geliştirici Etki	11	,955
Akademik İlgi	3	,901
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	3	,867

3.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Ölçek Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir (Ek-3). Ölçek ile katılımcıların mesleki profesyonellik düzeyleri belirlenmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi mesleki profesyonelliğin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucuna göre ölçek; Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık, Duygusal Emek olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı 2.66 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: GFI=0.82, AGFI=0.78, RMSEA=0.08, RMR=0.05, SRMR=0.08, CFI=0.80, NFI=0.72, NNFI=0.77, PGFI=0.67. Ölçeğin güvenilirliğine test etmek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir: “kişisel gelişim” faktörü için 0.79, “mesleki duyarlılık” faktörü için 0.74 “kuruma katkı” faktörü için 0.86, ve “duygusal emek” faktörü için 0.80 ve ölçeğin tümü için 0.90 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu görüşüne varılmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine yönelik olarak bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Ölçek Toplamı	24	,892
Kişisel Gelişim	5	,768
Mesleki Duyarlılık	5	,739
Kuruma Katkı	8	,860
Duygusal Emek	6	,806

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle kullanılan ölçme araçlarını hazırlayan araştırmacılardan ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır (Ek-4). Bu aşamadan sonra ölçme araçlarının uygulanabilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan onay belgesi alınmıştır. (Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin gerekli yazılı izinler alınarak (Ek-6) Rize ili merkez ve ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Ölçme araçları araştırmacı tarafından yüz yüze veri toplama yöntemi tercih edilerek 250 öğretmene gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda büyük oranda eksik veya yanlış şekilde doldurulan 38 ölçme aracı araştırmanın dışında tutulmuştur. Dolayısıyla araştırma kapsamında 212 öğretmenden toplanan veriler dikkate alınmıştır. Verilerin toplanması bir ay sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi parametrik ve parametrik olmayan analiz yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirlemek için araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu amaçla verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Ölçek	Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği	Ölçek Toplamı	-,234	-,274
	Kişisel Gelişim	-,177	,074
	Mesleki Duyarlılık	-,949	-,218
	Kuruma Katkı	-,719	,881
	Duygusal Emek	-,512	-,796
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği	Ölçek Toplamı	-1,081	,967
	Geliştirici Etki	-1,641	2,406
	Akademik İlgi	-,108	-,857
	Rehberlik Etkinliklerine Katılım	-1,387	1,151

İlgili literatürde normal dağılıma ilişkin kesin kabul görmüş standartlar bulunmamaktadır. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin ifadeedilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 aralığına kadar kabul edilebilir olduğunu belirten kaynaklar bulunmaktadır (Kalaycı, 2016; Kline, 1998). Tablo 4'te yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu nedenle çalışmada parametrik analizler kullanılmıştır.

Katılımcıların mesleki profesyonelliklerine ve rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarına ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların mesleki profesyonellikleri ve rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının demografik değişkenler bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek kategorili değişkenler için t-testi, birden fazla kategorili değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolünün olup olmadığının belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde $p < 0,05$ istatistiksel anlamlılık seviyesi olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik elde edilen sonuçlar sunulmaktadır. Bu başlık altında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları, cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, hizmet yılı açısından betimsel istatistikler sunulmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki ve psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolüne ilişkin bulgular verilmektedir.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği’ne İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları

Boyut	Ortalama	ss
Ölçek Toplamı	4,17	,43
Kişisel Gelişim	3,63	,68
Mesleki Duyarlılık	4,66	,39
Kuruma Katkı	3,99	,66
Duygusal Emek	4,46	,48

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puan aralıkları $(n-1)/n$ formülüne göre $(5-1)/5=0,80$ olarak belirlenmiştir. Buna çerçevede;

- 1,00-1,80 arası puanlar “çok düşük”,
- 1,81-2,60 arası puanlar “düşük”,
- 2,61-3,40 arası puanlar “orta”,
- 3,41-4,20 arası puanlar “yüksek”,
- 4,21-5,00 arası puanlar “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır.

Bu bulgulara göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Ölçeği Toplamı ($\bar{x}=4,17$; $ss=0,43$) puanlarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde; kişisel gelişim ($\bar{x}=3,63$; $ss=0,68$) ve kuruma katkı ($\bar{x}=3,99$; $ss=0,66$) boyutlarının yüksek düzeyde; mesleki duyarlılık

($\bar{x}$ =4,66; ss=0,39) ve duygusal emek ($\bar{x}$ =4,46; ss=0,48) boyutlarının ise çok yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

4.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen t-testi sonucu Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Kadın	132	4,20	,43	1,221	210	,223
	Erkek	80	4,12	,43			
Kişisel Gelişim	Kadın	132	3,65	,62	,498	210	,619
	Erkek	80	3,60	,77			
Mesleki Duyarlılık	Kadın	132	4,75	,32	4,823	210	,000
	Erkek	80	4,50	,44			
Kuruma Katkı	Kadın	132	3,95	,68	-1,008	210	,314
	Erkek	80	4,05	,63			
Duygusal Emek	Kadın	132	4,52	,45	2,594	210	,010
	Erkek	80	4,35	,51			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ölçek toplamı ($t=1,221$; $p>0,05$) ile kişisel gelişim ($t=0,498$; $p>0,05$) ve kuruma katkı ($t=-1,008$; $p>0,05$) boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan mesleki duyarlılık ($t=4,823$; $p<0,01$) ve duygusal emek ($t=2,594$; $p<0,01$) boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin mesleki duyarlılık ($\bar{x}=4,75$; ss=0,32) ve duygusal emek ($\bar{x}=4,52$; ss=0,45) seviyelerinin erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.2. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen t-testi sonucu Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Mezuniyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Lisans	171	4,15	,44	-1,546	210	,124
	Lisansüstü	41	4,26	,39			
Kişisel Gelişim	Lisans	171	3,60	,65	-1,635	210	,103
	Lisansüstü	41	3,79	,79			
Mesleki Duyarlılık	Lisans	171	4,65	,40	-,375	210	,708
	Lisansüstü	41	4,68	,35			
Kuruma Katkı	Lisans	171	3,94	,68	-2,202	210	,029
	Lisansüstü	41	4,19	,56			
Duygusal Emek	Lisans	171	4,47	,48	,622	210	,534
	Lisansüstü	41	4,41	,47			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ölçek toplamı ($t=-1,546$; $p>0,05$) ile kişisel gelişim ($t=-1,635$; $p>0,05$), mesleki duyarlılık ($t=-0,375$; $p>0,05$) ve duygusal emek ($t=0,622$; $p>0,05$) boyutlarında mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan kuruma katkı boyutunun öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=-2,202$; $p<0,05$). Lisansüstü mezunu öğretmenlerin kuruma katkı ($\bar{x}=4,19$; $ss=0,56$) seviyelerinin lisans mezunu öğretmenlerden ($\bar{x}=3,94$; $ss=0,68$) anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.3. Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki

Profesyonellikleri

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucu Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kurum	N	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Ölçek Toplamı	(1) İlkokul	106	4,24	0,42	2,931	,056	-
	(2) Ortaokul	57	4,14	0,42			
	(3) Lise	49	4,06	0,45			
Kişisel Gelişim	(1) İlkokul	106	3,75	0,57	3,799	,024	1 > 3
	(2) Ortaokul	57	3,61	0,78			
	(3) Lise	49	3,43	0,74			
Mesleki Duyarlılık	(1) İlkokul	106	4,67	0,38	2,684	,071	-
	(2) Ortaokul	57	4,72	0,34			
	(3) Lise	49	4,55	0,44			
Kuruma Katkı	(1) İlkokul	106	4,02	0,66	,384	,682	-
	(2) Ortaokul	57	3,93	0,59			
	(3) Lise	49	3,98	0,75			
Duygusal Emek	(1) İlkokul	106	4,57	0,46	6,268	,002	1 > 3
	(2) Ortaokul	57	4,39	0,41			
	(3) Lise	49	4,30	0,54			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ölçek toplamı ($F=2,931$; $p>0,05$) ile mesleki duyarlılık ($F=2,684$; $p>0,05$) ve kuruma katkı ($F=0,384$; $p>0,05$) boyutlarında görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, kişisel gelişim ($F=3,799$; $p<0,05$) ve duygusal emek ($F=6,268$; $p<0,01$) boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe post-hoc analizi sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin kişisel gelişim ($\bar{x}=3,75$; $ss=0,57$) ve duygusal emek ($\bar{x}=4,57$; $ss=0,46$) seviyelerinin lise öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.1.4. Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucu Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Süre	N	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Ölçek Toplamı	(1) 1-5 yıl	52	4,02	0,48	4,750	,003	4 > 1
	(2) 6-10 yıl	65	4,13	0,43			
	(3) 11-15 yıl	44	4,22	0,37			
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	4,32	0,39			
Kişisel Gelişim	(1) 1-5 yıl	52	3,50	0,59	1,573	,197	
	(2) 6-10 yıl	65	3,62	0,80			
	(3) 11-15 yıl	44	3,64	0,68			
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	3,79	0,59			
Mesleki Duyarlılık	(1) 1-5 yıl	52	4,64	0,40	,490	,690	
	(2) 6-10 yıl	65	4,70	0,35			
	(3) 11-15 yıl	44	4,65	0,39			
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	4,62	0,42			
Kuruma Katkı	(1) 1-5 yıl	52	3,71	0,81	6,909	,000	4 > 1
	(2) 6-10 yıl	65	3,95	0,58			
	(3) 11-15 yıl	44	4,05	0,54			
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	4,27	0,57			
Duygusal Emek	(1) 1-5 yıl	52	4,34	0,47	4,485	,004	4 > 1
	(2) 6-10 yıl	65	4,37	0,48			
	(3) 11-15 yıl	44	4,58	0,45			
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	4,59	0,48			

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği kişisel gelişim ($F=1,573$; $p>0,05$) ve mesleki duyarlılık ($F=0,490$; $p>0,05$) boyutlarının öğretmenlerin görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, ölçek toplamı ($F=4,750$; $p<0,01$) ile kuruma katkı ($F=6,909$; $p<0,01$) ve duygusal emek ($F=4,485$; $p<0,01$) boyutlarının öğretmenlerin görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek maksadıyla gerçekleştirilen Scheffe post-hoc analizi sonucunda, 16 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplam ($\bar{x}=4,32$; $ss=0,39$) ile kuruma katkı ($\bar{x}=4,27$; $ss=0,57$) ve duygusal emek ($\bar{x}=4,59$; $ss=0,48$) seviyelerinin 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarına ilişkin olarak gerçekleştirilen tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği’ne İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları

Boyut	Ortalama	ss
Ölçek Toplamı	4,23	,68
Geliştirici Etki	4,47	,71
Akademik İlgi	3,35	1,12
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	4,24	,93

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puan aralıkları $(n-1)/n$ formülüne göre $(5-1)/5=0,80$ olarak belirlenmiştir. Buna çerçevede;

- 1,00-1,80 arası puanlar “çok düşük”,
- 1,81-2,60 arası puanlar “düşük”,
- 2,61-3,40 arası puanlar “orta”,
- 3,41-4,20 arası puanlar “yüksek”,
- 4,21-5,00 arası puanlar “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlarının $(\bar{x}=4,23; ss=0,68)$ çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar incelendiğinde, akademik ilgi $(\bar{x}=3,35; ss=1,12)$ boyutunun yüksek düzeyde; geliştirici etki $(\bar{x}=4,47; ss=0,71)$ ve rehberlik etkinliklerine katılım $(\bar{x}=4,24; ss=0,93)$ boyutlarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen t-testi sonucu Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Kadın	132	4,33	,61	2,729	210	,007
	Erkek	80	4,07	,75			
Geliştirici Etki	Kadın	132	4,57	,62	2,642	210	,009
	Erkek	80	4,31	,81			
Akademik İlgi	Kadın	132	3,37	1,14	,353	210	,725
	Erkek	80	3,31	1,10			
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Kadın	132	4,41	,77	3,549	210	,000
	Erkek	80	3,95	1,09			

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçek toplamı ($t=2,729$; $p<0,01$) ile geliştirici etki ($t=2,642$; $p<0,01$) ve rehberlik etkinliklerine katılım ($t=3,549$; $p<0,01$) boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik pozitif tutumlarının ölçek toplamı ($\bar{x}=4,33$; $ss=0,61$) ile geliştirici etki ($\bar{x}=4,57$; $ss=0,62$) ve rehberlik etkinliklerine katılım ($\bar{x}=4,41$; $ss=0,77$) boyutlarında erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının akademik ilgi ($t=0,353$; $p>0,05$) boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.2. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik

Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen t-testi sonucu Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Mezuniyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Lisans	171	4,20	,68	-	210	,203
	Lisansüstü	41	4,35	,68	1,278		
Geliştirici Etki	Lisans	171	4,46	,71	-,464	210	,643
	Lisansüstü	41	4,51	,68			
Akademik İlgi	Lisans	171	3,27	1,11	-	210	,048
	Lisansüstü	41	3,66	1,14	1,990		
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Lisans	171	4,19	,97	-	210	,108
	Lisansüstü	41	4,45	,72	1,615		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının akademik ilgi ($t=-1,990$; $p<0,05$) boyutunda öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin akademik ilgi ($\bar{x}=3,66$; $ss=1,14$) boyutunda lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçek toplamı ($t=-1,278$; $p>0,05$) ile geliştirici etki ($t=-0,464$; $p>0,05$) ve rehberlik etkinliklerine katılım ($t=-1,615$; $p>0,05$) boyutlarında mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.3. Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucu Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kurum	N	Ort.	ss	F	p
Ölçek Toplamı	(1) İlkokul	106	4,29	0,71	1,592	,206
	(2) Ortaokul	57	4,25	0,63		
	(3) Lise	49	4,08	0,67		
Geliştirici Etki	(1) İlkokul	106	4,47	0,76	1,261	,285
	(2) Ortaokul	57	4,56	0,61		
	(3) Lise	49	4,35	0,69		
Akademik İlgi	(1) İlkokul	106	3,54	1,06	2,269	,054
	(2) Ortaokul	57	3,19	1,22		
	(3) Lise	49	3,12	1,09		
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	(1) İlkokul	106	4,35	0,90	1,609	,203
	(2) Ortaokul	57	4,18	1,03		
	(3) Lise	49	4,07	0,84		

Tablo 13’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçek toplamı ($F=1,592$; $p>0,05$), geliştirici etki ($F=1,261$; $p>0,05$), akademik ilgi ($F=2,269$; $p>0,05$) ve rehberlik etkinliklerine katılım ($F=1,609$; $p>0,05$) boyutlarında görev yapılan kurum düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.4. Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucu Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Süre	N	Ort.	ss	F	p
Ölçek Toplamı	(1) 1-5 yıl	52	4,20	0,59	,347	,792
	(2) 6-10 yıl	65	4,18	0,74		
	(3) 11-15 yıl	44	4,28	0,75		
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	4,28	0,63		
Geliştirici Etki	(1) 1-5 yıl	52	4,51	0,59	,082	,970
	(2) 6-10 yıl	65	4,45	0,72		
	(3) 11-15 yıl	44	4,45	0,85		
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	4,46	0,68		
Akademik İlgi	(1) 1-5 yıl	52	3,23	1,09	1,570	,198
	(2) 6-10 yıl	65	3,17	1,23		
	(3) 11-15 yıl	44	3,50	1,11		
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	3,56	0,99		
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	(1) 1-5 yıl	52	4,01	1,01	2,152	,095
	(2) 6-10 yıl	65	4,18	1,03		
	(3) 11-15 yıl	44	4,45	0,82		
	(4) 16 ve üzeri yıl	51	4,35	0,74		

Tablo 14'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçek toplamı ($F=0,347$; $p>0,05$) ile geliştirici etki ($F=0,082$; $p>0,05$), akademik ilgi ($F=1,570$; $p>0,05$) ve rehberlik etkinliklerine katılım ($F=2,152$; $p>0,05$) boyutlarında görev yapma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Ölçek Toplamı	1								
(2) Kişisel Gelişim	,704 **	1							
(3) Mesleki Duyarlılık	,680 **	,325 **	1						
(4) Kuruma Katkı	,869 **	,437 **	,477 **	1					
(5) Duygusal Emek	,720 **	,336 **	,519 **	,461 **	1				
(6) Ölçek Toplamı	,499 **	,267 **	,482 **	,445 **	,340 **	1			
(7) Geliştirici Etki	,329 **	0,121	,436 **	,281 **	,232 **	,926 **	1		
(8) Akademik İlgi	,588 **	,530 **	,302 **	,538 **	,301 **	,667 **	,395 **	1	
(9) Rehberlik Etkinliklerine Katılım	,443 **	0,133	,421 **	,412 **	,402 **	,760 **	,574 **	,456 **	1

** p<0,01; ÖMPÖ=Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği; PDRÖ=PDR Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

Tablo 15'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,499$; $p<0,01$). Ölçeklerin boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumların geliştirici etki ($r=0,329$; $p<0,01$), akademik ilgi ($r=0,588$; $p<0,01$) ve rehberlik etkinliklerine katılım ($r=0,443$; $p<0,01$) boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin kişisel gelişim ($r=0,267$; $p<0,01$), mesleki duyarlılık ($r=0,482$; $p<0,01$), kuruma katkı ($r=0,445$; $p<0,01$) ve duygusal emek ($r=0,340$; $p<0,01$) boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolünün Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutları olan Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek puanlarının, psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları puanını yordayıp yordamadığının incelenmesine ilişkin olarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizin yapılabilmesi için öncelikle “örneklem büyüklüğü, çoklu ortak doğrusallık ve teklilik (multicollinearity ve singularity), uç değerler, normallik ve doğrusallık” olarak adlandırılan birtakım varsayımların sağlanması gerekmektedir (Pallant, 2015). Söz konusu varsayımların sağlanıp sağlanmadığı araştırma kapsamında test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Örneklem büyüklüğü: Bu araştırma 212 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü açısından araştırmaya katılan katılımcı sayısının yeterli olup olmadığını hesaplamak amacıyla Tabachnick ve Fidell’in (2015) geliştirdiği “ $N \geq 50 + 8m$ (m =bağımsız değişkenlerin sayısı)” formülü kullanılmıştır. Araştırmada bulunan 4 bağımsız değişken dikkate alındığında ($212 > 82$) örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Çoklu ortak doğrusallık ve teklilik (multicollinearity ve singularity): Çoklu ortak doğrusallık bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı ile ilgilidir. Bunun için VIF (Variance Inflation Factor) ve TV (Tolerance Value) değerleri de hesaplanmıştır. $VIF < 10$ ve $TV > ,02$ bulunması çoklu bağlantı probleminin olmadığına göstergesidir (Field, Miles ve Field, 2009). Tablo 16 incelendiğinde VIF değerleri < 10 ve $TV > ,02$ olduğu görülmüş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır.

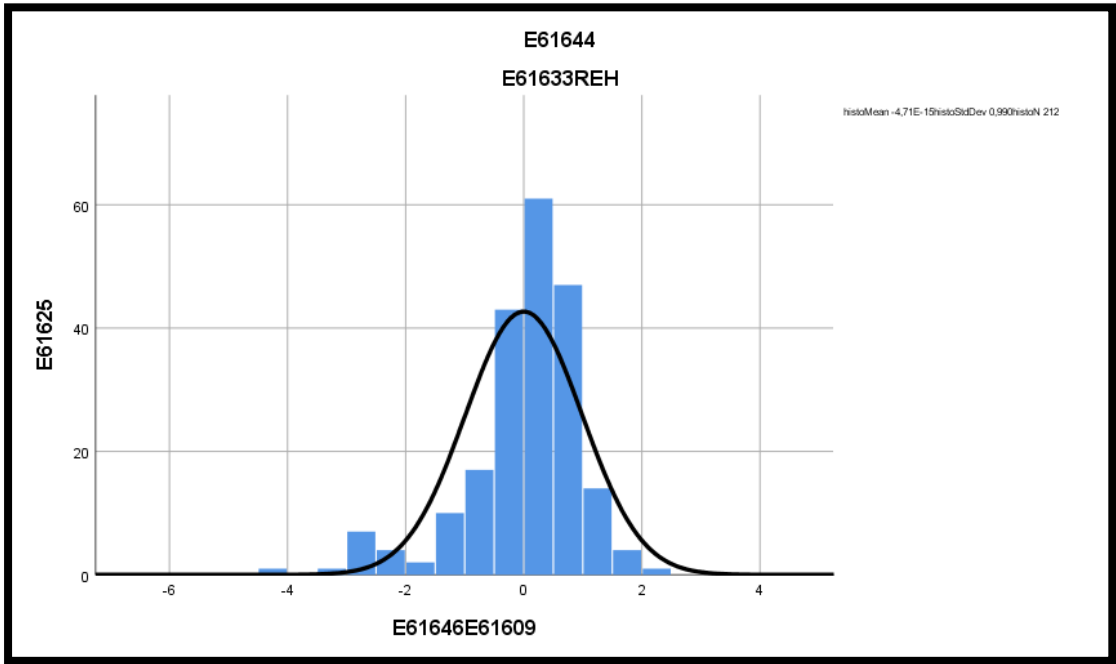
Uç değerler: Tek değişkenli uç değerlerini belirlenmek amacıyla hesaplanan z puanlarının $|3|$ ’ten küçük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013: 282).

Analiz sonucu hesaplanan z puanları $< |3|$ olduğundan, tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değerler için ise Mahalanobis değeri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada dört bağımsız değişken yer almaktadır. Araştırmanın veri setinde dört bağımsız değişken için 0,001 anlamlılık

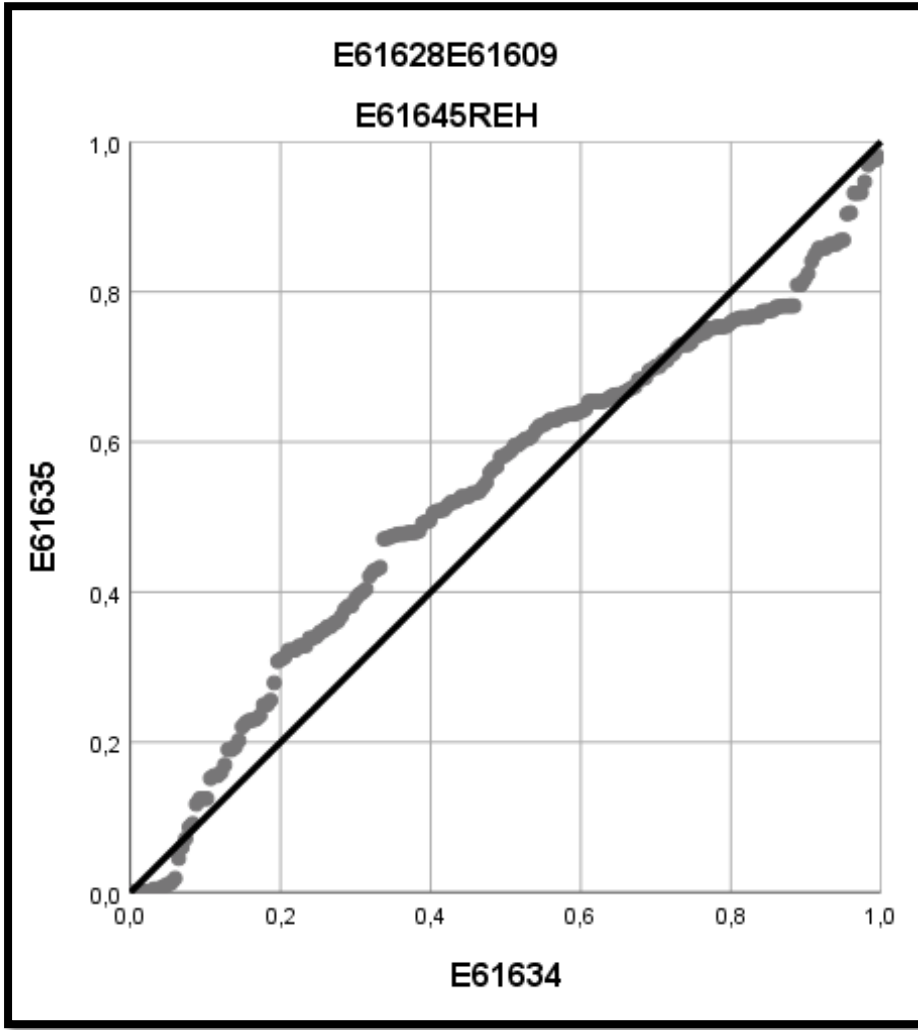
düzeyindeki $\chi^2=9,21$ kritik değerinden yüksek bir değer olmadığı anlaşıldığından çok değişkenli normalliğin de sağlandığı anlaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013: 283).

Normallik ve doğrusallık: Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puan dağılımlarının normal olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar

Şekil 1, Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri ölçeği ve bağımsız değişkenlere ilişkin histogram grafiği



Şekil 2. Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri ölçeği ve bağımsız değişkenlere ilişkin saçılma diyagramı ve çoklu doğrusal regresyon analizi

Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken olan öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri Toplam'a ilişkin oluşturulan histogram ve saçılma diyagramında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve noktaların bir çizgi etrafında bir araya geldiği görülmektedir.

Dolayısıyla bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen varsayımların sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Tutumları

	B	Std. Hata	β	T	Sig	F	Kismi r	İkili r
	-,195	,436		-,448	,654	27,943		
Kişisel Gelişim	,126	,070	,115	1,806	,072		,125	,101
Mesleki Duyarlılık	,307	,107	,244	2,863	,005		,195	,160
Kuruma Katkı	,367	,142	,220	2,597	,010		,178	,145
Duygusal Emek	,198	,118	,133	1,677	,095		,116	,094

Tablo 16 incelendiğinde oluşturulan çoklu regresyon modelinin anlamlı olduğu ($F=27,943$; $p<0,01$) ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutları olan Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek puanlarının, psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarındaki varyansın %29'unu açıkladığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin mesleki duyarlılık ($\beta=0,244$, $t=2,863$, $p<0.05$) ve kuruma katkı puanlarının ($\beta=0,220$, $t=3,501$, $p<0.05$) psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Mesleki Duyarlılık ve Duygusal emek ve kişisel gelişim puanlarının psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumu anlamlı şekilde açıklamadığı belirlenmiştir ($p<0.05$).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara, bunların tartışılmasına ve uygulayıcılar ve araştırmacılara önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarını açıklamada mesleki profesyonelliğin rolünün araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanlar en fazladan en aza doğru sıralandığında; Mesleki Duyarlılık, Duygusal Emek, Kuruma Katkı ve Kişisel Gelişim şeklinde olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin kendilerini en çok Mesleki Duyarlılık boyutunda, en az ise Kişisel Gelişim boyutunda profesyonel algıladıkları tespit edilmiştir. İlgili literatürdeki çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Şöyleki; Altınkurt ve Yılmaz (2014) öğretmenler tarafından yapılan çalışmada, kullanılan tam ölçeğe ilişkin minimum puan, meslek uzmanları tarafından çok yüksek olarak belirlenmiş; Mesleki duyarlılık, duygusal çabalar, kurumsal katkılar ve kişisel gelişim. Hoşgörür (2017) ve Karatay vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ve kullanılan ölçeğin boyutlarından aldıkları puanların; Mesleki Duyarlılık, Duygusal Emek, Kuruma Katkı ve Kişisel Gelişim şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, Mesleki Duyarlılık boyutu yapılan çalışmalarda en yüksek seviyeli boyut olarak belirlendiğinden, öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencilerle etkili iletişim ve işbirliği kurabildiği, etik ilkeleri benimsedikleri ve davranışları ile örnek alınabilecek bir yapıya sahip oldukları belirtilebilir (Akman, 2019). Diğer taraftan, en düşük seviyenin Kişisel Gelişim boyutunda olması ise öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda mesleki gelişimleri ile ilgili olarak

kendilerine yeterli yatırım (lisansüstü eğitim görmek, hizmet içi eğitimlere katılmak vb.) yapamadıklarını göstermektedir (Akman, 2019). Bu sonuçlara göre öğretmenler kendilerini mesleki duyarlılık boyutunda, diğer boyutlara göre daha profesyonel görmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşlarıyla etkili bir iletişim ve iş birliği içinde oldukları ve örnek alınabilecek bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, ölçek toplamı ile Kişisel Gelişim ve Kuruma Katkı boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, kadın öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek seviyelerinin erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuca Hoşgörür (2017) tarafından da ulaşıldığı görülmektedir. Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutları açısından benzer sonuçlara ulaşılsa da, ölçek toplamı ve Kişisel Gelişim boyutlarında kadın öğretmenlerin daha yüksek seviyede olduğu, Mesleki Duyarlılık boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ölçek toplamı ve Kişisel Gelişim boyutları açısından benzer sonuçlara ulaşılmış, Mesleki Katılım ve Duygusal Emek boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı, Kuruma Katkı boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durumda kadın öğretmenlerin mesleklerine erkek öğretmenlerden daha fazla duyarlı oldukları ve daha fazla duygusal emek verdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen profesyonelliğinin, mesleki gelişim, mesleki gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal zeka ölçek toplamı. Diğer gruplar, lisans ve lisansüstü eğitim kurumları, alt lisans ve lisansüstü katkı düzeyleri önemli bir yük olmalıdır. Profesyonellik ölçütü olarak elde edilmiş bilgi önemli bir kriterdir (Flexner, 2001). Bu bilgilerin de öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak artacağı düşünülebilir. Kuruma Katkı ise, öğretmenlerin bilgi ve birikimlerini kurumun maddi ve manevi yönden gelişimi için kullanmalarındır (Akman, 2019). Kuruma Katkı boyutuna yönelik lisansüstü mezunu öğretmenler lehine olan bulguya bu çerçevede ulaşıldığı değerlendirilmektedir. Zembat ve Küsmüş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin profesyonellik puanlarının anlamlı olarak

daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ölçek toplamı ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında benzer sonuçlara ulaşılsa da, Kişisel Gelişim ve Duygusal Emek boyutlarında lisanüstü mezunu öğretmenlerin daha yüksek seviyede olduğu, Kuruma Katkı boyutunda ise eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak daha fazla edinilmiş bilgiye sahip oldukları ve daha fazla bilgi ve birikime sahip olmanın sağladığı öz yeterlilik ile kuruma daha fazla katkı sağlayacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ölçek toplamı ile Mesleki Duyarlılık ve Kuruma Katkı boyutlarında görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, ilköğretim öğretmenlerinin Kişisel Gelişim ve Duygusal Emek seviyelerinin lise öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçek toplamı, Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek boyutları açısından benzer sonuçlara ulaşılmış, ancak Kurumsal Katkı boyutunda okulöncesi öğretmenlerinin anlamlı olarak daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Hoşgörür (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutu açısından benzer sonuçlara ulaşılmış, ancak Kişisel Gelişim boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, ölçek toplamı ve Mesleki Duyarlılık boyutunda ise ilköğretim öğretmenlerinin daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun, ilköğretim öğrencilerinin küçük yaşta olması nedeniyle öğretmenlerin olumsuz duyguları yansıtmamaya çalışmaları ve duygularını daha fazla kontrol etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan, sınıf öğretmenleri diğer öğretim alanlarına göre daha duygusaldır ve sınıf öğretmenleri, öğrenciler çok küçükken ve korunmaya ihtiyaç duyduklarında daha fazla duygusal çalışma yaşayabilirler.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, 16 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ölçeği toplamı ile Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarında 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Altınkurt

ve Ekinci (2016) ve Karatay vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda 16-20 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin diğer yaş gruplardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Zembat ve Küsmüş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri kıdemli öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının daha düşük kıdemli öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında benzer sonuçlara ulaşılmış; ölçeğin toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarında ise kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Hoşgörür (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek boyutlarında benzer sonuçlara ulaşılmış, ölçek toplamı ve Kuruma Katkı boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Mesleki Duyarlılık boyutunda benzer sonuca ulaşılsa da, ölçeğin toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarının kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği, Kişisel Gelişim boyutunda ise 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek seviyede mesleki profesyonelliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemesinin mesleki profesyonelliğin bireysel bir özellik olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin profesyonellik algısı, içsel inançları ve değerleri tarafından belirlenir. Dolayısıyla öğretmenin iş deneyimi ne olursa olsun her dönem işini profesyonelce yapıyor olması mesleki inanç ve değerleri ile ilgilidir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinde, Mesleki Duyarlılığın en yüksek seviyeli, Kişisel Gelişimin ise en düşük seviyeli boyut olduğuna ilişkin literatürde benzer sonuçların çoğunlukta olduğu belirtilebilir. Ancak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin demografik özelliklere göre incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, mesleki profesyonelliğin sadece demografik özelliklere göre açıklanmaya çalışılmasından imtina edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, çalışmalar arasındaki farklılıkların,

örneklem grubu, ölçme aracı, araştırmanın gerçekleştirildiği dönem, okul türü vd. faktörlerden oluşan bağlamsal farklılıklardan kaynakladığı değerlendirilmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin rehberlik ve danışmanlığa yönelik olumlu tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutları incelendiğinde akademik ilgi boyutunun yüksek düzeyde olduğu; Mentorluk faaliyetlerinde geliştirici etkisinin ve katılımın yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara benzer şekilde Demir (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bilinçli farkındalığa yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, Camadan vd. (2018) öğretmenler tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu tutumun düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında araştırma komitemizde yer alan öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu bir anlayış geliştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre toplam ölçekte değişkenlik gösterdiği ve rehberlik faaliyetlerine etki ve katılımı artırdığı tespit edilmiştir. Bu ölçümde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olumlu tutumlara sahip olduğu bulunmuştur. Öte yandan öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının mesleki ilgileri açısından anlamlı bir şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara ek olarak Camadan vd. (2018) Kadınların öğretmenlikte yaptığı gerçek iş, psikolojik danışmanlık ve psikolojiye karşı olumlu bir tutumdur. Benzer şekilde Demir (2016) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde yer aldığı varsayılmaktadır. Bek ve Şen (2018) tarafından yapılan asıl çalışmada, öğretmenlerin psikolojik danışma ve psikolojiye yaklaşımını görebiliriz. Bu çalışmada kadın öğretmenlerin rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutumlarını görebiliriz. Özellikle toplumumuzda kadından beklenen rol nedeniyle, kadınlar daha empatik, daha demokratik ve iletişim kurabilen, rehberlik ilke ve kavramlarını daha iyi anlayan ve okullarda verilen rehberlik hizmetlerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olan kadınlardır.

Öğretmenlerin akademik ara boyutlardaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin Akademik İlgi boyutunda lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Daha fazla akademik eğitim gören öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin Akademik İlgi boyutunda daha yüksek düzeyde olmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçek toplamı ile Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarında mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ölçeğin toplamına ilişkin sonuca benzer olarak, Bek ve Şen (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına yönelik tutumlarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Akademik eğitimin öğretmenlere rehberlik bilgisi sağlaması ve olumlu tutumlar oluşturmaları nedeniyle daha fazla akademik eğitim almış öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin Akademik İlgi boyutunda daha üst düzeyde olması beklenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçeğin kapsamına ve kurum düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitimin her kademesindeki öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik benzer tutumlar geliştirdikleri söylenebilir. Demir (2016) tarafından yapılan çalışma, çalışanların öğrenmesine dayanmaktadır Bu bulgular beklentilerin aksinedir. Çünkü dünyanın geri kalanından farklı olarak ülkemizde okullarda rehberlik ve danışmanlık ağırlıklı olarak lise eğitimi ile başlamaktadır. Daha sonra kalkınma anlayışı oluşmaya başlamış ve ilköğretim bünyesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilmeye başlanmıştır. Bu nedenle ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının daha yüksek olması beklenmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçek toplamı ile tüm boyutlarda görev yapma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Camadan vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarının kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği

belirlenmiştir. Bek ve Şen (2018) ve Demir (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına yönelik tutumlarının çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlik mesleğindeki deneyimin öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarında etkili olmadığını göstermektedir.

Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve bu tutumlarının bazı demografik özelliklerine göre farklılık gösterdiği bazılarında ise farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç Ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasında ölçeklerin toplamı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, ölçeklerin boyutları arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu, söz konusu iki değişkenin birlikte artış veya azalış gösterdiği belirtilebilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin profesyonelleştikçe psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumlarının da artması beklenen bir durumdur. Berliner (2004) profesyonel bir öğretmenin kapsamlı pedagojik bilgiye sahip olması ve bildiklerini karşı tarafa en iyi şekilde aktarması, etkili problem çözme taktiklerine hakim olması ve sınıf içi olaylara cevap vermesi gibi etkili özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durumda profesyonel olarak gelişmiş bir öğretmenin, hem öğrencileri hem de velileri için ihtiyaç duyulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini dikkate alması ve onların ihtiyaçlarına göre danışmanlık, bireysel rehberlik, grup rehberliği vb. hizmetleri sunması beklenmektedir.

Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolünü incelemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki

profesyonelliklerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonellik seviyesindeki bir artışın psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik pozitif tutumları üzerinde de anlamlı bir artışa yol açtığı belirtilebilir. İgili literatürde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından sonuçların karşılaştırmalı olarak tartışılması mümkün olmamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri kapsamında kendilerini geliştirdikçe, mesleklerine duyarlı hale geldikçe ve kuruma sunulan katkıları önemsedikçe psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği değerlendirilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu başlıkta araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ölçeğinden alınan puanlarda diğer boyutlara göre daha düşük seviyenin Kişisel Gelişim boyutunda olması öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda kendilerine yatırım (lisansüstü eğitim görmek, hizmet içi eğitimlere katılmak vb.) yapamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlere bu yönde fırsatlar sağlanması ve ödül ve terfi gibi unsurlarla teşvik edilmelerinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel gelişime yönelmelerine fırsat sağlamak üzere özlük haklarında iyileştirmeler de yapılabilir. Öğretmenlere hem lisans eğitimlerinde, hem de çalışma hayatlarında hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmen profesyonelliği kapsamında eğitimler planlanabilir. Bunun yanında, öğretmenlere işlerini gerçekleştirirken sağlanacak özerklik ve örgütsel desteğin işlerini daha profesyonelce yapmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Özellikle tecrübeli öğretmenlerin meslekte daha yeni olan öğretmenlerle eşleştirilip mesleğin inceliklerini öğrenmelerini sağlayacak kapsamlı bir sistem getirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmaya benzer bir çalışma daha geniş bir örneklem grubunda yürütülebilir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretmen

özerkliği, mesleki gelişim, sınıf yönetim becerileri, mesleki benlik saygısı, iş tatmini, iş-yaşam dengesi arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu araştırma nicel yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, hem psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları hem de mesleki profesyonellik kavramları için, nitel çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmanın nitel yöntemle çalışılması daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılmasına imkan sağlayabilir. Araştırmada öğretmenlerin tutum ve düşünceleri üzerine çalışılmış fakat, okul yöneticilerinin görüşleri alınmamıştır. Yapılacak olan çalışmada okul yöneticilerin de fikirleri alınması alanyazına katkı sağlaması sağlanabilir. İş güvencesi, resmi-özel okullar, görev yapılan şehir ve okul büyüklüğü gibi değişkenlerin de çalışmaya dâhil edilerek elde edilen sonuçların daha geniş bir perspektifle değerlendirilmesine olanak sunacak araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abaş, K. (1987). Okullarında Rehber Öğretmen Bulunmayan Sınıf Rehber Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamalarını değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, S. B. E. Ankara.
- Abid Hussain Ch. (2006). Effect of Guidance Services on Study Attitudes, Study Habits and Academic Achievement of Secondary School Students, Bulletin of Education ve Research, Vol. 28, No. 1.
- Âdem, M. (1997). Eğitim Planlaması (3. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Akacan, B. ve Azimli, Ö. (2017). Ortaöğretim Kademesinde Görevli Okul Yöneticilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerine İlişkin Algı ve Görüşleri, Ankara, Turkish Studies, 12/29, p. 129-150.
- Akbaba, A. ve Batıkan, T. (2017). Okul Yönetici ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Okullardaki Rehberlik Servisleri Hakkındaki Görüşleri: Van Örneği, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Akman, Y. (2019). Stratejik liderliğin mesleki profesyonellikte oynadığı rol. SDU International Journal of Educational Studies, 6(2), 114-127.
- Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi (8. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alkan, C. (1977). Eğitim Teknolojileri Açısından Türk Eğitim Politikası, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 10 (1): 31-47.
- Alkış, S., Kosdik, A. ve Toprak, F. (2020). Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri "Hizmetleri Sunan Personelin Görev, Yetki ve Sorumlulukları", MEB-UNİCEF, Ankara.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki, Sakarya University Journal of Education, 4/2, 57-71.
- Altıntaş, E. (2015). Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, (Der.: Gürhan Can), 16. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Altinkurt, Y., ve Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. Educational Process: International Journal, 5(3), 236.
- Apple, M. W. (1986). Teachers And Texts, A Political Economy Of Class And Gender Relations İn Education.

- Aşlamacı, İ. (2017). İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği ile İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12(10), 49-80.
- Aydın, G. (1990). Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Önemi, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2.
- Bacıoğlu, S. Kocabıyık, O. ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Okullardaki Rehberlik Servisini Değerlendirmeleri, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7/48.
- Bair, M. A. (2016). Professionalism: a comparative case study of teachers, nurses, and social workers. *Educational Studies*, 40(5), 450–464.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 7. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Bakioğlu, A. (2009). Çağdaş Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). Akreditasyon Eğitimde Kalite. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, S. (1990). Meslek Liselerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentiler, (yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1994). Eğitime Giriş. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baumfield, V. (2016). Making A Difference İn Reigious Education Classroom: Integrating Theory And Practice İn Teachers' Professional Learning. *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 141-151.
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Bayraktar, Y. ve Ekşioğlu, S. (2021). Rehber Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi, *Yıldız Journal of Educational Research*, Sakarya.
- Bek, H. ve Şen, B. (2018). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleri ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 95-106.
- Berliner, D. (2004). Describing The Behavior And Documenting The Accomplishments Of Expert Teachers. *Bulletin Of Science, Technology And Society*, 24(3), 200–212.
- Bursalioğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Pegem Yayınları, 9. Basım: Ankara.

- Butler, I. ve Fox, C. L. (2007). If You Don't Want To Tell Anyone Else You Can Tell Her: Young People's Views On School Counselling. *British Journal Of Guidance ve Counselling*, 35(1), 97–114.
- Buyruk, H., ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Özerkliği Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi. Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Yayınları. Ankara.
- Camadan, F. ve Kahveci, G. (2013). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmene (Psikolojik Danışman) İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13.
- Camadan, F. Ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4.
- Camadan, F. Ve Taner, A. (2016). Rehber Öğretmenlerin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (21), 883-918.
- Camadan, F., Baştopçu, S., Tosun, G., Yangın, N., ve Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 115-136.
- Ceng (1996). Relation Between Teachers' Professionalism and Job Attitudes, Educational Outcomes, and Organizational Factors.
- Cicioğlu, H. (1985). Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişim). AÜ EBF Yayınları. Ankara.
- Conroy, J. C. (2016). Religious Education And Religious Literacy-A Professional Aspiration? *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 163-176.
- Cooper, M. Hough, M. ve Loynd, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(2).
- Cottle, M. L. (2014). Teacher Professionalism: A Study Of Professionalism For Religious Educators In The Seminary And Indtitutes Department Of The Church Educational System. Utah State University: Merrill-Cazier Library.
- Çam, S. (2015). Okullarda Rehberlik Hizmet Alanları, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 16. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

- Çekin, A. (2015). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Profesyonelliği Üzerine Bir Araştırma. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 37, 85-100.
- Çelik, M. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikten, M. ve Coşkun, B. (2020). Öğretmenlik Meslek Etiği Üzerine Bir İnceleme, Kayseri, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15/21.
- Çetinkaya, B. (2014). Rehberlikte Temel Kavramlar, Rehberlik, 6. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Çırakoğlu, B. Dinçer, D. ve Meşeci, F. (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine ve Çalışanlarına Yönelik Algıları, İstanbul, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2/175-186.
- Dağlı, S. (2014). Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanların Kendi Mesleklerine İlişkin Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Darling-Hammond, L. (1989). Teacher Professionalism and Accountability. *The Education Digest*; Sep; 55, (1), 15-19. ProQuest Education Journals.
- Demir, M. (2016). Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Demirkasapoğlu, N. (2010). Öğretmen Profesyonelliğinin Farklı Açılardan Tanımlanması, *Procedia-Social And Behavioral Sciences* Elsevier.
- Deniz, Z. (1993). Liselerdeki Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Ders Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine ilişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre incelenmesi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Dost Tuzgöl, M. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarına Göre İlkokullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Durumu ve Sorunları, *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 19(76):1673-1690.
- Duman, E. (1985). Lise Öğrencilerinin Rehberlik Uzmanlarından Görev Beklentilerine Etki Eden Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Dura, C. (2000). Sömürgeleşen Türkiye. Ankara: İleri Yayınları.

- Earged (1999). Müfredat Laboratuvar Okullarının Gelişimini Değerlendirme Araştırması. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Earl, L. M. ve Ryan, J. (1996). Schooling For Change: Reinventing Education For Early Adolescents. Vol. 9. Routledge.
- Emre, H. (2009). Türkiye’deki Gazetecilerde Profesyonellik Düzeyinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Erdoğan, İ. (2004). Eğitimde Değişim Yönetimi. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Erdoğan, U. Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleriyle Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Journal Of Social And Humanities Sciences Research.
- Ergün, M. (1990), Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 17, 453-457.
- Erkan, S. (2014). Rehberlik Nedir? İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayınevi. Ankara.
- Erkan, S. (2018). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme, 2. Baskı, Pegem Akademi. Ankara.
- Eroğlu, A. G. M., Erdoğan, A. G. D. U., ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Journal of Social And Humanities Sciences Research, 5(30), 4379-4388.
- Ersoy, F. (2016). İslâm Eğitim Klasiklerinde Öğretmen. V. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi- Bildiriler Kitabı II, 251-272.
- Esmer, A. (1985). Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Programının Uygulanmasına İlişkin Problemler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Eşme, İ. (2001). Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü. Yüksek Öğretmen Okulları Milli Eğitim Dergisi, Özel Sayı 160, 154-160.
- Eurydice. (2010). Gender Differences İn Educational Outcomes: Study On The Measures Taken And The Current Situation İn Europe, Brussels: European Commission/ Education, Audiovisual And Culture Executive Agency.
- Ev, H. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme. DEÜİFD, XXXIII, 9-50.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World. International Sociology, 18(2), 395-415.

- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology Review*, 61(5-6), 778-796.
- Eyo, M.B., Joshua, A.M. ve Esuong, A.E. (2010). Attitude of Secondary School Students towards Guidance and Counselling Services in Cross River State, Vol.3, No / 1.
- Flexner A. (2001). Is Social Work a Profession? Version of Record. *Research On Social Work Practice*. 11(2), 152-165.
- Floden, R. E. ve Feiman, S. (1981). Should Teachers Be Taught To Be Rational? *British Journal Of Teacher Education*, 7(3), 274-283.
- Freathy, R., Parker, S. G., Schweitzer, F., Ve Simojoki, H. (2016). Professionalism, Professionalisation And Professionality İn Religious Education.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Oxford: Polity Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading İn A Culture Of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gallant, D.J. ve Zhao, J. (2011). High School Students' Perceptions Of School Counseling Services Awareness, Use, And Satisfaction. *Counseling Outcome Research And Evaluation*, 2(1), 87-100.
- Geist, J. R., ve Hoy, W. K. (2004). *Cultivating A Culture Of Trust: Enabling School Structure, Teacher Professionalism, And Academic Press. Leading And Managing*, 10(1), 1.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., ve Cribb, A. (Eds.). (2009). *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges And Ways Forward*. Routledge.
- Girgin, G. (2014). Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 10. Baskı, Anı Yayıncılık. Ankara.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals*, Library Of Congress, London.
- Gitlin, D. F. (1999). Recommended Guidelines For Consultation – Liaison Psychiatric Training İn Psychiatry Residency Programs: A Report From The Academy Of Psychosomatic Medicine Task Force On Psychiatric Resident Training İn Consultation-Liaison Psychiatry.
- Gitonga, (1999). A Study Of Secondary School Head-Teachers' Attitudes Towards Guidance And Counseling Programme İn Meru Central District, Nairobi: University Of Nairobi Research Archive.
- Goldstein, J. (2010). Peer review and teacher leadership. Columbia University, USA: Teacher College Press.

- Gömlüksiz, M. N. (2003). Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri İçinde M. Taşpınar (Edt.). Öğretmenlik mesleği (s. 150-168). Üniversite Kitabevi. Elâzığ
- Görkem, N. (1985). Öğrencilerin Rehberlik Uzmanlarından Gördükleri Hizmetlerle Bekledikleri Hizmetler Arasındaki Fark. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gözütok, D. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi, Milli Eğitim Dergisi, 160.
- Grunder, H. U. (2016). The image Of Teachers: The Perception Of Others As impulses For The Professionalisation Of Teaching. British Journal Of Religious Education, 38(2), 152162.
- GuskeyveSparks (1991). What Do Consider When Evaluating Staff Development, Educational School And Counseling, Psychology Faculty Publications.
- Gültekin, İ. (1984). Orta Dereceli Okullarda Sınıf Öğretmenlerinin Görev Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2). 13-21.
- Güven, M. (2014). Okullarda Rehberlik Servisleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, (Der.: Alim Kaya), 10. Baskı, Anı Yayıncılık. Ankara.
- Gysbers, N. C. ve Patricia, H. (1997). Comprehensive Guidance Programs That Work-I, Greensbore, NC: ERIC Clearinghouse on Counselling and Student Services.
- Hargreaves, A. ve Goodson, I. (Eds.). (1996). Teachers' Professional Lives. Falmer Press.
- Hart, S. P. ve Marshall, J. D. (1992). The Question Of Teacher Professionalism.
- Hayden, M., ve Thompson, J. (2000). International School and International Education. Kogan Page Ltd. London
- Hesapçıoğlu, M. (2001). Türkiye’de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması. Anı. Ankara.
- Hesapçıoğlu, M. ve Özcan, Ş. (2005). Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Horn, K. P. (2016). Profession, Professionalisation, Professionality, Professionalism-Historicla And Systematic Remarks Using The Example Of German Teacher Education. British Journal Of Religious Education, 38(2), 130-140.

- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Saygınlıklarını Yitirme Kaygıları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23(3), 387-424.
- Hoyle, E. e John, P. D. (1995). Professional Knowledge And Professional Practice. Burns and Oates.
- <https://ttkb.meb.gov.tr>.
- Hulse, E. (2006). Teacher professionalism in Saskatchewan's community schools. Unpublished Dissertation, The University of Saskatchewan, Canada.
- Ilgan, A., Aslanargun, E., ve Shaukat, S. (2015). Developing Teacher Professionalism Scale: Validation and Reliability Study. Journal Of Theory And Practice In Education, 11(4), 1454-1474.
- Jimmi C. (2013). The Implementation of Lesson Study Programme for Developing Professionalism in Teaching Profession, Published by Canadian Center of Science and Education.
- Kahriman, N. (2010). Yetişkin Eğitimcilerin Meslekleri ve Yetişkin Eğitiminin Profesyonelleşmesi Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.
- Kantarcıoğlu, S. (1987). Rehberlik El Kitabı, Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Karaca, R. ve İkiz, E. (2014). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış, 3. Baskı, Nobel Yayınevi. Ankara.
- Karasu, K. (1999). Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi (Cilt 10). Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları Tezler Dizisi.
- Karasu, K. (2001). Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H.Ş. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14.
- Karatay, M., Günbey, M., ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 173-195.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)- Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi. Ankara: Meteksan A. Ş.

- Kaya, P. (2011). İstanbul'un Bir İlçesinde Kamu ve Özel Sektörde Çalışan Hemşirelerin Mesleki Profesyonelliklerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kepçeoğlu, M. (1993). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Kadioğlu Matbaası 7. Baskı. Ankara.
- Kerchner, C. T., Koppich, J. E., ve Weeres, J. G. (1997). United Mind Workers: Unions and Teaching in the Knowledge Society. The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Kızıl, D. (2007). Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kongar, E. (2006). Milli Egemenlik, Milli İrade ve Demokrasi. İnternet Kaynağı: http://www.kongar.org/aydinlanma/2004/416_Milli_Egemenlik,_Milli_Irade_ve_Demokrasi.php. Erişim Tarihi: 12.12.2022
- Kumar, V. Jurist, L. (2010). Guidance in the Secondary School, İ-manager's Journal on Educational Psychology, Vol. 3, No. 3, s. 18-22.
- Kurutkan, N. (2010). Hekimlerin Profesyonelleşme Derecesi. Ankara: SAGE Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (1991). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. OSYM Yayınları. Ankara.
- Külahoğlu, Ş. (2004). Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi, Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Labaree, D. (1992) Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, Harvard Educational Review.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality. Harper ve Row, Publishers 1954, New York.
- McCulloch, G. Helsby, G. ve Knight, P. (2000). The politics of professionalism: Teachers and the curriculum. A and C Black.
- McMillen, J. G. (2010). Promoting Professionalism in Master's Level Teachers Through Research Based Writing. The Journal Of Academic Librarianship, 36(5), 427-439.

- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi Tebliğler Dergisi: Kasım 1999.
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher: Dominant Discourses In Teaching and Teacher Education*. London: Routledge Falmer.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203420270>.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental Guidance And Counseling: A Practical Approach*. Minneapolis, MN: Educational Media Corp.
- Noordin, F. Rashid, R. M., Ghani, R., Aripin, R., ve Darus, Z. (2007). *Teacher Professionalisation, Commitment, And Job Satisfaction: An Analysis On Primary School Teachers*.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz. Ütopya Yayınevi*. Ankara.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (Kanın No. 7354). Resmi Gazete 31750 (14 Şubat 2022).
Erişim 3 Nisan 2022
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017.
- Özdemir, İ. E. (1991), Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özgüven, İ.E (1999). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Sistem Ofset.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). *The Relationship Between Teacher Autonomy And Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism*. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Perkins, G. W. (2012). *School Counselors And Teachers Perceptions Of Elementary School Counselor Roles Related To Personal/Social, Academic, And Career Counseling*.
[Http://www.counseling.org/resources/library/Vistas/Vistas12/2012_Vol_1_45-66/Article_53.Pdf](http://www.counseling.org/resources/library/Vistas/Vistas12/2012_Vol_1_45-66/Article_53.Pdf). Erişim Tarihi: 10.12.2022
- Pişkin, M. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görevleri, Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Rizvi, M. (2003). *The Relationship Between School Reforms and Teacher Professionalism In Government Schools In Karachi, Pakistan*. Doctor Of Philosophy In Education Dissertation, Queensland University Of Technology. Australia.

- Robson, J. (2006). Teacher Professionalism In Further And Higher Education: Challenges To Culture And Practice. London: Routledge.
- Ryan, K. Ve Kokol, M. (1990) The Ageing Teacher: A Developmental Perspective, Peabody Journal Of Education, 65(3), Pp. 59-73.
- Sakaoğlu, N. (1992). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 40-45.
- Seyoum, Y. (2011). Revitalizing Quality Using Guidance Counseling In Ethiopian Higher Education Institutions: Exploring Students' Views And Attitudes At Haramaya University, International Journal of Instruction, Vol.4, No/2.
- Shulman, Lee, S. (1987). Knowledge And Teaching: Foundations Of New Reform. Harvard Educational Review. 57(1), 1-2.
- Siskandar (2003). Learning technology in a competency based curriculum. Papers. Presented at the national seminar on Learning Technology 22-23 August 2003 at the Inna Garuda Hotel Yogyakarta (Teknologi Pembelajaran dalam kurikulum berbasis kompetensi. Makalah. Disajikan pada seminarnasional Teknologi Pembelajaran. 22 – 23
- Smith, K. L. (2017). Self-Care Practices And The Professional Self, Journal Of Social Work In Disability ve Rehabilitation, 16(3-4), 186203. Doi: 10.1080/1536710X.2017.1372236.
- Snook, I. (2002). Teachers Council Code of Ethics, Summit Texts of the Presentations to the Summit-The Ethical Teacher.
- Sonyel, B. (2004). The Relationship Between Teacher Education, Professionalism And Lifelong Learning. IEEE Explore, 399-403.
- Soykatırcı, M. (2004). Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açıları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Spooren, P. Ve Mortelmans, D. (2006). Teacher Professionalism And Student Evaluation of Teaching: Will Better Teachers Receive Higher Ratings and Will Better Students Give Higher Ratings?. Educational Studies, 32(2), 201-214.
- Stower, C. J. (2003). Post-Secondary Perceptions Of The Secondary School Counselor And Their Functions At The High School Level. Unpublished Doctoral Dissertation. Virginia Polytechnic Institute And State University, Virginia, USA.

- Stronge, J. (2007). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Swann, M. McIntyre, D., Pell., T. Hargreaves, L., ve Cunningham, M. (2010). Teachers' Conceptions of Teacher Professionalism In England In 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Şahin, C. (2015). *Eğitim Sürecinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Anı Yayıncılık. Ankara.
- Şahin, E. (2006). *Ortaöğretim Rehberlik Çalışmalarının Üniversitedeki Alan Seçimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarının Mesleki Statü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şimşek, H. (2014). *Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulamelihat ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme)*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 77-95.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori Ve Uygulama 3*. Baskı Nobel Yayın Dağıtım Ankara.
- TDK, 2017, www.tdk.gov.tr.
- TDK, 2018, www.tdk.gov.tr.
- Terzi, Ş. Tekinalp, Ergüner-Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011). The Evaluation Of Comprehensive Guidance and Counseling Programs Based On School Counseling And Guidance Services Model By School Counselors. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Tichenor, M. S., ve Tichenor, J. M. (2005). Understanding Teachers' Perspectives On Professionalism. *Professional Educator*, 27, 89-95.
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., ve Chia, S. K. (1996). Determinants of Teacher Professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Topses, G. (2007). *Psikolojik Yardım Hizmetleri Kuram ve Uygulamalar*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda Rehberlik Servislerinden Beklentiler ve Rehberlik Servisinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Varış, F. (1996). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Yaycı, L. (2015). Okullarda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Anı Yayıncılık. Ankara.
- Yazid A. ve Bakar, A. (2020). The Psychological Well-Being And Self-Compassion Of Malaysian Counseling And Guidance Teachers, Psychology Research on Education and Social Sciences, 1(2), 91-98, Malaysia.
- Yeşilyaprak B. (2004). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2016). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, 25. Baskı, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, K. (2009). Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Nobel Yayınları Ankara.
- Yılman, M. (2006). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, K. Ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. International Journal of Human Sciences, 11(2), 332-343.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile İş-Yaşam Dengeleri Arasındaki İlişki. Journal of Educational Sciences ve Practices, 14(28).
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals Perceptions of Elementary School Counselors Role and Functions. Professional School Counseling, 8, 451-457.
- Zembat, R., ve Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(4), 1725-1739.

EKLER

EK – 1: Kişisel Bilgi Formu (EK-1)

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Görev Yaptığınız Kurumun Düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Mezuniyet Durumunuz: Lisans () Lisansüstü ()

Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz: 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 ve Üzeri Yıl ()

EK – 2: Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1	2	3	4	5
2.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	1	2	3	4	5
3.	Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	1	2	3	4	5
4.	Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	1	2	3	4	5
5.	Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	1	2	3	4	5
6.	Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	1	2	3	4	5
7.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	1	2	3	4	5
8.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	1	2	3	4	5
9.	Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10.	Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	1	2	3	4	5

11.	Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	1	2	3	4	5
12.	Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.	1	2	3	4	5
13.	Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
14.	Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmalarını takip ederim.	1	2	3	4	5
15.	Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinde yararlanmalarına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
16.	Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
17.	Öğrencilerle uyumsuzluğa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	1	2	3	4	5
18.	Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1	2	3	4	5

EK – 3: Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum	1	2	3	4	5
6.	Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum	1	2	3	4	5
7.	Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir	1	2	3	4	5
8.	Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum	1	2	3	4	5
9.	Mesleki gereksinimlerimin farkındayım	1	2	3	4	5
10.	Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım	1	2	3	4	5
11.	Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım	1	2	3	4	5

12.	Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim	1	2	3	4	5
13.	Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim	1	2	3	4	5
14.	Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım	1	2	3	4	5
15.	Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım	1	2	3	4	5
16.	Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum	1	2	3	4	5
17.	Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım	1	2	3	4	5
18.	Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım	1	2	3	4	5
19.	Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm	1	2	3	4	5
20.	Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım	1	2	3	4	5
21.	Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım	1	2	3	4	5
22.	Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda	1	2	3	4	5

EK – 4: Ölçek Kullanım İzinleri

	MUHAMMET ÖZYANIK Alıcı: motrar, banu-abbasoglu	17 Mar 2020 Sal 13:56	☆ ↶ ⋮
Sayın hocam iyi günler, Ben Muhammet ÖZYANIK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde sizlerin "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri İçin Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme" Çalışmasında hazırladığınız "Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği"'ni izin verirsiniz kullanmak istiyorum. Hocam eğer kullanmamı uygun görüyorsanız, ölçeğin maddelerini ve puanlanmasında dikkat edilmesi gereken hususları da paylaşabilirsiniz sevinirim. Cevabınızı bekler, saygılar sunarım. Muhammet Özyanık			
	Dr. Mustafa OTRAR Alıcı: ben	17 Mar 2020 Sal 14:42	☆ ↶ ⋮
Merhabalar Muhammet Bey, Çalışmanızda kaynak göstermek kaydı ile Banu Abbasoğlu hanımefendi ile geliştirdiğimiz ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Ölçeği, puanlama bilgilerini ve kaynak göstermek için ihtiyaç duyacağınızı düşündüğüm yayınlanmış (makale) halini ekli dosyalarla gönderiyorum. Ölçeği ve puanlama bilgilerini etik hassasiyet açısından üçüncü kişilerle paylaşmanızı özellikle istihdam ediyorum. Öte yandan araştırma sonuçlarımdan bizi haberdar ederseniz de çok memnun olurum. Kolaylıklar ve başarılar dilerim.			
	MUHAMMET ÖZYANIK Alıcı: ben	17 Mar 2020 Sal 13:10	☆ ↶ ⋮
Sayın hocam iyi günler, Ben Muhammet ÖZYANIK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde sizlerin "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması" isimli çalışmanızda geliştirdiğiniz "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği"'ni izin verirsiniz kullanmak istiyorum. Hocam eğer kullanmamı uygun görüyorsanız, ölçeğin maddelerini ve puanlanmasında dikkat edilmesi gereken hususları da paylaşabilirsiniz sevinirim. Cevabınızı bekler, saygılar sunarım. Muhammet Özyanık			
	Yahya Altinkurt Alıcı: ben	20 Mar 2020 Cum 14:00	☆ ↶ ⋮
Sayın Özyanık Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek ve maddeleri ekte yer almaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz. Başarılar dilerim.			

EK – 5: Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-619-E.13457714
Konu : Tez Çalışması İzni

24.09.2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğünün 18/09/2020 tarihli ve 1410 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammet ÖZYANIK'ın "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolü" konulu bilimsel araştırması kapsamında ekte sunulan form ve testleri 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz genelinde bulunan anaokul, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu form ve testlerin 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında **yüz yüze eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte** denetimi okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ilimiz genelinde bulunan anaokul, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Selçuk TORPİL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
24.09.2020

Engin EMEN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Adres: Valilik Hizmet Binası Kat:3
Elektronik Adı: www.rize.meb.gov.tr
e-posta: orge53@meb.gov.tr

Bölge İçişleri Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Birimi
Tel:(464) 280 53 77
Faks:(464) 280 53 16



EK-6: Etik Değerlendirme Raporu



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 18.08.2020

Toplantı No: 2020/82

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Muhammet ÖZYANIK, “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolü” isimli projesi için çalışmalar yapmayı planlamaktadır. Bu çerçevede yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

		Uygundur	Uygun Değildir*	Değişikliklerle Uygundur*
Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR	(Başkan)			
Prof. Dr. Yılmaz Geçit	(Üye)			
Prof. Dr. Alaattin KIZILTAN	(Üye)			
Prof. Dr. Ali Sait ALBAYRAK	(Üye)			
Prof. Dr. Hasan Ali ESİR	(Üye)			
Prof. Dr. Şevket TOPAL	(Üye)			
Prof. Dr. Zehra ASLAN	(Üye)			