

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**REHBER ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUM  
DÜZEYLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM ÇABALARI AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

**Hilmi KOCABAŞ**

**BOLU-2019**

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**REHBER ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUM  
DÜZEYLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM ÇABALARI AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**Hilmi KOCABAŞ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM**

**BOLU, AĞUSTOS-2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Hilmi KOCABAŞ tarafından hazırlanan “Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Mesleki Gelişim Çabaları Açısından İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (05.08.2019)

### Akademik Unvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ayten EREN ARTAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Seda ÇOLAK



### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

  
Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, 'Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Mesleki Gelişim Çabaları Açısından İncelenmesi' başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başvuru kaynaklardan yapılan alıntılarının adlarının bilimsel kurallara uygun olarak metin içinde, dipnotlarda ve kaynaklarda gösterildiğini, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 05/08/2019

  
Hilmi KOCABAŞ

## TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmasını yaparken bilgi ve deneyimiyle bana her türlü desteği sunan Sayın Prof. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM'e katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

İhtiyaç duyduğum zamanlarda paylaşımlarda bulunduğum arkadaşlarım Sayın Arş. Gör. Dr. Yunus ALTUNDAĞ'a ve Uzman Psikolojik Danışman Ömer ÖZER'e teşekkür ediyorum.

Tez verilerinin toplanmasında destek sağlayan Gebze, Gölcük ve İzmit RAM personeline ve beraber görev yaptığım Türk PDR Derneği Kocaeli Şube Yönetim Kurulu üyesi arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Motivasyonumun düştüğü zamanlarda manevi desteklerini hissettiğim değerli arkadaşlarım Mehmet Onur KAYA, Hakan KARAKAŞ ve Onur Emre KAYABAŞI'na şükranlarımı sunuyorum.

Yüksek Lisans tezi için kısa sayılamayacak bir süre olan 6 yıl boyunca bana yoldaşlık eden ve destek olan sevgili eşim Handan HAN KOCABAŞ'a ve kendilerinden zaman çalarak tez çalışmak zorunda olduğum evlatlarım Yusuf Hamza ve Zeynep Bilge'ye en samimi teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm hayatım boyunca beni maddi ve manevi yönden destekleyen, sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim başta annem ve babam Emine ve Hüseyin KOCABAŞ olmak üzere 'ne zaman bitecek bu Bolu işi' diyerek ilgi gösteren tüm aileme teşekkür ediyorum.

Hilmi KOCABAŞ

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
ÖZET .....	xii
I. BÖLÜM.....	1
1.Giriş .....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1.Alt problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Sayıtlılar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
II. BÖLÜM .....	10
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür .....	10
2.1.Mesleki doyum ile ilgili kuramsal açıklamalar.....	10
2.2.Mesleki Doyum Kuramları .....	10
2.2.1.Kapsam Kuramları.....	11
2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı .....	11
2.2.1.2. Herzberg'in İki Faktör Kuramı.....	12
2.2.1.3. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı .....	13

2.2.1.4. Mc Gregor X ve Y Kuramı .....	14
2.2.1.5. Alderfer'in ERG Kuramı .....	15
2.2.2. Süreç Kuramları .....	16
2.2.2.1. Wroom'un Beklenti Kuramı .....	16
2.2.2.2. Lawler ve Porter'in Beklenti Kuramı .....	17
2.2.2.3. Skinner'in Pekiştirme Kuramı .....	17
2.2.2.4. Locke'ın Amaç Saptama Kuramı .....	18
2.2.2.5. Smith ve Cranny'nin Basitleştirilmiş Süreç Kuramı .....	19
2.2.2.6. Adams'ın Eşitlik Kuramı .....	19
2.3. Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler.....	20
2.3.1. Bireysel (İçsel) Faktörler .....	21
2.3.2. Çevresel (Dışsal) Faktörler .....	24
2.4. Mesleki gelişim çabası ile ilgili kuramsal açıklamalar .....	27
2.4.1. Mesleki Gelişim Modelleri .....	28
2.4.1.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	29
2.4.1.2. Yenilikçi Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	29
2.4.2. Mesleki Gelişimin Boyutları.....	32
2.4.3. Mesleki Gelişimin Amaçları ve Özellikleri .....	33
2.4.4. Okul Temelli Mesleki Gelişim .....	33
2.5. Mesleki Doyum ve İş Doyumu İle İlgili Araştırmalar.....	35
2.5.1. Yurt İçi Araştırmaları.....	35
2.5.2. Yurt Dışı Araştırmaları .....	38
2.6. Mesleki Gelişim ve Mesleki Çaba ile İlgili Araştırmalar .....	40
2.6.1. Yurt İçi Araştırmaları.....	40
2.6.2. Yurt Dışı Araştırmaları .....	43
<b>III. BÖLÜM.....</b>	<b>45</b>

3. Yöntem.....	45
3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Mesleki Doyum Ölçeği.....	47
3.3.2. Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği.....	49
3.3.3. Demografik ve Mesleki Bilgi Formu.....	56
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Veri Analizi.....	57
<b>IV. BÖLÜM.....</b>	<b>59</b>
4. Bulgular.....	59
4.1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklere göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	59
4.1.1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	60
4.1.2. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	60
4.1.3. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	61
4.1.4. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	62
4.1.5. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin meslekte toplam hizmet sürelerine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	63
4.1.6. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurum ve eğitim kademesine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	65
4.1.7. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmet sundukları öğrenci sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	66
4.1.8. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda başka meslektaşlı olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	67



4.1.9. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin başka bir okula görevlendirmesinin olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	68
4.1.10. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda nöbet görevinin olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin bulgular ..	69
4.2. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular .....	70
4.3. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimlere ilişkin bulgular .....	70
<b>V. BÖLÜM</b> .....	76
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	76
5.1. Tartışma .....	76
5.1.1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması.....	76
5.1.2. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması.....	77
5.1.3. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması .....	78
5.1.4. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması.....	79
5.1.5. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin meslekte toplam hizmet sürelerine göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması.....	80
5.1.6. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurum ya da eğitim kademesine göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması.....	80
5.1.7. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmet sundukları öğrenci sayısına göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması.....	81
5.1.8. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda başka meslektaşının olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması .....	83
5.1.9. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin başka bir okula görevlendirmesinin olup olmaması göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması .....	83

5.1.10. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda nöbet görevi olup olmaması göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması.....	84
5.1.11. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları ilişkisine ilişkin bulguların tartışması.....	85
5.1.12. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimlere ilişkin bulguların tartışması.....	87
5.2. Sonuç ve Öneriler .....	88
KAYNAKÇA.....	91
<b>EKLER</b> .....	104
<b>Ek 1.</b> Mesleki Doyum Ölçeği Örnek Maddeler.....	104
<b>Ek 2.</b> Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği Örnek Maddeler.....	105
<b>Ek 3.</b> Demografik ve Mesleki Bilgi Formu.....	106
<b>Ek 4.</b> Mesleki Doyum Ölçeği İzni.....	108
<b>Ek 5.</b> Etik Kurul Onayı.....	109
<b>Ek 6.</b> Araştırma İzni .....	110
ÖZGEÇMİŞ .....	112

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 3.1.</b> Rehber öğretmenlerin demografik ve meslekle ilgili özelliklere göre sayısal dağılımı (n=345) .....	46
<b>Tablo 3.2.</b> Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği'nin madde faktör yükleri (n=180).....	51
<b>Tablo 3.3.</b> Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği madde test korelasyon katsayıları.....	52
<b>Tablo 3. 4.</b> Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri (n=345).....	53
<b>Tablo 3. 5.</b> Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin faktör yükleri, t ve R <sup>2</sup> değerleri .....	55
<b>Tablo 3. 6.</b> Mesleki Doyum Ölçeği ve Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları .....	58
<b>Tablo 4.1.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	60
<b>Tablo 4.2.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	61
<b>Tablo 4.3.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=345).....	61
<b>Tablo 4.4.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	62
<b>Tablo 4.5.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	63
<b>Tablo 4.6.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin meslekte toplam hizmet sürelerine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=345).....	63
<b>Tablo 4.7.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin meslekte toplam hizmet sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	64

<b>Tablo 4.8.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurum veya eğitim kademesine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=345).....	65
<b>Tablo 4.9.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmet sundukları öğrenci sayısına göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=345)..	66
<b>Tablo 4.10.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmet sundukları öğrenci sayısına göre gruplar arası karşılaştırma için Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	67
<b>Tablo 4.11.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda başka meslektaşları olup olmamasına göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	68
<b>Tablo 4.12.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin başka bir okula görevlendirmesinin olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	68
<b>Tablo 4.13.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda nöbet görevinin olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345).....	69
<b>Tablo 4.14.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Brown sıra farkları korelasyonu sonuçları (n=345).....	70
<b>Tablo 4.15.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları eğitimlerin genel alanlara göre sayısal dağılımı (n=345).....	71
<b>Tablo 4.16.</b> Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları eğitimlerin sayısal dağılımı (n=345).....	72
<b>Tablo 4.17.</b> Rehber öğretmenlerin yararlı olarak değerlendirdikleri eğitimlerin sayısal dağılımı.....	74

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 2.1.</b> Smith ve Cranny'nin basitleştirilmiş süreç kuramı.....	19
<b>Şekil 3.1.</b> Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması.....	54



## KISALTMALAR DİZİNİ

BADEP	: Baba Destek Programı
ERG	: Existance, Relatedness, Growth
EPH	: Eğitimde Psikolojik Hizmetler
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MDÖ	: Mesleki Doyum Ölçeği
NLP	: Neuro Linguistic Programming
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
PİCTES:	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
TAT	: Thematic Apperception Test
TBM	: Türkiye Bağımlılıkla Mücadele

## ÖZET

# REHBER ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUM DÜZEYLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM ÇABALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kocabaş, Hilmi

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM  
Ağustos-2019, xv + 112 Sayfa

Araştırmanın temel amacı, rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini demografik ve meslekle ilgili özelliklere göre incelemek, mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ek olarak rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimlerin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmada betimsel ve ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde görev yapan 264 kadın (% 76,5), 81 erkek (% 23,5) olmak üzere 345 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Mesleki Doyum Ölçeği, Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği ve Demografik ve Mesleki Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin demografik ve mesleki özelliklere göre incelenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi, mesleki doyum düzeyi ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Spearman Brown sıra farkları korelasyon tekniği kullanılmıştır. Ayrıca mesleki gelişim kapsamında alınan eğitimlerin belirlenmesinde sayı ve yüzde oranları gibi betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda kadın, lisansüstü eğitim alan, hizmet süresi 2 yıl ve daha az olan, daha az sayıda öğrenciye hizmet sunan, PDR-EPH ve Psikoloji bölümü dışında kalan lisans programlarından mezun olan rehber öğretmenlerin mesleki doyum

düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ile mesleki gelişim çabaları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim amacıyla katıldıkları eğitimlerin en fazladan en aza doğru; kriz psikolojisi ve yönetimi, psikoterapi yaklaşımları, aile eğitim programları, kişisel gelişim eğitimleri, öğrenci tanıma testleri ve kariyer danışmanlığı olarak sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin kişisel bildirimlerine dayanarak katıldıkları eğitimlerden en fazla yararlandıklarını belirttikleri eğitimlerin ise; özel eğitim ile ilgili eğitimler, anne çocuk eğitimi, baba destek programları ve aile eğitim programları olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Rehber öğretmen, Mesleki doyum, Mesleki gelişim çabası,



## **ABSTRACT**

# **ANALYSING THE JOB SATISFACTION LEVELS OF SCHOOL COUNSELORS IN TERMS OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT EFFORTS**

Kocabaş, Hilmi

Postgraduate Thesis

Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling Education Science

Thesis Advisor: Prof. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM

August-2019, xv + 112 Pages

The main objective of the research is to analyze the job satisfaction levels of the school counselors according to demographic and occupational characteristics and to determine the relationship between job satisfaction levels and professional development efforts. In addition to this objective, it has been aimed to determine the training fields which school counselors take within the scope of professional development and are considered as beneficial.

A descriptive and correlational survey model have been used in the research. The participants of the research consisted of 345 school counselors, 264 of which are women (76.5%) and 81 of which are men (23.5%) working in Kocaeli province in the 2018-2019 academic year. As data collection tools; the Job Satisfaction Scale, School Counselors Professional Development Effort Scale and Demographic and Vocational Information Form were used. In the analysis of the data, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test were used to examine the job satisfaction levels of the school counselors according to their demographic and vocational characteristics, and Spearman Brown's rank correlation coefficient technique was used to examine the relationship between job satisfaction levels and their professional development efforts. Moreover,

descriptive analysis methods such as number and percentage ratios were used in order to determine the fields of training received within the scope of professional development.

As a result of the research, it has been demonstrated that the job satisfaction levels of the school counselors who were graduated from the undergraduate programs other programs were higher than psychological counseling and the department of Psychology, who received postgraduate education, who have served for two years or less, who give education to fewer students, who are women, were significantly. A moderate and positive relationship has been revealed between the job satisfaction level of school counselors and their professional development efforts. It has been concluded that the fields of training in which the school counselors participated for the purpose of the professional development, from the most to the least; are crisis psychology and management, psychotherapy approaches, family education programs, personal development education, student recognition tests, and career counseling. Based on their personal statements, the fields of training that school counselors stated from which they benefited the most, have been determined as follows; trainings relevant to the special education, mother-child education and father support programs, and family education programs.

**Key Words:** School Counselor, Job Satisfaction, Professional development effort,

# I.BÖLÜM

## 1.Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1.Problem Durumu

Sosyal ve psikolojik bir varlık olan insanın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve yaşamını devam ettirebilmesi için çalışması ve üretmesi gerekmektedir. Keser'e göre (2009) insanın hayatının önemli bir bölümünü kapsayan ve yetişkinlik döneminin temel gelişimsel görevlerinden olan çalışma; bireyin bedensel veya zihinsel olarak emek vermesi ve bundan ekonomik, psikolojik, sosyal ve kültürel rolleri açısından tatmin olması durumudur. Toplumsal yaşamda yer edinmek, statü sahibi olmak, para kazanmak, üretmek veya yaşamını devam ettirebilmek için farklı motivasyonlara sahip bireyler; farklı sektörlerde iş ve meslek sahibi olmak için çaba göstermektedir.

Son zamanların kısmen daha yeni mesleklerinden olan 'rehber öğretmenlik/okul psikolojik danışmanlığı' mesleğinin temelleri, ülkemizde ilk kez 1950'li yıllarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı ile ilgili kavramların kullanımı ile atılmış ve bu tarihlerden itibaren alanda hızlı değişimler gözlenmiştir. Başlangıçta liselerde öğrencilerin meslek seçimine yardımcı olmak amacıyla, 'yönlendirme' temel işlevi ile okul ortamlarında görev alan rehber öğretmenlere, zamanla öğrencilerin mesleki, eğitsel ve kişisel gelişimini destekleyici roller ve sorumluluklar eklenmiştir. Hatta sadece lise düzeyindeki okullarla sınırlı kalmayıp, okul öncesinden yükseköğretime, devlet okullarından özel okullara kadar bütün eğitim kademelerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yaygınlaşmıştır.

Türk eğitim sisteminde çağdaş eğitim sistemine uygun değişimlerle birlikte rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri de eğitim sistemine eklenmiş ve önemli bir hizmet alanı olarak yerini almıştır (Tan, 2000). Okul rehberlik hizmetleri; öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanları değerlendirme gibi gereksinimlerini giderecek yardımların yanı sıra, farkında olmadıkları güçlerini keşfetmeleri, yetenek ve ilgilerine uygun kariyer olanaklarını fark etmeleri, iyi ilişkiler kurma becerilerini geliştirme, kişilik gelişimlerini kolaylaştırma ve uyum sorunlarına yardımcı olma gibi amaçlarla yapılan yardımların tamamını kapsamaktadır (Kuzgun, 2011).

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına personel kaynağı sağlayan PDR lisans programı 1980'lerden itibaren yükseköğretim programında Eğitim Fakültesi bünyesinde ayrı bir bilim dalı olarak yer almıştır. Söz konusu bu bilim dalından mezun olan meslek elemanları günümüzde, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi-özel kurumlarda, rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, aile ve sosyal politikalar bakanlığı ve adalet bakanlığı gibi farklı alanlarda hizmet sunmaktadırlar. Bu alanların dışında kısmen güncel olarak kabul edilebilecek 'Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi' (PİCTES) gibi son zamanlardaki bazı bakanlık projelerinde de görev alabilmektedirler.

Okul rehberlik hizmetlerinin bu geniş yelpazedeki amaçlara ulaşabilmesi için birbirinden kısmen farklı içeriklerde hizmetler sunulması beklenmektedir. Okul rehberlik hizmetlerinin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Rehberlik ile ilgili ilk basılı kaynaklarda okul rehberlik hizmetleri; psikolojik danışma, öğrenciyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, izleme ve değerlendirme olmak üzere beş alt boyutta sınıflandırılmaktadır (Kepçeoğlu, 1992; Kuzgun, 2011). Ancak alanda farklı sınıflandırma yaklaşımları da bulunmaktadır. Örneğin; öğrenciyi tanıma, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme, psikolojik danışma, oryantasyon ve izleme gibi doğrudan öğrenciyeye sunulan hizmetler ve okul rehberlik programının hazırlanması, konsültasyon, velilere yönelik hizmetler, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler ve sevk hizmetleri gibi hizmetler ise

dolaylı hizmetler olarak sınıflandırılmaktadır (Gülsar, 2008; Güven, 2012; Kemertaş ve Otrar, 2004).

Okul rehberlik hizmetleri yönetmeliği ilk kez 1970 yılında hazırlanmıştır. Daha sonra bu yönetmelik 1985 yılında, 2001 yılında ve 2017 yılında yeniden düzenlenmiştir. 2001 yılında yayımlanan yönetmelikte rehber öğretmenlere görev yaptığı okulda ve kurumlarda yönetim, ders, nöbet ve merkezi sistem sınavları hariç sınav görevi verilemeyeceği ayrıca ödül ve disiplin kurulunda üye olarak görevlendirilemeyeceği belirtilmiştir. Oysa 2017 yılında yönetmelikte yapılan düzenlemelerle 'rehber öğretmen' kavramı yönetmelikten çıkarılarak bu meslek grubu çalışanları 'rehberlik' kavramı ile tanımlanmıştır. Alan uygulayıcıları tarafından bu kavramsal değişim ve yönetmelikte rehber öğretmenlere yüklenen nöbet görevi gibi bazı görevler önemli düzeyde memnuniyetsizlikle karşılanmıştır. Nas (2018), rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarını incelediği araştırmada, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğini etik açıdan sorunlu gördüğünü rehber öğretmenlere verilmemesi gereken görevler bulunduğu ve bu nedenle yeniden düzenlenmesi gereken bazı boyutları olduğu raporlaştırılmıştır.

Mesleki doyum, iş doyumunu ve iş tatmini gibi konu alanları, farklı meslek grupları ve özellikle öğretmen ya da yönetici gibi eğitim kurumları çalışanlarında yaygın olarak ele alınan araştırma konularındandır. Alan yazında rehber öğretmenlerde mesleki doyumun sıklıkla çalışılan güncel bir konu alanı olduğu gözlenmiştir. Ancak rehber öğretmenlerde mesleki doyum konusunda yapılan birçok araştırmanın cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, lisans mezuniyetleri, hizmet verilen kurum ya da eğitim kademesi yönünden mevcut durumu belirlemek için yapılan betimsel çalışmalar olduğu (Akkuş, 2010; Bayrı, 2006; Dalçıçek, 2016; Kağan, 2010; Karababa, 2012; Tahincioğlu, 2018; Taşdelen-Karçkay, 2008; Uslu, 1999) gözlenmektedir. Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri, kişilik özellikleri, mesleki gelişimleri gibi kavramlarla iş doyumunu ilişkisine inceleyen araştırmaların ise kısmen daha az sayıda olduğu gözlenmektedir (Çağırıcı, 2017; Ekşi, 2006; Hamamcı, Oskargil-Göktepe ve İnanç, 2005; Taşdelen-Karçkay, 2008).

Okul rehberlik hizmetleri eğitim sistemindeki değişimlerden en fazla etkilenen hizmetlerdendir. Bir yandan eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen

ve sisteme dahil edilen rehberlik hizmetleri; bu hizmetlerden ve hizmeti sunan rehber öğretmenlerden beklenen rol çeşitliliği ve belirsizliği, diğer yandan öğrenci, öğretmen ve aile gibi doğrudan insanlarla iletişim temelli mesleklerden olması gibi nedenlerle meslek elemanlarının risk altında olduğu alanlardandır. Bu bakımdan bu araştırmada rehber öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyebilecek demografik ve meslekle ilgili özelliklerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim almak ve mesleki yeterlilik gibi özelliklerin meslek doyumunu etkilediği bulgularına (Brown ve Sargeant, 2007; Taşdelen-Karçkay, 2008) dayanarak mesleki gelişim ile meslek doyum arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan ‘okul temelli mesleki gelişim kılavuzu’ tarafından mesleki gelişim; okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). Bu tanımdan hareketle mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumların geliştirilmesi amacıyla verilen emek, harcanan zaman veya ödenen bedeller ‘mesleki gelişim çabası’ olarak tanımlanabilir. Rehber öğretmenlik ve psikolojik danışmanlık gibi uzmanlaşma gerektiren, okul ve öğrenci ihtiyaçlarına göre görev alanları değişebilen mesleklerde mesleki gelişim önemlidir. Rehber öğretmenlerin bu değişen ihtiyaçlara uygun şekilde ve etkili hizmet sunabilmesi için sürekli bir gelişim ve yeterliliğini artırma çabasında olması beklenir. Uslu (1999), kendini yeterli hisseden rehber öğretmenlerin mesleki doyumunun daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bilimsel alandaki yeni bilgi, beceri ve uygulamaları izleyen, yeterliliğini sürekli artıran, kısacası mesleki yeterliliğini güncelleyen rehber öğretmenlerin etkili hizmet sunma olasılığının ve dolayısıyla meslek doyumunun daha yüksek olması beklenir.

Burada özetlenen araştırma sonuçları ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanındaki gelişmelere dayanarak, bu araştırmada rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin; demografik ve mesleki bazı özellikler ile meslek gelişim çabaları yönünden incelenmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırma kapsamında “Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri demografik ve meslekle ilgili özelliklere göre farklılık göstermekte midir? Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ile mesleki gelişim çabaları arasında ilişki var mıdır? Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimler nelerdir? sorularına yanıt aranmaktadır. Bu araştırma problemine yönelik alt problemler ise şu şekilde belirlenmiştir.

### 1.2.1. Alt problemler

1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri demografik ve mesleki özelliklere göre farklılık göstermekte midir?

1.1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi mezun oldukları lisans programına göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

1.5. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi meslekteki toplam hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

1.6. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi hizmet sundukları kurum ya da eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?

1.7. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi hizmet sundukları öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

1.8. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi görev yaptığı kurumda başka bir mesleğin olup olmasına göre farklılık göstermekte midir?

1.9. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi başka bir kuruma görevlendirmesinin olup olmasına göre farklılık göstermekte midir?

1.10. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi çalıştığı kurumda nöbet görevi yapıp yapmamalarına göre farklılık göstermekte midir?

2. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasında ilişki var mıdır?

3. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimler nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amaçlarından biri rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini bir takım demografik ve meslekle ilgili özelliklere incelemek, ikincisi mesleki doyum düzeyinin, mesleki gelişim çabası ile ilişkisini belirlemek ve üçüncüsü ise rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimlerin neler olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda, araştırmanın bağımlı değişkeni rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi, bağımsız değişkenleri ise mesleki doyum düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülerek belirlenen bazı demografik ve meslekle ilgili özellikler ile mesleki gelişim çabası olarak belirlenmiştir.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Mesleki doyum; başarı, memnuniyet, iyilik halinin artışı gibi bireysel yararlarının yanı sıra iş verimliliği ve üretkenlik gibi örgütsel kazanımları artıran önemli bir konu alanıdır. Farklı meslek çalışanlarında mesleki doyum, iş doyumunu ile ilgili araştırmalar (Akpınar, 2010; Erol, 2018; Subulan, 2016; Yurcu, 2014) yapılmakta, çalışanların iş doyumunu artıracak önlemler alınmasına katkı sağlanmaktadır. Ülkemiz koşullarında mesleki kimlik ve rolleri konusunda belirsizlikler yaşayan rehber öğretmenlerin meslek doyumunu ve iş doyumunu inceleyen çok sayıda araştırma olduğu (Akkuş, 2010; Bayrı, 2006; Demir, 1998; Ekşi, Ismuk ve Parlak, 2015; Kadioğlu, 2014; Kağan, 2005; Karababa, 2012; Kocayörük, 2000; Tahincioğlu, 2018; Umay, 2015; Uslu, 1999), bu araştırmalarda mesleki doyumun sıklıkla; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki kıdem, mezun olduğu lisans programı, hizmet verdiği öğrenci



sayısı, hizmet verdiği kurum gibi değişkenlere göre incelendiği gözlenmiştir. Bu araştırmada, başka araştırmalarda ele alınan birtakım kişisel ve demografik özelliklerle birlikte, rehber öğretmenlerin görev yaptığı kurumda başka bir meslektaşının olup olmaması, en son yönetmelikte en fazla tepki ile karşılanan nöbet görevi yapıp yapmaması ve bir başka bir kuruma görevlendirmesinin olup olmaması değişkenlerine göre mesleki doyumun kapsamlı incelenmesi amaçlanmıştır.

Rehber öğretmenler yaygın olarak eğitim kurumlarında görev yapmakta ve psikolojik yardım hizmetlerinin bir boyutu olarak, çocuk ve ergenlerin gelişimini destekleyici, psikolojik sağlığını koruyucu, önleyici ve geliştirici hizmetler sunmaktadır. Bu bakımdan rehber öğretmenlerde mesleki doyumun ve tükenmişliğin incelenmesi, mesleki doyumunu etkileyen etkenlerin belirlenmesi önemlidir. Alan yazında rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyini etkileyecek etkenlerden mesleki gelişim boyutunun kapsamlı olarak ele alındığı araştırmanın olmadığı gözlenmiştir. Araştırmanın rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinde, kişisel ve demografik özellikler yanında mesleki gelişim çabasına dikkat çekmesi özgün ve alana katkı sağlayıcı bir boyut olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu araştırma kapsamında mesleki gelişim düzeyini ölçme amaçlı ölçek geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin test edilmesi, bu konuda yapılacak çalışmalara öncülük yaparak katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Rehber öğretmenlerin meslek doyumunu ile mesleki gelişim çabası arasındaki ilişkinin belirlenmesi, gerek okul yönetimi gerek özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü kapsamında bu meslek grubunun, ihtiyaçlarını belirleme ve karşılama amaçlı düzenlemelere, hizmet içi eğitim planlamalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları eğitimlerin kapsamı ve içeriği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı eğitimcilerine sahada ihtiyaç duyulan mesleki bilgi ve becerilerle ilişkin geri bildirim sunarak yararlı olabilir.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli il merkezi ve ilçelerindeki resmi ve özel kurumlar ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, verilerin toplanmasında kullanılan Mesleki Doyum Ölçeği ve Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### 1.6. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan Mesleki Doyum Ölçeği ve Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği'nin bu özellikleri ölçmek için uygun olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırma katılımı gönüllülük esasına dayandığından rehber öğretmenlerin uygulanan ölçekleri gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

### 1.7. Tanımlar

*Rehber Öğretmen/ Rehberlik Öğretmeni:* Eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile RAM'larda öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunan ve üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık (PDR) veya eğitimde psikolojik hizmetler (EPH) alanında lisans eğitimi almış meslek profesyonelleridir. (Kepçeoğlu,1992). 2017 yılında yayımlanan MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde, eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile RAM'larda rehberlik hizmetlerini yürüten personel için 'rehberlik öğretmeni' kavramı kullanılmıştır (M.E.B. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017).

Bu araştırmada lisans mezuniyeti PDR ve EPH bölümleri olmayıp okul ya da okul dışı kurumlarda 'rehber öğretmen' olarak görev yapanlar kapsandığından psikolojik danışman veya okul psikolojik danışmanı kavramları yerine 'rehber öğretmen' kavramı benimsenmiştir.

*Mesleki Doyum:* Çalışanın sahip olduğu iş rolüne karşı duygusal tutumu veya işine karşı gösterdiği duygusal bir tepkidir (Balcı, 1985).

*Mesleki Gelişim Çabası:* Mesleki bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeyi, değiştirmeyi ve verimsiz uygulamaları düzeltmeyi amaçlayan süreç ve faaliyetlerdir (Guskey, 2007).



## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde mesleki doyum ve mesleki gelişim kavramları ele alınmıştır. Bu amaçla mesleki doyum ile ilgili kuramlar, mesleki doyumunu etkileyen bireysel ve çevresel etkenler, mesleki gelişim çabası ile ilgili kuram ve açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca rehber öğretmenlerin ya da genel olarak öğretmenlerin mesleki doyum ve mesleki gelişimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalar özetlenmiştir.

#### 2.1. Mesleki doyum ile ilgili kuramsal açıklamalar

Alan yazında mesleki doyum kavramı için iş doyumunu ya da iş tatmini gibi kavramlarında zaman zaman kullanıldığı gözlenmektedir. Hatta güdüleme kuramları başlığı ile mesleki doyum ile ilgili kuramsal yaklaşımların sınıflandırıldığı (Bingöl, 1990; Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009; Eren, 2012; Kantar, 2010) gözlenmektedir.

#### 2.2. Mesleki Doyum Kuramları

Kapsam kuramları ve süreç kuramları olarak iki başlık altında ele alınan güdüleme kuramlarından kapsam kuramları, davranışın amacına odaklanıp içsel faktörlere odaklanmakta iken süreç kuramları ise davranışın sonucunu yani dışsal faktörleri hedeflemektedir (Akkuş, 2010). Burada kapsam kuramları başlığı altında; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Herzberg'in iki faktör kuramı, McClelland'ın başarı güdüsü kuramı, Mc Gregor'un X ve Y kuramı, Alderfer'in ERG kuramı ve süreç

kuramları başlığı altında ise Wroom'un beklenti kuramı, Lawler ve Porter'in beklenti kuramı, Skinner'in pekiştirme kuramı, Locke'in amaç saptama kuramı, Smith ve Cranny'nin basitleştirilmiş süreç kuramı, Adams'ın eşitlik kuramlarına yer verilmiştir.

### 2.2.1.Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları genel olarak bireyi motive eden, harekete geçiren ya da davranışını durduran veya yavaşlatan nitelikteki etmenleri incelemektedir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009). Alan yazında kapsam kuramları ile ilgili birbirinden farklı sınıflandırmalar (Eren, 2012; Kantar, 2010) bulunmaktadır.

#### 2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Kapsam kuramları arasında yaygın olarak kabul gören kuramlardan biri Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıdır. Bu kuram iki temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan birincisi davranışlara yön veren kişinin ihtiyaçlarıdır. İkincisi ise bireyi davranış göstermeye sevk eden ihtiyaçların belli bir hiyerarşi içerisinde olduğu, dolayısıyla alt seviyedeki ihtiyaç giderilmeden üst seviyedeki ihtiyacın bireyi davranışa sevk etmeyeceği varsayımdır (Kantar, 2010).

Maslow' un kuramına göre insan ihtiyaçları; fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak sıralanmaktadır (Çetinkanat, 2000). Bu ihtiyaçların açıklamasına burada kısaca yer verilmiştir.

*1. Fizyolojik İhtiyaçlar:* İnsan her şeyden önce canlı bir varlık olduğundan fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Bunlar hava, yemek, su ve uyku gibi günlük yaşamsal nitelikteki ilkel ihtiyaçlardır.

*2. Güvenlik İhtiyacı:* Temel fizyolojik ihtiyaçları karşılanan kişi, bedenini koruma ve güvenlik ihtiyacı duyar. Çalışma ortamında tehlikelerden korunma, can ve iş güvenliği gibi ihtiyaçlar bu kapsamdadır. Kişinin bu ihtiyacı karşılanmazsa kendisini güvende hissetmez ve yaşamından endişe duyar.

*3. Sosyal İhtiyaçlar:* Bu ihtiyaçlar, ait olma, başka insanlarla birlikte olma, kabul görme, sevgi gibi insan ilişkilerinin sosyal yönünü yansıtan ihtiyaçlardır. Bireyin günlük

yaşantısının önemli bir bölümünün iş ortamında geçtiği düşünüldüğünde bu ihtiyaçların giderilmesi doyum sağlar ve bireyin çalışma güdüsünü artırır.

4. *Saygınlık İhtiyacı*: Kişinin benlik saygısı, başarısı, itibar görmesi ve onaylanması ile ilgili ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Bireyin yaptığı görevin adı, sorumluluk alanı ve kapsamı, yapılan işin beğenildiğine ilişkin övgü, yükselme olanağı, statüye uygun aylık, itibarlı olanaklar gibi konularda var olan eksiklikler giderildikçe bireyin mesleki doyumunun artabileceğini söylemek olasıdır (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009).

5. *Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı*: İhtiyaçlar hiyerarşisinde en üst basamakta yer almaktadır. Bireyin bu hiyerarşiye ihtiyaç duyabilmesi için önceki basamaklardaki ihtiyaçlarını karşılamış olması beklenir. Kendini gerçekleştirme; kişinin tüm potansiyelini kullanabilmesi, yeteneklerini geliştirebilmesi, kendini yaratıcı ve üretken biçimde ortaya koyabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu ihtiyaç alanı evreni ve yaşamın felsefesini anlama, estetik ve yaratıcılığı geliştirme gibi konuları kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Çalışma ortamlarında yaratıcılığını ve özgünlüğünü kullanabileceği olanaklar sunmak, bireylerin iş ve meslek doyumunu artıracaktır.

Maslow'a göre kişi, öncelikle en alt hiyerarşideki ihtiyaçlarını gidermek için davranır. Başarı belgesi vererek ya da överek karnı aç bir çalışanı motive etmeye çalışmak gerçekçi değildir. Bu nedenle yöneticiler, çalışanların ihtiyaçlarını dikkate almalı ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri yöntemlerle örgüt amaçlarını organize edebilmelidirler (Güney, 2007). Maslow bir ihtiyacın belirmesi için bir önceki ihtiyacın % 100 giderilmiş olmasına gerek olmadığını belirtmiştir ve 1970' te yaptığı araştırmada ortalama bir ABD vatandaşının fizyolojik ihtiyacının % 85'ini, güvenlik ihtiyacının %70'ini karşıladığını, ancak sevgi ihtiyacının %50' sini, saygı ihtiyacının % 40'nı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının %10'unu karşıladığını belirtmiştir (akt. Yerlikaya ve İnanç, 2011). Bu oranların ülkeden ülkeye ve kültürden kültüre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

#### 2.2.1.2. Herzberg'in İki Faktör Kuramı

Frederic Herzberg tarafından ortaya atılan çift faktör kuramı, temelde iş doyumunu olumlu ve olumsuz etkileyen iki boyutun olduğunu varsaymaktadır. Bu

boyutlardan doyum elde edilen faktörleri güdüleyici faktörler; mesleki doyumunu olumsuz etkileyen faktörleri ise hijyen faktörleri olarak adlandırmıştır (Kutaniş, 2006). Bunlardan güdüleyici faktörler; başarı, takdir edilme, terfi alma, sorumluluk verilmesi, yönetimle ilişkilerin iyi olması gibi işin özü ile ilgili özelliklerdir. Çalışanlar, çalıştıkları işin bu sıralanan özellikleri kendisine sağladığını düşünüyorlarsa işlerinden doyum sağlayacaklardır. Hijyen faktörleri ise ücret, yönetim politikaları, çalışma koşulları, iş güvenliği, adil olunup olunmaması, statü ve çalışanlar arası ilişkiler gibi dışsal etmenlerdir. İşin kendisinden çok çevresini ilgilendiren bu etmenler iş görenler için kabul edilebilir sınırın altına düştüğünde doyumsuzluk yaşanacaktır. Güney (2007), çalışanların işini sevmesini, tanınması ve takdir edilmesinin, sorumluluk alanında başarılı oldukça terfi almasını, yönetimle ilişkilerinin iyi olması ve kendini geliştirmesine olanak sağlamasının iş doyumunu artıracığını belirtmiştir. Ancak çalışma koşullarının iyi olmaması, ücretlerin yeterli olmaması, çalışanlara eşit davranılmaması ve başaracakları bir sorumluluk alanı verilmemesi gibi durumlarda mesleki doyum düşük olacaktır. Bu nedenle çalışanların meslek doyumlarını arttıracak nitelikte hijyen faktörlerinin iyi düzenlenmesi ve güdüleyici faktörlerin üzerinde daha fazla durulmasına ihtiyaç vardır.

#### 2.2.1.3. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

Bu kuram David McClelland tarafından, Morgan ve Murray'in Thematic Apperception Test'i (TAT) kullanılarak geliştirilmiştir. Alan yazında başarı ihtiyacı kuramı veya ihtiyaçların yönlendirilmesi kuramı gibi farklı isimlendirmelerde bulunmaktadır. Kurama göre ihtiyaçlar öğrenme yoluyla sonradan kazanılmaktadır. Başarı güdüsü kuramına göre başarı, bağımlılık ve güç ihtiyacı olmak üzere 3 tür ihtiyaç vardır. McClelland bu ihtiyaçlardan bireyi ve toplumu en fazla etkileyen ihtiyacın başarı ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (Kantar, 2010). İnsanların mesleklerinde mükemmel hale gelme tutku ve çabasının temelinde başarı ihtiyacının olduğunu savunur. Bu ihtiyacı güçlü olan çalışanların kendilerine yüksek bir amaç belirleyeceği, bu amaca ulaşmak için tüm kapasitesini kullanacağı ve böylelikle başarı düzeyindeki ihtiyacını gerçekleştireceği belirtilmiştir (Bingöl, 1990). Bağımlılık ihtiyacı ise yaşamlarını tek başına sürdüremeyip bir başkasıyla veya çevresiyle kurduğu ilişkiler üzerinden iletişim

kurma ihtiyacını ifade etmektedir. Yani bu ihtiyaca yönelik hareket eden kişiler; ailesi, iş arkadaşları veya dostlarıyla kurduğu ilişkiler üzerinden var olmaktadır. Güç ihtiyacı ise kişilerin diğer insanları ve çevresini kontrol etme ve yönetme arzusuna yönelik bir ihtiyaca karşılık gelmektedir. Bu ihtiyacını karşılama çabasında olan insanlar ve gruplar; çevresinde olup biteni kontrol edebilmek için tüm imkanlarını kullanmakta ve diğer insanların kendi etkisi altında kalmasını sağlamaya yönelik çaba göstermektedirler.

#### 2.2.1.4. Mc Gregor X ve Y Kuramı

Mc Gregor'ın kuramının temelinde yöneticilerin insan davranışlarına yönelik varsayımlarının, onların davranışlarını belirlediği düşüncesi yatmaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak varsayımları iki zıt grup (X ve Y kuramı) altında toplamıştır. Kuramın X yönüyle yönetici düşüncelerinin altında yatan varsayımlar; insanların hırslı olmadığı için sorumluluk almaya istekli olmadıkları, çalışmayı sevmedikleri için performans göstermek için çevresel bir uyaran olması, insanların mümkün oldukça çalışmaktan kaçtıkları ve bencil oldukları için kurumun ihtiyaçlarına öncelik vermeyecekleri şeklindedir. Bu bağlamda çalışanlar yapı olarak çalışmayı sevmedikleri için yöneticiler tarafından sürekli denetlenmeli, örgütün ihtiyaçlarını karşılamaları için en iyi şekilde yönlendirmeli, gerekli durumlarda çalışanlar için ödül-ceza ve ikna yöntemi kullanılmalıdır. X kuramı yöneticilerin bakış açılarının geleneksel ve genelleyici bir inancı temel aldığı ve bu inancın davranışlarını şekillendirdiğini savunmaktadır. Y kuramı ise yönetici düşüncelerinin altında yatan varsayımlar; çalışmanın insanlar için rutin bir davranış olduğunu, tembelliğin geçmiş yaşantılar ve deneyimlerden kaynaklandığı, insanların denetlenmek yerine kendilerini kontrol edebilecekleri ortamlar sunulması ve insanların doğasında kendilerini geliştirme potansiyeli olduğu için örgütsel hedefler için sorumluluk almaya istekli oldukları görüşlerine dayanmaktadır. Bu bağlamda yöneticiler, çalışanların hangi özellik ve niteliklerinin olduğunu görmeli, onlara kendisini fark etmesini sağlamalı, iş ortamını ve faaliyetleri düzenleyerek insanların çabalarını örgütsel hedeflere dönüştürme yoluyla kendi amaçlarına ulaşabilmesini sağlamalıdır. Bu amaçla yönetimler çalışanlara



fırsatlar sunmalı, var olan engelleri ortadan kaldırmalı, gelişmeyi teşvik etmeli ve onlara rehberlik yapabilmelidir (Tevrüz, 2002).

Mc Gregor insanların, X anlayışında olduğu kadar olumsuz/kötü ya da Y anlayışında olduğu kadar olumlu/iyi olmadığını, bu nedenle kuramın iki boyutlu yapısının kaldığını belirterek Z anlayışını eklemiştir. Kuramın Z boyutu insanın hem kötü hem de iyi olabileceğini savunmaktadır. Çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda etkileyebilmek, motive edebilmek ya da yönlendirebilmek için öncelikle onları iyi tanımak gerektiğini önermektedir. Yöneticilerin, çalışanlarını sosyolojik ve psikolojik olarak tahlil ederek daha kolay yönlendirebilecekleri görüşünü savunmaktadır (Öztekin, 2010).

#### 2.2.1.5. Alderfer'in ERG Kuramı

Alderfer tarafından geliştirilen bu kuram, Maslow'ın ihtiyaçlar hiyerarşisinin deneysel geçerlilik gücünü artırma amacıyla oluşturulmuştur. Alderfer kuramını, Varlık (Existence), İlişki (Relatedness) ve Gelişme (Growth) şeklinde gereksinimleri 3 boyuta indirgeyerek sınıflandırmıştır (Hoy ve Miskel, 1982; akt. Paknadel, 1988). Bunlardan varlık gereksinimi; fizyolojik ve güvenlik gereksinimine karşılık gelmektedir ve maddi olarak giderilebilen yapıdadır. Bu gereksinim, iş ortamında ücret, ikramiye, iş güvenliği ve hoş bir çalışma düzeni ile ilişkilidir. İlişki gereksinimi; Maslow'un sosyal ve saygınlık gereksinimlerine karşılık gelmektedir. Bu gereksinim duygu ve düşüncelerin aile üyeleri, yakın arkadaşlar, ast ve üstler ya da iş arkadaşları ile karşılıklı olarak paylaşılması yoluyla giderilebilir. İlişki gereksinimi karşılıklı bir yardımlaşma sürecini gerektirmektedir. Gelişme gereksinimi ise bireylerin kendi yetenek ve yaratıcılıklarını geliştirmek için çevreleriyle etkileşmelerini içermektedir. Gelişme gereksinimi karşılandıkça bireysel kapasite değişmekte ve hatta yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına olanak vermektedir.

### 2.2.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, kapsam kuramlarından farklı olarak bireyin ihtiyaçlarını gidermede etkili olan amaç olarak nitelendirilebilecek dış kaynaklı unsurlar üzerinde durmaktadır. Süreç kuramları burada; Wroom'un Beklenti (Umut) Kuramı, Lawler ve Porter'in Beklenti Kuramı, Skinner'in Pekiştirme Kuramı, Locke'ın Amaç Saptama Kuramı, Smith ve Cranny'nin Basitleştirilmiş Süreç Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı olmak üzere 6 alt başlıkta özetlenmektedir.

#### 2.2.2.1. Wroom'un Beklenti Kuramı

Victor Vroom'un beklenti kuramı, süreç kuramlarından en fazla bilinen ve en eski kuramlardandır. Beklenti kuramı Kurt Lewin ve Edward Tolman öncülüğü ile gündeme gelmiş ve daha sonra Vroom tarafından yeniden düzenlenmiştir (Çetinkanat, 2000). Vroom'un beklenti modeli belirli bir işi görmeye motivasyonun gücünün, belirli bir sonuca verilen değerler toplamı ile ulaşılması beklenen sonuçların çarpımına eşittir (Baykal, 1978). Beklenti kuramına göre çalışanlar, sadece işlerinden beklentileri karşılandığı takdirde doyum sağlarlar. Bu modele göre iş ve görev başarısı, büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonu olarak kendini gösterir. Bu kuramın örgütsel davranışların nedenlerine ilişkin varsayımları; davranışın ortaya çıkmasını sağlayan unsurlar, bireyin kişisel özellikleri ve çevresel koşulların birlikte etkisi ile belirlendiğini, her insanın diğer insanlardan farklı arzu, amaç ve ihtiyaçlara sahip olduğu ve her bireyin arzu ettiği ve beklediği ödül yapılarının diğerlerinden çok farklı olduğu şeklindedir (Eren, 1991). Sonuç olarak beklenti kuramı, bireyin göstereceği çabaya, çaba sonucunda ödüllendirileceğine inanması gerektiğine ve elde edeceği ödülün birey için istenen bir durum olması gerektiği görüşüne dayanmaktadır. İnsanların amaçlara verdiği değer performanslarının sonucuna verdiği değeri göstermektedir ve bireyin güdülenmesi bu değer ve amaca ulaşma umuduna bağlıdır (Kadioğlu, 2014).

#### 2.2.2.2. Lawler ve Porter'in Beklenti Kuramı

Lawler ve Porter, Vroom'un beklenti kuramını bazı eklemeler yapmış ve yeni çalışmalarla yeniden yapılandırmışlardır. Buna göre kişi bilgi ve yetenekten yoksunsa başarıya ulaşmak için ne kadar çaba gösterse de başarıya ulaşması mümkün değildir. Ayrıca bireylerin başarılı olması için örgütün kişiye yüklediği rol ile kişinin algıladığı rolün paralel olması gerekmektedir. Aksi halde rol çatışmasına ve başarısızlığa yol açacaktır (Yüksel, 1997). Her çalışana tam anlamıyla memnun etmek mümkün olmasa da ödül sisteminin eşitlik ilkesinden uzaklaşmadan uygulanması önemli bir ilkedir. Bu kuram bir örgütte beklenen başarıyı sağlayamayan fakat iş anlamında amacına ulaşmış kişilerin olabileceğini; diğer yandan çok başarılı ancak beklediği ile elde ettiği ödül farklı olan çalışanların olabileceğini savunmaktadır (Eren, 2012).

#### 2.2.2.3. Skinner'in Pekiştirme Kuramı

Ünlü bir davranış bilimcisi olan Skinner, insan davranışının nedenlerini ihtiyaç gibi içsel faktörler yerine, doğrudan çevresel faktörlere bağlamış ve hayvanlarla gerçekleştirdiği deneylerin sonucunda Edimsel Koşullama Teorisi'ni ortaya atmıştır. Bu teorinin temeli 'ödüllendirilen davranış tekrarlanır' kuralına dayanmaktadır (Güney, 2007). Bu model, davranışların temeli ve nedenleri yerine sonuçlar üzerinde odaklanmaktadır. Edimsel Koşullama Teorisi, bireylerin pekiştirilmiş davranışlarını tekrar göstereceklerini, ödüllendirilmemiş veya cezalandırılmış davranışlarını ise tekrar etmeyecekleri görüşlerine dayanmaktadır (Eroğlu, 2006). Davranışı izleyen ve organizma üzerinde olumlu bir etki yaratarak davranışın ortaya çıkma ihtimalini artıran uyarılara pekiştireç denir. Davranış değiştirmede, yöneticilerin iş görenin davranışı etkileyebilmesi için; olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, sönme ve ceza olarak dört tür pekiştirme seçeneği önerilmektedir. Skinner'e göre olumlu pekiştirme ve sönme, bireysel gelişmeyi desteklemekte; olumsuz pekiştirme ve ceza ise daha çok örgütün tamamını olumsuz etkileyecek olgunlaşmamış davranışı beslemektedir.

Aykaç (2010), bu teorinin bir motivasyon aracı olarak kullanılabilceğini belirtmiştir. Buna göre çalışanların davranışı, organizasyon açısından arzu edilen bir davranış ise yönetici bu davranışı çalışanın tekrar göstermesini istediği için o davranışı

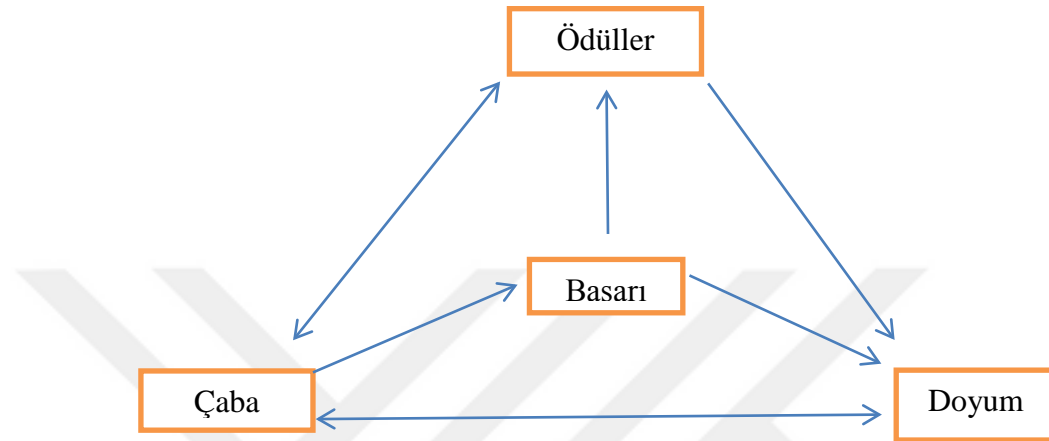
ödül yoluyla pekiştirecek ve devamlılık kazanmasını sağlayacaktır. Ancak çalışanın davranışı organizasyon açısından arzu edilmeyen bir davranış ise yönetici bu davranışın tekrarlanmasını istemeyeceği için davranışı pekiştirmeyecek ve davranışın tekrarlanma ihtimalini azaltmaya çalışacaktır. Çetinkanat (2000), edimsel koşullanmanın örgütsel davranışı önemli düzeyde açıkladığını belirtmiştir. Örneğin; iş görenler kendileri ve ailelerinin barınma, giyinme, beslenme gibi gereksinimlerini karşılayabilmek için günde sekiz saat, haftada beş gün çalışmaktadır. Bu durumda çalışma yani koşullu tepki; yiyecek, giyecek ve barınmanın gerçekleşmesi için sadece bir araçtır. Çalışanın bu davranışı, hoş ya da olumlu sonuçlandığında yinelenme; hoş olmayan ya da olumsuz sonuçlandığında ise yinelenmeme olasılığı fazla olacaktır. Bu modelde önemli olan prensipler; insanların ödülle sonuçlanan davranışları yapmaya devam edecekleri, ceza ile sonuçlanan davranışları yapmaktan kaçınacakları ve ödül ya da ceza ile sonuçlanmayan davranışları ise yapmaktan vazgeçecekleridir. Kurumların etkisizliği, öğrenmekten kaçınma, ceza tekniklerine başvurarak, olumlu pekiştirmeyi etkili biçimde kullanmamalarından kaynaklanmaktadır. Çalışanların iş ortamında aktif, üretici ve yaratıcı davranışlarının etkili biçimde pekiştirildiği ortamlarda kendilerini daha mutlu hissedecekler ve iş doyumları da artacaktır.

#### 2.2.2.4. Locke'in Amaç Saptama Kuramı

Locke ve Latham tarafından geliştirilen amaç kuramında, insanların kendileri için belirledikleri amaçlara ulaşmasının kendileri için ödül olacağı ve bu amaçlar için güdülendikleri görüşü savunulmaktadır. Locke, kendisine yüksek amaçlar belirleyen ya da başkalarının onlar için belirlediği yüksek amaçları kabul eden bireylerin, daha çok çalışıp ve daha iyi performans göstereceğini savunmaktadır (Çetinkanat, 2000). Amaçların güdülenmedeki rolleri; bireyin kendisi için belirlediği amacın açık ve net olması iş başarısını arttıracığı, belirlediği amaçların hemen ulaşılamayacak nitelikte olması onun işyerinde daha istekli ve gayretli çalışacağı ve kişisel amaçların örgütsel amaçlar, iş koşulları ve ortam ile çatışma derecesi arttıkça kişisel davranışların başarı sağlama ihtimali azalacağı şeklinde özetlenebilir (Eren, 1991).

### 2.2.2.5. Smith ve Cranny'nin Basitleştirilmiş Süreç Kuramı

Smith ve Cranny çaba, doyum ve ödül arasındaki ilişkiyi üçgen ile ve basit şematik bir şekil ile açıklamışlardır. Şekil 2.1'de bu üç boyutun birbirleriyle tek yönlü ya da karşılıklı etkileşimleri gözlenmektedir.



**Şekil 2.1.** Smith ve Cranny'nin basitleştirilmiş süreç kuramı. Baykal (1978)

Smith ve Cranny'nin modelinde en önemli nokta, çaba kavramına yüklediği anlamdadır. Başarı modelin ortak noktasında yer almakta, ödül ve doyumunu etkileyebilmekte fakat kendisi sadece çaba tarafından etkilenmektedir (Baykal, 1978).

### 2.2.2.6. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Adams'ın eşitlik kuramı alan yazında denklik, hakkaniyet gibi farklı isimlerle de ifade edilmektedir. Bu kuram önce Homas tarafından daha sonra ise Stacy Adams tarafından geliştirilmiş olup kuramın temeli kişinin işindeki başarısının ve iş doyumunun, algıladığı eşitlik duygusu ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Eşitlik durumlarında kişinin kendi çaba ve katkılarıyla aldığı ödüllerin, başkasının gösterdiği çaba ve katkılara oranla aldığı ödüllerdeki dengeyi önemsemektedir. İş ortamlarında alınan ücretlerin, gösterilen performans ve emeğin karşılığı olması gerektiği ve bu dengenin gözetilmesinin iş doyumunu olumlu etkileyeceğini savunmaktadır.

Kurumlarda uygulanan ücret, statü ve terfi gibi ödüllendirme sistemlerinde adaletli olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışanlar kurum içerisinde kendi emek ve çabalarına yönelik aldıkları ödüller ile diğer çalışanlara yönelik ödül mekanizmalarını sürekli karşılaştırmaktadır. Karşılaştırma sonucunda oluşacak bir eşitsizlik durumunda gösterdikleri çaba olumsuz etkilenecek ve nihayetinde çalışanlarda doyumsuzluğa yol açacaktır. Kendi aleyhine eşitliğin ve adaletin bozulduğunu hisseden birey, bu doyumsuzluğun baskısından kurtulmak için ödülleri artırma çabası gösterir. Bu çabasıyla başarıya ulaşamadığı zaman ise örgüte sunduğu girdi ve değerlerin düzey ve kalitesini azaltır (Eren, 1991). Süreç kuramları, örgüt ortamlarında uygulayıcı durumunda bulunan yöneticilerin konu ile ilgili değişkenler ve bunlar arasındaki ilişkilere dikkate almaları ve bu sayede güdülemenin daha iyi anlaşılması konusunda işlevsel olmaktadır. Ancak ne tür ödüllerin arzu edilen başarının elde edilebilmesinde en üst düzeyde çaba göstermeyi sağlayacağı konusunu yeterince aydınlatamadıkları için de eleştirilmektedirler (Baykal, 1978).

### 2.3. Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

Bireylerin mesleki doyumunu; cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi, medeni durumu gibi bireysel ve işin yapısı, çalışma koşulları, ücreti, denetim ve yönetim sistemi, özlük hakları, meslekte yükselme ve gelişme olanakları gibi çalıştığı örgütten kaynaklı etkenler etkileyebilmektedir. Burada sıralanan meslek doyumunu etkileyen bireysel özelliklere ve iş ile ilgili özelliklere ek olarak insanlar, çalışma ortamı dışından; aile, okul, sivil toplum kuruluşları, mesleki dernekler ve sendikalar aracılığıyla da farklı sosyal örgütler içinde yer alarak bazı ihtiyaçlarını giderme çabası göstermektedirler. Mesleğinde istediği ya da hedeflediği beklentileri ve ihtiyaçları karşılanan bireyler mesleki doyum yaşamakta ve kendini psikolojik olarak daha iyi ve mutlu hissetmektedirler.

Mesleki doyum bireysel olarak iyilik hali ya da mutluluk yanında örgütsel etkililiği ve iş verimini de arttıran önemli bir boyuttur. Bu bakımdan mesleki doyum etkileyen olası etkenlerin belirlenmesi önemlidir (Baron ve Greenberg, 1990). Alan yazında bireylerin icra ettikleri meslek ve işe yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlar

göstermelerini etkileyen etkenler bireysel-içsel ve çevresel-dışsal olarak sınıflandırılmaktadır (Eren, 1984). Burada içsel ve dışsal etkenler ayrı başlıklar halinde sınıflandırılarak açıklanmıştır.

### 2.3.1. Bireysel (İçsel) Faktörler

İnsanlar bilişsel, duyuşsal veya eylemsel olarak birbirlerinden farklılık göstermektedir. Ortak yaşam alanları olan okul ve benzeri kurumlarda bu bireysel farklılıklar aynı zamanda örgütsel davranışları da etkileyebilmektedir. Çalışanların iş ile ilgili beklentileri, kendi kişilik özellikleriyle şekillenmekte, bilinçli ya da farkında olmaksızın iş doyumunu etkilemektedir. İnsanlar kendi kişilik özelliklerini, aldıkları eğitimi, işin sosyal statüsünü ve maddi olanaklarını değerlendirerek kendilerine uygun iş arayışına yönelmektedirler. Bu bakımdan meslek doyumunda; cinsiyet, yaş, kişilik, statü, eğitim düzeyi, kıdem, tecrübe ve medeni durum gibi kişisel ve demografik özelliklerin önemli olduğu kabul edilmektedir (Erdoğan, 1999). Bireyden bireye değişen ve her bireyin iş doyum düzeyini farklı şekilde etkileyen bu özelliklere burada kısaca yer verilmiştir.

*Cinsiyet:* Araştırmalar cinsiyet değişkeninin iş doyumunda önemli bir etken olduğunu belirtmekte ancak fakat hangi cinsiyetin işinden daha çok doyum sağladığına ilişkin genel bir yargıya ulaşmak olanaklı değildir (Balcı, 1985). Bazı araştırma bulguları, iş koşulları eşit olduğunda, mesleki doyum konusunda cinsiyete göre farklılık olmadığını ortaya koyarken (Yetim, 1993), başka bazı araştırmacılar kadınların sosyal ve kültürel normlarla ev işlerine daha fazla zaman ve enerji ayırdıklarını, işlerinden beklentilerinin yüksek olmadığını ve bu nedenle iş doyum düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu vurgulayıcı açıklamalar yapmışlardır (Korman, 1978; akt. Başalp, 2001).

*Yaş:* Yaş değişkeni mesleki doyum konusunda ele alınan özelliklerdendir. Hatta yaş ile iş doyum arasında bir paralellik olduğunu vurgulayan bazı araştırma bulguları bulunmaktadır. Herzberg'in (akt. Özdayı, 1990) bir araştırmada; 19–22 yaş arasındaki gençlerin işe büyük bir coşkuyla başladıkları, ancak 30'lu yaşlarda daha isteksiz hale geldikleri ve performanslarının düştüğü belirtilmiştir. Hatta 30'lu yaşlarda başlayan bu isteksizlik ve memnun olmama durumunun 50'li yaşlara kadar tekrar farklılaşma

gösterdiği, yaşı ilerleyip emeklilik yaklaştıkça bireylerin işlerinden yine doyum sağladıkları gibi iş doyumunun yaşa göre değişkenliğine ilişkin vurgulamalar yapılmıştır. Bazı araştırmacılar ise bu durumu yaş ilerledikçe ödüllerin, maddi kaynakların ve mesleki deneyimin artmasıyla ilişkilendirmişlerdir (Özdayı, 1990; akt. Başalp, 2001).

*Kişilik:* Bireylerin işe karşı tutumlarını ve iş doyumunu düzeylerini kişilik özellikleri etkileyebilmektedir. Yani çalışanların bazıları için doyum sağlayıcı olarak algılanan bir iş, başka çalışanlar tarafından böyle algılanmayabilir. Bu durumda hangi kişilik özelliklerinin iş doyumunda etkili olduğu düşünülmektedir (Korman, 1977; akt. Başalp, 2001). Özgüven ve benlik algısı daha yüksek olan iş görenlerin, bu tür kişilik özellikleri pek fazla gelişmemiş olanlara göre işinden daha fazla doyum sağlayabilmektedir. İş doyumunu, iş görenin ihtiyaçlarına, ihtiyaçlarının derecesine, işinden beklentisine göre değişim göstermektedir (Başaran, 2004). Vroom'a göre bireyler birbirlerinden motivasyon, değer yargıları, yeterlilik alanları ve işe karşı tutumları gibi yönlerden belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır. Kişilik özelliklerinin iş doyumuna etkisini inceleyen araştırmalar, işinden doyum sağlayan bireylerin daha esnek, daha kararlı kişilik yapısında olduklarını ve daha üst sosyoekonomik bunun tam tersine iş doyumsuzluğu yaşayanların ise daha katı, amaçlarını belirlemede gerçekçi olmayan, çevresel güçlükleri yenemeyen bireyler oldukları vurgulanmıştır (Balcı, 1987; akt. Başalp, 2001).

*Statü:* İş doyumunu ile statü arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Kantar, 2010). Statü, bir bakıma iş görenin kendini kanıtladığı bir konum olarak değerlendirilebilir. Kişi elde ettiği bu konumu kaybetmemek için çaba gösterecektir. Yine statü, iş görenin ekonomik ve sosyal yaşam kalitesini attırmasına ve toplum tarafından saygınlık kazanmasına da katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan takdir edilmek ve aranan bir çalışan olduğunu bilmek iş görenin iş doyumunu artıracaktır.

*Eğitim Düzeyi:* Çalışma hayatında eğitim düzeyi, iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir ve eğitimin iş görenin özgüvenini arttırıcı bir yönü vardır. Eğitim bilgilenme ve kültürlenmenin yanı sıra iş görenin dış dünyaya karşı bakış açısını da değiştirmektedir. Eğitim her meslek grubunda iş görene bir saygınlık sağlar ve eğitim düzeyinin artırılması yönündeki çalışmalar iş görenlerin doyumunu artırır. Kişisel performansını



ve yeteneklerini eğitimi sayesinde yönetime gösterme şansı artar (Güner, 2015). Kişiler kendi eğitimleriyle sağladıkları kazancı, diğer kişilerin eğitim ve kazancıyla karşılaştığında eşit veya kendileri lehine olumlu bir sonuca ulaşırlarsa iş doyumunu yaşayacak; karşılaştırmanın tam tersi bir sonuca ulaştıklarında ise doyumsuzluk yaşayacaklardır (Kantar, 2010). Ancak eğitim düzeyi ve iş doyumunun birlikte ele alındığı araştırmalar birbirinden farklı sonuçlar vermekte, eğitim düzeyi ile iş doyumunu arasında olumlu bir ilişki olduğunu gösteren yaygın bir kabul henüz bulunmamaktadır.

*Kıdem:* Meslekte veya iş yerinde geçirilen hizmet süresi olarak değerlendirilebilir. Mesleki kıdem, mesleki doyumun güvenilir ve en önemli belirleyicilerinden biridir. Hizmet süresi ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda mesleki kıdem ile iş doyumunun doğru orantılı olduğu, bazılarında ise ters orantılı olduğu görülmektedir. Schultz ve Schultz (2007), yaptıkları araştırmada mesleki doyumun sonraki yıllara oranla ilk yıllarda daha fazla olduğunu bulmuşlardır. İş görenler işe yeni başladıklarında yaptıkları işin niteliğini anlamak, sağladığı kazancı kaybetmemek, kendilerini geliştirmek ve becerilerini göstermek için daha istekli olabilmektedir. Ancak diğer yandan uzun süre aynı kurumda hizmet veren bir çalışan, işe henüz yeni başlayan bir çalışan gibi heyecan duymayacağından daha az doyum hissedebilmektedir (Kınık, 2007).

*Tecrübe:* Çalışma hayatında tecrübe, iş görenin mesleğini yapması sonucu elde ettiği bilgi, beceri ve deneyimlerin bir bütünüdür. Tecrübe ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğu ve zamanla kazanılan tecrübelerle iş görenlerin kendine daha fazla güven duyduğu belirtilmektedir. İş görenin işini severek ve özen göstererek yapması aynı zamanda iş başarısını da artıracaktır. Tecrübe kazanım sürecinde, iş görenin başlangıçta birtakım zorlu süreçlerden geçmesi beklenen bir durumdur. Bu bakımdan iş doyumunun zamana bağlı bir olgu olduğu kabul edilmelidir. İş görenin iş tecrübesi zamanla iş görende güven ve gerçekçi düşünme yetisinin gelişimine katkıda bulunacaktır (Güner, 2015). Çalışma hayatında iş deneyimi olmayan çalışanlarda, gerçekçi olmayan beklentiler geliştirebilmektedir (Karaca, 2008). Oysa deneyim sahibi bir iş gören ise takdir edilmek ve değer görmek isteyecektir ancak yaptığı işe uyum sağladıkça iş performansı ve iş doyumunu artacaktır.

*Medeni Durum:* İş görenlerin medeni durumunun mesleki doyum üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmaların ele aldığı özelliklerdendir. Araştırmalardan bir kısmı medeni durumun mesleki doyuma etkisi olduğunu savunurken, bir kısmı da medeni durumun mesleki doyum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını savunmaktadır. Bazı araştırmalar mesleklerinden doyum sağlayan kişilerin iyi bir aile yaşantısına sahip olduklarını göstermektedir. Sağlıklı bir aile ortamının bir bakıma kendini ifade etme, iletişim becerilerinin gelişimi (Telman ve Ünsal, 2004), başkalarının ihtiyaçlarını dikkate alma gibi iş ortamına da yansiyabilecek olumlu becerilerin gelişimini destekleyici olarak işlev görebileceğini düşündürmektedir.

### 2.3.2. Çevresel (Dışsal) Faktörler

Mesleki doyum sadece kişinin kendi içsel dinamik ve özellikleriyle açıklanabilecek ve oluşabilecek bir olgu değildir. Aynı zamanda kişinin çalıştığı ortamın fiziksel yapısı, örgüte egemen olan kültür, verilen iş yükü ve çalışanların birbirleriyle olan etkileşimi gibi özellikler kişinin doyumunu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir. Eren'e (2001) göre, çalışanlar işleriyle ilgili bu özellikler ile kendi gereksinimlerini ve ihtiyaçlarını giderebildiklerinde işlerinden doyum sağlayacaktır. Dış faktörler; işin niteliği, ödüllendirme ve ücret olanakları, örgüt ve yönetim, çalışma koşulları, terfi olanakları, iletişim, güvenlik, denetim, birlikte çalışılan iş görenler ve övülme olarak sınıflandırılabilir. Bu sıralanan nitelikler burada küçük başlıklar halinde ele alınmıştır.

*İşin Niteliği:* İşin niteliği, içeriği ve kapsamı, her meslekte birbirinden farklılık gösterir. İş görenlerin kendi içsel kapasite ve motivasyonlarını hangi tür işlerde gerçekleştirebilecekleri, iş tercihinde önemli bir özelliktir. Bireylerin kendi beceri ve yeteneklerini kullanabilmesine olanak sağlayan, yaratıcılık gerektiren, sorumluluk almayı gerektiren, sorun çözme becerisi gerektiren ve değişim içeren mesleklerde iş doyumunu daha fazla olabilmektedir (Başaran, 2004; Taşdan ve Tiryaki, 2008).

*Ödüllendirme ve Ücret:* İş doyumunu belirleyen en önemli faktörlerden birisi, iş görene sunulan ücrettir. Bunun yanında ekonomik olarak örgütün kullandığı ödül sistemi ve ek ödeme gibi ödüllerin nasıl dağıtıldığı da önemlidir. Doyum, çalışanların adil ve makul

gördüğü ödül sistemiyle artmakta, ancak bu tür bir sistem kurulamadığın azalmaktadır. Baron ve Greenberg (1990), doyumun en iyi göstergesinin kişilerin hak ettikleri ücreti aldıklarına, kendilerine adil davranıldığına ilişkin algıları olduğunu belirtmiştir. Ödeme sistemi sadece emeğin ve performansın karşılığı olarak değil aynı zamanda çalışanın iş başarısını da kapsamalıdır (Başaran, 2004). İş yoluyla kazanılan ücret bireyin ekonomik ihtiyaçlarını karşılaması yanında toplum içindeki statü ve saygınlığını belirleyici olabilmektedir (Keser, 2009).

*Örgüt ve Yönetim:* İş görenin çalıştığı örgütün doğası, yönetiminin niteliği iş doyumunda önemlidir. Toplum tarafından kabul görmüş, hizmet ağı geniş olan, önemli sayılan örgütler ve bu örgütlerin iş görenlerin yaratıcılığına olanak tanıyan, takım çalışmasına elverişli olan yönetim biçimleri sergilemesi, iş görenlerin daha yüksek doyum yaşamasına katkıda bulunur (Başaran, 2004). İş doyumuna güçlü etkisi olan bir başka faktör de belli örgüt politikalarının bulunmasıdır. Özellikle iş görenleri ilgilendiren kararlara çalışanların katılmasına izin veren bir yapı kurulması ve sorumluluğu ya da otoriteyi birkaç elde toplamaktansa örgütün geneline yayan politikalar, iş doyumunu daha fazla artırmaktadır (Baron ve Greenberg, 1990).

*Çalışma Koşulları:* İşyerlerinin birçok fiziki özelliği iş doyumunda önemli bir rol oynamaktadır. Çalışma ortamının konforlu olmaması, gürültülü, havasız ve karanlık olması, gerekli teknik araç gereç sıkıntısı, işyerine ulaşımın kolay olmaması, riskli koşullar altında ve aşırı fizik gücüne bağlı olarak çalışma gibi durumlar çalışanların iş doyumunu olumsuz etkileyecek özelliklerdir (Başaran, 2004). Örgüt, çalışanların fiziki çalışma koşullarını iyileştirerek, onlara işlerinin iyi bir şekilde yapmaları için yeterli araç-gereç ve yardımı sağlayarak iş doyumunu artırmaya katkıda bulunabilir. Ayrıca, çalışanların boş zamanlarını aktif bir şekilde değerlendirebilecekleri spor olanakları, lokal gibi etkileşim ortamları sağlayarak ve işe ulaşımı kolaylaştırıcı ulaşım olanakları sunarak meslek doyumunu artırıcı önlemler alınabilir (Eren, 1984).

*Terfi Olanakları:* Yükselme olanağı, iş görenin doyumunda önemli bir faktördür. Terfi olasılığının yüksekliği, sıklığı, adil olması ile yükselme çabasının iş gören tarafından fark edilmesi meslek doyumunu artırıcı etkenlerdir. Yükselmenin anlamı, iş görenden iş görene değişebileceğinden çalışan üzerindeki etkisi doyum ya da doyumсузлук olarak yansıyabilmektedir (Başaran, 2004). Çalışanlar işe ilk başladıklarında terfi etme ve

ücret artışı olanaklarının bulunmadığı izlenimine kapılarak işlerine karşı olumsuz bir tutum sergileyebilirler. Ayrıca mevcut yükselme olanaklarında adil olmayan yaklaşımlar kullanılması çalışanlarda rahatsızlık yaratacak ve meslek doyumunu olumsuz yönde etkileyecektir (Eren, 1984).

*İletişim:* Yöneticiler ve çalışanlar arasında kurulacak iyi ilişkiler iş doyumunu etkileyebilmektedir. Çalışanlar ile yöneticiler arasındaki bu etkili etkileşim, sorunların daha iyi çözülmesine ve amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlayacaktır (Başaran, 2004). Her ne kadar iş yerinde iyi ilişkiler kurmak tek başına mesleki doyum için yeterli olmasa da, özellikle iyi ilişkiler kurulmadığında mesleki doyumsuzluğa yansiyabilmektedir (Başalp, 2001).

*Güvenlik:* İş güvenliği çoğu zaman çalışanların kendilerini fiziksel olarak güvencede hissetmeleri anlamına gelse de işten çıkarılma endişesinin bulunup bulunmaması da güvenlik ile ilgilidir. Bireyler işlerinde bir hata yaptıkları zaman hemen cezalandırılıyor, ücretlerinden kesinti yapılıyor ve hatta işten çıkartılıyorsa işlerinden memnun olmaları ve doyum sağlamaları olası değildir (Başalp, 2001).

*Denetim:* Çalışanlar işlerin nasıl yapıldığını iyi bildiklerini düşündüklerinden ve emir almak istemediklerinden yöneticiler genellikle çalışanları denetlemede zorlanırlar. İş yerlerinde bazı çalışanlar, iş ile ilgili sorumluluklarının bilincindedir ve sorumluluklarını aksatmadan çalıştıkları için daha az denetime ihtiyaç duyarlar (Mertol, 1993; akt. Başalp, 2001). Genel olarak iş görenler denetlenmekten hoşlanmadıkları için; denetimimin düzeltici, yardım edici, yol gösterici olması daha çok kabul görmektedir. Oysa yapıcı olmaktan çok kusur arayıcı, denetleyenin üstünlüğünü gösterici, küçük düşürücü ve sıklıkla yapılan denetlemeler, iş görenlerin doyumunu olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle iş görenler demokratik bir denetim veya özdenetime olanak sağlayan örgütlerde çalışmayı daha çok tercih ederler (Başaran, 2004).

*Birlikte Çalışılan İş Görenler:* Yapılan araştırmalar, çalışanların bazı sosyal ve psikolojik gereksinimlerini iş çevresinde karşılama çabasında olduklarını ortaya koymuştur. Bu gereksinim ancak çalışanların birbiri ile saygı, sevgi ve güven ortamında bulunmaları halinde giderilebilir. İş arkadaşları ile daha yoğun olumlu ilişkiler kuran çalışanlar, işlerini daha fazla sahiplenmekte ve işlerini daha iyi yapma çabası

göstermektedirler (Başalp, 2001). Çalışanlar iş arkadaşlarını benimsediklerinde, yardıma ihtiyaç duyduklarında onlara güvenebileceklerine inandıklarında ve kendilerini bir gruba ait hissettiklerinde iş doyumunu düzeyleri artmaktadır (Baron ve Greenberg, 1990).

*Övülme:* Her iş gören yaptığı işin niteliğine göre takdir edilmek, onaylanmak ister. Ancak hiç kimse olumsuz eleştiriden hoşlanmaz. Bu nedenle işinden dolayı övgü almak, iş görenin iş doyumunu yükseltecektir. Ayrıca takdir edilme, çalışandan çok işin değerlendirilmesini içerecek nitelikte yapıldığında, iş görene işin niteliğiyle ilgili dönüt sağlayarak, gelecekte işin daha iyi yapılmasına katkı sağlayıcı bir işlev görecektir (Başaran, 2004).

Sonuç olarak burada sıralanan özelliklere bakıldığında, mesleki doyumun cinsiyet, yaş medeni durum, işten beklenti gibi kişisel ve çalışma ortamı, ödül sistemi, terfi olanakları, iş ortamındaki ilişkiler gibi birçok özellik ile ilişkili olabilecek kapsamlı bir kavram olduğu gözlenmektedir. Her ne kadar bu araştırmada meslek doyumunu ile ilişkili olabilecek bütün özellikler kapsanmasa da kişisel ve demografik özelliklerden önemli olabileceği düşünülen bazı özellikler ve özellikle mesleki gelişim çabasının meslek doyumunu ile ilişkisi ele alınmıştır. Aşağıda mesleki gelişim kavramı ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2.4. Mesleki gelişim çabası ile ilgili kuramsal açıklamalar

Mesleki gelişim; bireysel performansı arttırmayı, etkisiz ve verimsiz uygulamaları yeniden düzenlemeyi, planlanan eğitim politikalarının hayata geçirilmesi için uygun şartları oluşturmayı ve yenilik ve değişiklik yapmayı kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Blandford, 2000). Diaz-Maggioli'ye göre (2004) bu eylemler planlanırken öğretmenlerin ilgi, ihtiyaçlarına ve motivasyonlarına, mesleki seviyelerine ve okul içinde ve dışında nelere zaman ayırdıklarına dikkat edilmelidir. Çünkü onlar sadece öğrencilerin öğrenmelerini sağlayanlar değil aynı zamanda toplum ve veliler için bir bilgi kaynağı, öğretim danışmanı ve bilgi yöneticileridir. Mesleki gelişim modellerinde, öğretmene öğretmenin kim olduğu sorusuna verilen yanıtlar ve öğretmene yüklenen değerlerin modelleri şekillendirildiği görülmektedir. Öğretmeni

pasif bir uygulayıcı olarak gören anlayış, mesleki gelişim için geleneksel modelini tercih ederken; öğretmeni, kendini geliştiren bir kılavuz olarak gören anlayış ise akran koçluğu, çalışma grupları ve danışmanlık modeli gibi gelişimsel uygulamaları tercih etmektedir (Taş, 2016).

#### 2.4.1. Mesleki Gelişim Modelleri

1990'ların başına kadar mesleki gelişim çalışmaları genellikle görülen eksiklikleri tamamlama odaklı bir modele dayanmaktaydı. Eksiklik odaklı uzmanlık modeli, tek tip bir mesleki gelişim yaklaşımını esas almakta ve öğrenmeyi öğretmenler tarafından yapılan her şey olarak gören bir anlayış üzerine kurgulanmıştı. Araştırmalar sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu basmakalıp yaklaşımlara yönelik artan eleştiriler, sorun odaklı, sosyal ortamlar ve şartları temel alan ve öğretmenlerin hayatları boyunca devam eden mesleki gelişime yönelik çalışmalar ve modeller oluşmasına hız kazandırmıştır. Bu modeller; okulu öğrenme için en iyi hale getirmek ve onu öğretmenler ve personel için yüksek yaşam kalitesi sağlayan bir örgüt olarak geliştirmek, basit bilgi ve beceriden, öğretim programı ve eğitimde yeni yaklaşımlara kadar uzanan personelin mesleki gelişimi için olanaklar sağlamak, öğrencilerin en üst gelişim düzeyine ulaşmaları için okulun bireyselliği azaltmak adına işbirlikçi boyutunu geliştirmek gibi çeşitli amaçlara hizmet etmektedir (Joyce ve Calhoun, 2010). Mesleki gelişim aktiviteleri; öğretmenlerin katıldıkları kurslar/çalıştaylar, eğitim konferansları ve seminerler, diploma/sertifika programları, diğer okullara yapılan geziler, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için oluşturulmuş bir mesleki çalışma grubuna katılım, mesleki bir konuda araştırma yapma, meslektaşlara rehberlik veya koçluk yapma gibi resmi etkinliklerini içerebileceği gibi mesleki yayınları okuma ve meslektaşlarla öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda fikir alışverişinde bulunma gibi sosyal etkinlikler de olabilir.

#### 2.4.1.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Geleneksel mesleki gelişim modelleri; çalıştaylar, konferanslar, seminerler ve diğer kısa süreli eğitim etkinliklerinden oluşur. Bu mesleki gelişim aktivitelerinin geleneksel olarak nitelendirilmesinin nedeni, tekdüze olmaları ve planlamalarının zaman alıcı etkinlikler olmalarıdır. Kısa süreli ya da tek oturumdan oluşan konferans ve seminerler geleneksel mesleki gelişim modelinin temelini oluştururlar. Konferans ve seminerler tüm katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için onlara konu ve yaşantı zenginliği sunmak için dikkatlice planlanır ve yapılandırılır. Bu etkinlikler düzensiz veya aşırı kalabalık olursa ya da katılımcılar oturumlar arasında koşarken mesleki gelişim amaçlarına odaklanmakta zorlanabilirler (Diaz-Maggioli, 2004). Çalıştaylarda genellikle belirlenen bir zaman dilimi içerisinde ele alınan konu, öğretmenlere öğretim ve öğrenme ile ilgili özel bir alan ya da beceri hakkında bilgi sunulur. Başarılı çalıştaylar dikkatlice planlanmış ve katılımcıların ilgisini çekebilen ve onların alanlarıyla ilgili konulardan oluşmuştur. Etkili çalıştaylar belirli bir öğretim noktası ya da stratejisini vurgulayarak, konuyu katılımcıların ilgi alanlarıyla ilişkilendirir (Murray, 2010). Konferanslar, seminerler, kurslar ve çalıştaylar gibi geleneksel modellerin etkisizliğine karşı danışmanlık, koçluk gibi yeni geliştirilen modeller bazı açılardan eskilerden farklılık göstermektedir. Koçluk ve danışmanlık gibi yeni aktiviteler sınıf içinde öğretim sırasında bile gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle de yeni uygulamalar geleneksel aktivitelere göre daha sürdürülebilir ve işlevseldir (Joyce ve Calhoun, 2010).

#### 2.4.1.2. Yenilikçi Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Nispeten daha eski yıllarda öğretmenlere sorulmadan okul ya da devlet tarafından belirlenmiş olan mesleki gelişim aktiviteleri, kısa dönemli etkinliklerden oluşmuştur. Fakat mesleki gelişime yönelik bu geleneksel yaklaşımların sınırlılık ve işlevsel olmayan yönleri fark edildikçe eğitimciler, politikacılar ve araştırmacılar mesleki gelişime daha farklı bir gözle bakmaya başlamışlardır. Puma ve Raphael (2001) göre, günümüzde mesleki gelişim, öğretmenlerin belirli bir saatte tamamlamaları gereken eğitimden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Eğitimi planlayan yöneticiler

öğrencilerin öğrenmelerini; öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmeye yönelik program çıktılarında daha fazla önemsemektedirler. Öğretmenler için kısa süreli hizmet içi etkinlikler yerine, devamlılığı olan okul içinde öğrenme toplulukları ya da danışmanlık gibi yoğun mesleki öğrenme fırsatları sağlanmaktadır.

Yenilikçi mesleki gelişim etkinlikleri; çalışma grupları, danışmanlık/rehberlik, akran koçluğu, gözleme/değerlendirme ve eylem araştırmasıdır. *Çalışma grupları*; öğretimle ilgili belirli bir konuyu ya da öğretimin bir yönünü tartışmak üzere düzenli olarak bir araya gelen öğretmenlerden oluşur. Katılımcı sayısı üç ile on beş arasında değişebilir. Toplantıların içerikleri yapılandırılmıştır ve her bir öğretmen dönüşümlü olarak toplantının yöneticisi olur. Bu modelin çalıştaylardan farkı ayrıca uzman bir öğretmen olmaması ve aynı zamanda informal ve samimi bir şekilde öğretim stratejileri ve uygulamalarını belirli bir yönüyle birlikte öğrenme amaçlı olmasıdır (Murray, 2010). *Danışmanlık/Rehberlik*; danışmanlık modelinde yaşlı ya da daha deneyimli öğretmenler, genç ve meslekte yeni olan öğretmenlere öğretimin tüm alanlarında rehberlik ve danışmanlık ederler. Danışmanlık öğretmenler arasında oldukça yaygındır çünkü deneyim ve beklentiler üzerine inşa edilir ve öğretmenlerin güvenini artırır. Yapılan birçok araştırma mesleki gelişimin bir parçası olarak öğretmenlerin deneyim ve güven kazanmalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu model yeni öğretmenlerin okul içinde ve dışında meslektaşlarıyla ilişkiler kurmasını ve işbirliği içinde çalışmasını sağlar. Danışmanlık programlarının kullanıldığı yerlerde öğretmenlerin yıpranma oranları azalırken, iş doyumları artmaktadır (Gaible ve Burns, 2005). *Akran koçluğu*; öğretmenler birbirlerini eşit seviyede kabul ederler. Birlikte odaklanmak istedikleri bir metot ya da sınıfla ilgili aşmak istedikleri bir sorun seçerler. Akran koçluğunda güven ve saygı duyulan birinin koçluk yapması önerilir çünkü bu modelde yargıdan uzak, yapıcı bir eleştiri getirebilmek çok önemlidir (Murray, 2010). Bu yöntemde küçük gruplarla işlenen dersler, küçük çaplı koçluk yapabilme fırsatı sunar. Deneyimli olan öğretmen meslektaşlarına rehberlik eder, yeni yöntem ve stratejileri uygulamada kendilerine güvenmelerini sağlar ve onları destekler (MEB, 2007). Akran koçluğunda öğretmenin hem koç hem de öğrenen olarak süreçte yer alması ve her katılımcının sürece eşit olarak katılımı, bu mesleki gelişim yönteminde maliyetini düşürürken sürdürülebilirliği artırır (Hişmanoğlu, 2010). *Gözleme/Değerlendirme*; öğretimin gözlemlenmesi ve



değerlendirilmesi, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini geliştirme amacıyla analiz edip, derinlemesine düşünmeleri için veri sağlayacaktır. Öğretmenin başkasının gözüyle değerlendirilmesi, öğrencileriyle yaptığı uygulamada farklı bir bakış açısı kazanmasını sağlar. Yapılan gözlemlerde hem gözlemleyen hem de değerlendirilen yarar sağlar. Gözlemlenen, meslektaşından faydalı geri bildirimler alırken gözleyen de geri bildirim sunarken yaşadığı deneyimi tartışarak kendini geliştirir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Gözlemin kullanıldığı etkinliklerden biri olan demo derslerde, eğitim almış öğretmen derse girer ve uygulamasını yapar. Diğer öğretmenler onu izleyerek yeni öğretim stratejisinin nasıl uygulandığı hakkında not alır ve gözlem yapar. Küçük gruplarla mikro-derslerde ise öğretmen küçük bir gruptan oluşan öğrencilere ders anlatırken diğer öğretmenler de gözlem yapar ve gerekirse derse katılırlar (MEB, 2007). *Eylem Araştırması*; bu model ileri düzey öğretim becerilerine sahip öğretmenler için oldukça kullanışlıdır. Onların öğretim üzerine deneysel kararlar almaları için yaratıcı düşüncelerine, veri toplama ve kullanmalarına yardımcı olur (Gaible ve Burns, 2005). Eylem araştırması doğası gereği işbirlikçi bir yaklaşım olduğundan, aynı okulda çalışan öğretmenlerin birbirlerinin uygulamaları hakkında görüş bildirmeleri ve birbirlerine katkı getirmeleri ve sonuç olarak öğrenmeye ve öğretmeye yönelik farklı bakış açılarının gelişmesine yardımcı olur. Bu sayede öğretmenlerin uygulamalarındaki problemlerle başa çıkarken kendi güçlü ve zayıf yönlerini de fark edecekleri, güçlü yanlarından ilerideki uygulamalarında daha fazla yararlanmak, zayıf yönlerini de geliştirmek için farklı yöntemler uygulama becerileri kazanacakları belirtilmektedir (Kuzu, 2009).

Öğretmeni öğrenme sürecine aktif bir şekilde katmayı amaçlayan mesleki gelişim modellerinin birçoğunun, öğretmenlerin kendi eylemlerinin sorumluluğunu almaları ve okuldaki çalışma ortamlarına aktif bir şekilde katılmaları için bilgi, eylem ve beceri kazanmaları gerektiği esasına dayandığı görülmektedir. Öğretmenler okul bağlamında farklı mesleki etkinliklere katılarak kendi mesleki gelişimlerinin yanında okulun gelişimi için çaba sarf etmiş olurlar ve böylece eğitimin kavram ve uygulamalarını geliştirmeye önemli katkı sağlarlar. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilerle etkileşimlerini artıracak yeni bilgi, beceri ve davranışlar edinen ve bu bilgi ve becerilerin edinilmesinin sorumluluğunu alan birer rehber gibi hareket ederler (Hoyle ve John, 1995; akt. Taş, 2016). Mesleki gelişimin bireyin kariyer döngüsünün ayrılmaz

bir parçası, çalışmalarını anlamlandırma ve takdir edilme yolundaki öz denetimli yolculuk veya alanındaki gelişmeleri profesyonel bir şekilde takip etmek üzere yapılandırılmış bir çaba olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir (Guskey, 2007).

#### 2.4.2. Mesleki Gelişimin Boyutları

Alan yazında mesleki gelişim, amacı ve kapsamı açısından çeşitli boyutlarda incelenmektedir. Bu boyutlar kişisel, alansal, kurumsal ve öğretimsel gelişim başlıkları altında incelenebilir (Kürüm, 2007; Kabakçı, 2006). Kişisel Gelişim; öğretim elemanlarının öğretici olma kimliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Daha kapsayıcı bir ifadeyle öğretim materyalleri, ders, kurs ya da öğretim programlarının tasarım, geliştirilme, uygulanma ve değerlendirilme etkinliklerinden oluşturan bir sistemattir (Moeini, 2003). Alansal Gelişim; iyi bir eğitimci ve aktaran olmaları için gerekli bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Kürüm, 2007). Alanıyla ilgili alan yazının nereye evrildiğinin farkında olması, ders içeriği ve müfredatın gerektirdiği yenilikleri izlemek ve alanıyla ilgili teknolojik gelişmeleri takip etmek alansal gelişim etkinliklerine örnek olarak gösterilebilir. Kurumsal Gelişim; öğretmenlerin performanslarının sahip oldukları niteliklerden, içsel motivasyonlarından ve okulların örgütsel ikliminden etkilendiğini belirtmiş ve özellikle kurumsal yapının öğretmenlerin okullarına karşı bağlılıkları açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle kurumsal gelişim alanı, okulun gereksinimleri, öncelikleri ve örgüt yapısı gibi öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları kurumun bir parçası olarak görmelerine, kurumsal işleyiş hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak sağlayan bir alandır (Kabakçı, 2006). Öğretimsel Gelişim; öğretmenlerin daha etkili bir öğretici olmalarını sağlamaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır (Kabakçı, 2006). Öğretimsel gelişim, öğretmenlerin sınıf içi performanslarını geliştirmeyi temel alan bir alandır. Öğretim bilgi ve becerileri, öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve benzeri öğretimle ilgili tüm konuları kapsayan geniş bir gelişim alanıdır (Walter ve Columnist, 2006). Mesleki gelişimin boyutları arasında tanımlanan bu boyutların bir bütün olarak mesleki gelişimi oluşturduğunu, bu sürecin doğrudan öğretmenleri ve okulları, dolaylı olarak da toplumun gelişimini etkileyeceğini belirtmektedir. Bu yönüyle mesleki gelişimin her boyutunun bu gelişim sürecinde önemli ve etkili olduğu söylenebilir (Kürüm, 2007).

### 2.4.3. Mesleki Gelişimin Amaçları ve Özellikleri

Mesleki gelişimin öncelikli hedefi, öğretmeni geliştirmektir. Öğretmeni geliştirmek demek, sadece öğretme eylemine ilişkin becerilerinin güçlendirilmesi ve öğretimle ilgili en son gelişmeleri takip etmesinin sağlanması demek değil, birey olarak öğretilmekte değişimi sağlamaktır. Öğretmenin kendisini, okulunu, öğretim programını ve en önemlisi öğrencilerini farklı görmesi, farklı algılaması ve ihtiyaç duyduğu alanlarda kendini yenilemesidir (Aydın, 1987). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının başarısı, bağlı olunan il ve ilçenin örgütsel bağlamıyla da çeşitli yönleriyle bağlantılıdır. Örgütsel bağlamın önemli etkenleri; okul ve bölge iklimi, yöneticilerin tutum ve davranışları, il-ilçe politikaları ve sistemi ile öğretmenlerin katılımıdır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

Sparks ve Loucks-Horsley'e (1989) göre, gerçek uygulamalara dayanan araştırma sonuçlarına göre etkililiği kanıtlanmış başlıca mesleki gelişim özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Okul ortamlarında yapılan ve okulun tüm bileşenlerini kapsayan programların düzenlenmesi,
- 2.Okul yöneticilerinin öğretmenlerle beraber okuldaki tüm etkinliklerde planlayıcı olması ve karşılıklı birbirlerine yardımcı olmaları,
- 3.Farklılaştırılmış eğitim modeli benimsenerek bireysel öğretime odaklanması,
- 4.Öğretmenlerin hedef belirleme ve kendileri için etkinlik sürecinde aktif olması,
- 5.Eğitimin sunum, denetimli çalıştaylar ve geri bildirimlerle somutlaştırılarak sürece yayılması,
- 6.İhtiyaç halinde sürekli bir yardım ve destek mekanizmasının sağlanması.

### 2.4.4. Okul Temelli Mesleki Gelişim

Okul temelli mesleki gelişim (OTMG) modeli, dünyada birçok ülke tarafından denenmiş ve halen başarıyla uygulanmakta olan bir modeldir. Bu model, meslektaşların okul gelişimi ile uyumlu hedefler doğrultusunda, gelişim alanları ve konularını okul ortamında sürdürülebilir biçimde ele almalarına imkan vermesi açısından özellikle etkili

bulunmuştur (Elçiçek, 2016). Okul Temelli Mesleki Gelişim; ‘okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan sistemlerin bir bütünüdür’ şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2008). OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı mesleki gelişim planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene kılavuzluk etmesi bakımından Türk eğitim sisteminde yeni bir kavramdır. Yapılan uluslararası araştırmalar okul dışında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin (atölye çalışmaları, seminer ve konferanslar), öğretmenlerin edindikleri bilgi ve deneyimlerini okula yansıtmalarında tek başlarına yeterli olmadığını göstermektedir (MEB, 2008).

Türkiye’de Okul Temelli Mesleki Gelişim uygulamaları, 2002 yılında MEB ile Avrupa Birliği Komisyonunun ortaklaşa başlattığı proje ile belirlenen pilot okullarda başlatılmıştır. OTMG, mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini oluşturması, hazırladığı mesleki gelişim planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde öğretmene yol haritası sunmasını hedefleyen bir projedir. Bu proje kapsamında ulusal ve uluslararası düzeydeki alan uzmanları, bakanlık temsilcileri ile bir araya gelerek sekiz çalıştay düzenlenmiş, OTMG kılavuzu hazırlanmış ve internetten yayınlanmıştır. Projenin pilot uygulaması için seçilen altı ilde 2006-2007 ile 2007-2008 öğretim yıllarında deneme yapılmış ve katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. Bulgulara göre OTMG modelinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve buradan hareketle modelin ülke çapında kademeli olarak yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Buna karşılık, bireysel gelişimin okul gelişimine ve okul kültürüne beklendiği ölçüde etkileyemediği de belirtilmektedir. OTMG modelinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında bütçe ve donanım sıkıntıları, rehber ve koordinatör öğretmenlerin iş yükünün artması gibi sorunlar dile getirilmiştir. Diğer yandan mevcut kılavuzun süreci yönlendirmede yetersiz kaldığı, dilinin ağır olduğu, araçlarının ve değerlendirme bölümünün açık olmadığı, yeterliklerle ilişkili çalışma ve etkinlik örneklerinin az olduğuna yönelik eleştiriler de bulunmaktadır (Bümen, Ateş, Ural, Acar ve Çakar, 2012; Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; MEB, 2008; MEB, 2010).

MEB tarafından OTMG için bir web sitesi (otmg.gov.tr) oluşturulmasına rağmen, gerek siteye erişim konusunda sıkıntı yaşanması gerekse birçok öğretmen ve yönetici tarafından OTMG'nin isminin ve içeriğinin bilinmemesi bu konuda tezat oluşturmaktadır. OTMG kılavuzu yeniden düzenlenerek aynı pilot illerde 2010-2011 eğitim- öğretim yılında tekrar uygulanacağı belirtilmesine (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010) rağmen, bununla ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Yine 2010 yılında; bakanlıklar, üniversiteler ve sivil toplum kurum ve kuruluşlarının da katılım ve desteğiyle Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yapılan “MEB’de Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı” nda da OTMG’ye çok az yer verilmiştir (MEB, 2010).

Oysa dünyanın birçok ülkesinde aktif olarak uygulanan ve verim alınan OTMG'nin Türkiye’de yeniden düzenlenmesi ve mesleki gelişim sürecine katılması gerekmektedir (Elçiçek, 2016). Geçmişte ve günümüzde ‘Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ gibi birimler aracılığıyla öğretmen eğitimleri sürekli desteklenmektedir.

## 2.5. Mesleki Doyum ve İş Doyumu İle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında rehber öğretmenlerin mesleki doyum, iş doyumunu ve iş tatmini gibi farklı kavramlar altında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.5.1. Yurt İçi Araştırmaları

Türkiye’de mesleki doyum ile ilgili eğitim alanında birçok araştırma yapılmasına rağmen psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere yönelik araştırmaların sayısının ise kısmen daha az sayıda olduğu görülmektedir. Burada rehber öğretmenlerde mesleki doyum konusunda yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

Uslu (1999) Konya, Niğde, Kayseri, Nevşehir, Aksaray, Adana, Çorum, Kırıkkale illerinde devlet kurumlarında çalışan ve tesadüfi yöntemle seçilen 107 rehber öğretmen ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak evli rehber öğretmenlerin bekar

rehber öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca içsel denetimli rehber öğretmenlerin iş doyumlarının dışsal denetimlilere oranla daha yüksek olduğu ve okul yöneticileriyle işbirliği yapabilen rehber öğretmenlerin işbirliği yapmayanlara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu raporlaştırılmıştır.

Kocayörük (2000) tarafından Ankara'da görev yapan 209 okul psikolojik danışmanı ile yapılan çalışmada; cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, kıdem gibi değişkenlere göre mesleki doyum düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda mesleğini isteyerek seçen rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca verilen yetki ve sorumlulukların rehber öğretmenin görev alanı kapsamında olması, mesleğin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin olumlu tutumları gibi özelliklerin rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırdığı raporlaştırılmıştır.

Bayrı (2006) tarafından yapılan çalışmada farklı illerde görev yapan 100 rehber öğretmenin mesleki doyum düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitime katılma sıklığı gibi özelliklerin rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Güçlü ve Zaman (2006), Ankara'nın merkez ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında çalışan 113 rehber öğretmenle araştırma yapmışlardır. Rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıklarının incelendiği çalışmada; alan dışından atanan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, mezun olunan fakülteye, öğretmenlik mesleğindeki kıdeme ve rehber öğretmenlikteki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Kağan'ın (2010), Ankara'da devlet ve özel ilköğretim okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan 248 rehber öğretmenle yapmış olduğu çalışmada; özel ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, RAM'larda ve devlet ilköğretim okullarında görev yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunlarının, eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan rehber öğretmenlere göre mesleklerinden daha fazla doyum sağladıkları bulunmuştur. Ancak cinsiyet, öğrenim

düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre iş doyum düzeylerinin farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Akkuş (2010), Ankara’da Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan 121 rehber öğretmenle yaptığı araştırmada iş doyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmada kurum yönetimi ve çalışanlar arası ilişkilerden memnun olduğunu belirten rehber öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mezun olduğu lisans programı, çalışma yılı ve çalışma koşulları gibi özelliklere göre iş doyum düzeylerinin farklılık göstermediği bulunmuştur.

Alçekiç (2011), İstanbul ilinde danışmanlık merkezlerinde, üniversitelerin psikolojik danışmanlık biriminde, RAM'larda ve okul rehberlik servisinde görev yapan 241 psikolojik danışman ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda erkek rehber öğretmenlerin mesleki doyum puanları, kadın rehber öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Yaş ve medeni durum değişkenlerine göre rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasından anlamlı farklılık görülmemiştir. Mesleki kıdemi daha fazla olan rehber öğretmenlerin ve mesleki doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Kadıoğlu’nun (2014) İstanbul’da görev yapan 297 rehber öğretmenle yaptığı araştırmada, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, mesleki kıdem, kurum tipi, okuldaki öğrenci mevcudu, rehberlik servisinin varlığı, seminerler gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Rehber öğretmenlerin mesleki doyumunun; cinsiyet, medeni durum, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, görev yaptığı eğitim kademesi, hizmet sunduğu öğrenci mevcudu gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalardan hareketle kurum yöneticileriyle işbirliği yapabilen, çalışanlar arası ilişkilerden memnun olan ve mesleğini isteyerek seçen rehber öğretmenlerin daha çok mesleki doyum yaşadığına ulaşılmaktadır. Fakat genel olarak cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi ve hizmet sunulan öğrenci sayısına göre rehber öğretmenlerin mesleki doyumunun farklılık göstermediği gözlenmektedir.

### 2.5.2.Yurt Dışı Araştırmaları

Yurt dışında rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanı) iş doyumunu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Burada ilgili araştırmaların sunulmasında geçmişten günümüze kronolojik sıralama yöntemi benimsenmiştir.

DeMato ve Curcio (2004), Virginia’da 301 rehber öğretmenle yapmış oldukları araştırmada, iş ortamında olumlu sosyal ilişkilerin öğretmenlerin mesleği ile ilgili en fazla doyum sağlayan boyut olduğu, idari görevlerin fazlalığının ise öğretmenlerin mesleklerini yapmalarını engelleyici bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Worrell, Skaggs ve Brown (2006) rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini ve bu doyumun 22 yıl içerisindeki değişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri’nde Ulusal Okul Danışmanları Birliği üyesi 500 rehber öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının 22 yıl içerisinde biraz artış gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenler mesleklerinin en tatmin edici boyutları olarak, iş ortamında olumlu sosyal ilişkiler kurma ve bağımsız olmayı raporlaştırmışlardır.

Rayle (2006) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde, 388 ilkökul, ortaokul ve lise rehber öğretmeni ile yapılan çalışmada, mesleğe ilişkin stres ve mesleki doyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilkökulda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek, mesleğe ilişkin streslerinin düşük olduğu bulunmuştur. Lise öğretmenlerinin ise meslek doyumları düşük, mesleğe ilişkin stresleri ise yüksek olarak raporlaştırılmıştır.

Baggerly ve Osborn (2006), Florida’dan 1280 rehber öğretmenle yaptıkları çalışmalarında, mesleki doyum ve mesleki bağlılık ile ilgili yordayıcıları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda mesleki doyumun pozitif yordayıcıları; uygun görevler, yüksek öz yeterlilik, çalışılan bölge ve akran desteği; negatif yordayıcıları ise uygun olmayan görevler ve stres olarak raporlaştırılmıştır. Mesleki bağlılığın ise pozitif yordayıcısı olarak uygun rehberlik görevleri, negatif yordayıcı olarak ise stres düzeyi yüksekliği belirtilmiştir.

Kolodinsky, Draves, Schroder, Lindsey ve Zlatev (2009) tarafından yapılan araştırmada, Arizona’da görev yapan 155 rehber öğretmen araştırma katılımcısı olarak



belirlenmiş ve onların mesleki doyum ve mesleki hayal kırıklıklarının farklı yönleri ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleki doyumlarının yüksek olduğunu ancak mesleklerinin en az doyum sağladıkları boyutları olarak yerel yönetimlerle çalışmak, rehberlikle ilgili olmayan etkinliklere fazla zaman harcamak ve sorunlara müdahale etmek gibi sorunlar sıraladıkları gözlenmiştir. Bunun yanında rehber öğretmenlerin mesleklerinin en fazla doyum sağlayıcı boyutu olarak çocuklarla doğrudan etkileşim kurmayı raporlaştırdıkları bulunmuştur.

Gambrell, Rehfuss, Suarez ve Meyer (2011) tarafından Amerika'da meslek derneği olan ACA (American Counseling Association) üyesi 477 okul psikolojik danışmanı ile yapılan çalışmada, farklı eğitim kademelerinden mezun ve farklı danışmanlık alanlarında görev yapan psikolojik danışmanların mesleki deneyimleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan danışmanların; mesleki doyum, maaş düzeyleri, terfi olanakları, teftiş ve denetime yüklenen anlam, meslektaşları ile ilişkileri ve genel mesleki doyum düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda doktora derecesine sahip danışmanların yüksek lisans yapmış olanlara göre özellikle meslekte terfi olanakları yönünden daha memnun oldukları bulunmuştur. Ayrıca mesleğe yeni başlayan okul psikolojik danışmanlarının ise terfi olanaklarından çok maaş olanakları ve meslektaşlarıyla beraber oldukları sosyal ilişkilerden daha fazla doyum sağladıkları belirlenmiştir.

Eduwen, Aluede ve Ojugo (2014) tarafından Nijerya'daki ortaokullarda görev yapan 121 rehber öğretmenin mesleki doyumları araştırılmıştır. Rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 88) mesleklerinden memnun oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte meslekte terfi ihtimalinin (% 46) mesleki doyumunun en güçlü yordayıcısı olduğu, bunu sırasıyla maaş (% 28), sosyal destek (% 13), görev süresi (% 10) ve denetimin (% 8) izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kananu, Tumuti ve Okaka (2015) tarafından Kenya'da devlet okullarında çalışan 48 okul danışmanı ile araştırma yapılmıştır. Demografik özellikler, iş yükü, diğer öğretmenlerden alınan destek ve danışmanlık için mevcut kaynaklar yönünden iş doyum düzeyleri incelenmiştir. Okul danışmanlarının iş doyumunun genel olarak

yüksek olduğu, iş yükü ve okulun mevcut kaynaklarından kısmen memnun oldukları bulunmuştur.

Yurt dışında yapılan araştırmalara göre; sosyal ilişkilerin güçlü olması, meslekte yükselme fırsatının olması, maaş artışının beklentileri karşılaması, lisansüstü eğitim olanakları ve akran desteği gibi özelliklerin iş doyumunu artırdığına ancak psikolojik danışmanlıkla bağdaşmayan ek görev ve idari görevlerin fazlalığı ve sorunlarla çok sık çalışmak zorunda kalmanın ise mesleki doyumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.6. Mesleki Gelişim ve Mesleki Çaba ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında rehber öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki çabası ile ilgili araştırmalar yanında eğitim ortamında görev yapan, benzer çalışma alanı olan farklı branş öğretmenleri ile yapılan araştırmalara da kısmen yer verilmiştir. Yine mesleki gelişim ile ilgili araştırmaların sunulmasında, sadece mesleki gelişim kavramı yerine, kişisel gelişim ve mesleki yeterlilik gibi konularla ilgili yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

### 2.6.1. Yurt İçi Araştırmaları

Alan yazında yer alan mesleki gelişim, kişisel gelişim, mesleki yeterlilik gibi konularda yurt içinde yapılan araştırmaların sunulmasında, geçmişten günümüze doğru kronolojik sıralama yöntemi benimsenmiştir.

Kaçan (2004), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim çabalarını; cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, mezun olduğu okul, görev yeri değiştirme sıklığı, mesleği tercih etme sebebi, hizmet içi eğitimlere katılma gibi etkenlere göre incelemiştir. Araştırmada 21 yıl ve daha fazla hizmet süresi olan, hizmet içi eğitime daha fazla katılan ve öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin mesleki gelişim yönünden daha fazla gayret gösterdiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim engelleri olarak maddi sorunlar, ders yükü fazlalığı ve sınıf mevcutlarının yoğunluğu gibi etkenler sıraladıkları belirlenmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin büyük

çoğunluğunun hizmet içi eğitim faaliyetlerinin okullarında görevlendirilecek eğitim danışmanlarınca verilmesini tercih ettikleri sonuçları raporlaştırılmıştır.

Hamamcı, Göktepe ve İnanç (2005) tarafından Ankara'da görev yapan 135 psikolojik danışmanla yapılan çalışmada, danışmanların mesleki gelişim ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki yönden kendilerini geliştirmek için genellikle uzmanlara ve alanda çalışan meslektaşlarına başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kadın psikolojik danışmanların erkeklere oranla, lisans mezuniyeti sonrasında eğitim programlarına devam edenlerin ve mesleki bir derneğe üye olanların mesleki yönden kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişki raporlaştırılmıştır. Yine psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri ile mesleki doyumları arasındaki en yüksek ilişkinin kongre, konferans ve seminerlere katılma etkinliğinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2006), Mersin il merkezinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte kendilerini geliştirme düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulgularında beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi kurslara ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Meslekte daha kıdemli olan öğretmenlerin derslerinde daha fazla görsel ve işitsel öğretim teknolojileri kullandıkları bulunmuştur. Yine beden eğitimi öğretmenlerinin alanlarına ilişkin süreli yayınları takip ettikleri ve bilimsel etkinliklere katıldıkları raporlaştırılmıştır. Öğretmenlerin zümreleriyle olumlu ve paylaşımcı bir iletişim halinde oldukları ancak idarenin ve müfettişlerin mesleki gelişim konusunda öğretmenleri desteklemeleri, lisansüstü eğitim konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmeleri gibi mesleki gelişim ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir.

Şener (2009), İstanbul'da 9 ilköğretim okulundan 310 sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmada; sınıf öğretmenlerinden hizmet içi eğitimden yararlandığını belirten öğretmenlerin mesleklerini daha fazla sevdiklerini raporlaştırmıştır. Yine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleklerinin ekonomik yetersizliğini daha fazla vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayram (2010), nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yaptığı araştırmada Türkiye'deki fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarını daha gelişmiş olan Amerika, Japonya, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerdekilerle karşılaştırmıştır. Araştırmada Türkiye'de mesleki gelişim hizmetlerinin daha merkezi bir yaklaşımla uygulandığı oysa diğer ülkelerde öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri takip edebilmeleri, bilgilerini yenileyebilmeleri ve artırabilmeleri amacıyla çok farklı etkinlikler sunulduğu vurgulanmıştır. Örneğin Amerika'nın bazı eyaletlerinde fen bilimleri alan öğretmenlerinin lisanslarını yenileyebilmeleri için mesleki gelişim programlarına katılmalarının zorunlu olduğu belirtilmiştir. Yine incelenen ülkelerde öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmalar yaptıkları ve birbirlerinin deneyimlerinden yararlandıkları vurgulanmıştır. Bu araştırmanın başka ülkelerle karşılaştırmalı bulgularına dayanarak ülkemizdeki öğretmenlerin, özellikle mesleğe başladıktan sonra aldıkları eğitimlerin ve dolayısıyla mesleki gelişimlerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Ercan (2010), üniversitede yabancı diller alanında görev yapan 49 okutman ile yaptığı araştırmada, okutmanların mesleki gelişimle ilgili bilgilerini ve mesleki gelişime bakış açılarını belirlemeye çalışmıştır. Okutmanların mesleki gelişimi; mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla meslektaşlarla bilgi alışverişinde bulunmak, seminer/konferans/çalıştay gibi akademik toplantılara katılmak, lisansüstü eğitim çalışmalarına katılmak ve mesleki yayınları izlemek şeklinde tanımladıkları belirtilmiştir. Mesleki gelişim için bu tanımlamalar daha kapsamlı incelendiğinde; meslektaşlarla bilgi alışverişinde bulunma, mesleki gelişmelerden haberdar olma, kurumu ve öğrencileri tanıma gibi yeterliliklerin meslekte daha etkili ve verimli olmayı sağlayacağı bilgileri edinilmiştir. Ayrıca okutmanların mesleki bilgiler edinmeyi, farklı bakış açıları geliştirmeyi yararlı buldukları ancak iş yoğunluğu, etkinliklerin düzenlendiği mekanlar, zaman, maliyet, ailevi durumlar, sağlık sorunları ve kurum kültürü gibi etkenleri mesleki gelişimi artırmayı engelleyici etkenler olarak sıraladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Durmuş (2013), Manisa'da 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanarak yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin;

mevcut mesleki gelişim faaliyetlerinin içerik olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı verimli bir şekilde yapılmadığı yapılanların ise amaca uygun bir şekilde değerlendirilmediği; özellikle uzaktan eğitim ile yapılan eğitimlerin yararlı olmadığı; öğretmenlerin entelektüel ve liderlik yönlerinin gelişimini desteklemediği gibi bir takım olumsuz görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak farklı öğretmen branşlarında mesleki gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına yönelik birçok araştırma yapıldığı ancak rehber öğretmenleri kapsayan sınırlı sayıda araştırma olduğu gözlenmiştir. Araştırmalar sonucunda seminer, hizmet içi eğitim almak, çalıştayları katılmak, lisansüstü eğitim almanın gibi mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin motivasyonlarına katkıda bulunduğu ve mesleklerine daha çok bağlanmasına olanak tanıdığı söylenebilir.

#### 2.6.2. Yurt Dışı Araştırmaları

Yurt dışı alan yazında rehber öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili yeterli araştırmaya ulaşılamamış ve bu nedenle diğer branş öğretmenleriyle ilgili araştırmalara da burada yer verilmiştir. Burada ilgili araştırmaların sunulmasında geçmişten günümüze kronolojik sıralama yöntemi benimsenmiştir.

Price (2008), öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin, okul iklimine ve öğrenci- öğretmen ilişkisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve sınıf yönetimi becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Hunzicker (2010), mesleki gelişim konusundaki araştırmaları inceleyerek, etkili mesleki gelişim özelliklerini içeren bir liste hazırlamıştır. Buna göre etkili mesleki gelişimin; destekleyici, işe dönük, öğretim odaklı, işbirlikçi ve sürekli olması gibi özelliklerin öğretmenlerin mesleklerine bağlanmalarında etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca hazırlanacak mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler geliştirmesine olanak sağlayacağını vurgulamıştır.

Anctil, Smith, Schenck ve Dahir (2012), ASCA üyesi ya da görev yaptığı eyalette psikolojik danışmanlar birliğine üye olan, toplam 1016 okul psikolojik danışmanın katıldığı araştırma ile okul psikolojik danışmanlarının kariyer gelişimi alanında eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Okul psikolojik danışmanlarının kariyer alanında; sınıf içi alternatif etkinlikler, ilgi ve değer envanterleri, web tabanlı kariyer bilgileri, kariyer değerlendirme eğitimleri, kariyer planlama, okul terkini önleme, akademik başarısızlığı olan öğrencilerin kariyer gelişimi gibi alanlarda eğitimlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Sonuç olarak yurt dışında yapılan araştırmaların bulgularından yola çıkarak; işbirlikçi yaklaşımın benimsenmesi talebi, süreklilik içermesi isteği ve web tabanlı değerlendirmelere ilişkin beklentilerden hareketle daha fazla yenilikçi mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel ve ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı, meslekteki toplam hizmet süresi, çalıştıkları kurum veya eğitim kademesi, hizmet sundukları öğrenci sayısı, çalıştıkları kurumda başka bir meslektaşının olup olmadığı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2005), betimsel yöntemi çalışma koşullarında herhangi bir değişiklik yapılmadan üzerinde çalışılan bir yöntem olarak açıklamaktadır. Ayrıca rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları eğitimlerin belirlenmesinde ise sayı ve yüzdelik oran gibi betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları Kocaeli il merkezi ve ilçelerinde, devlet okulları ve özel okullar ile RAM'larda görev yapan 345 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 3.1'de araştırma katılımcısı rehber öğretmenlerin demografik ve meslekle ilgili özellikleri verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Rehber öğretmenlerin demografik ve meslekle ilgili özelliklere göre sayısal dağılımı (n=345)

	<b>Özellikler</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Cinsiyet	Kadın	264	76,5
	Erkek	81	23,5
Medeni Durumu	Evli	229	66,4
	Bekar	116	33,6
Mezun Olduğu Lisans Programı	PDR/EPH	280	81,2
	Psikoloji	24	7
	Diğer	41	11,9
Eğitim Düzeyi	Lisans	302	87
	Yüksek Lisans	41	11,8
	Doktora	2	0,6
Meslekteki Toplam Hizmet Süresi	2 yıl ve daha az	18	5,2
	3 – 5 yıl	107	31
	6 – 10 yıl	126	36,5
	11 – 20 yıl	69	20
	21 yıl ve üstü	25	7,2
Görev Yaptığı Kurum veya Eğitim Kademesi	Anaokulu/Kreş	5	1,4
	İlkokul	107	31
	Ortaokul	120	34,7
	Lise	95	27,5
	Özel Eğitim/ İş Uygulama Okulu/ Rehabilitasyon	6	1,7
	Rehberlik Araştırma Merkezi	12	3,4
Çalıştığı Kurumda Hizmet Sunduğu Öğrenci Sayısı	0 – 200	36	10,4
	200 – 500	116	33,6
	500 – 1000	144	41,7
	1000 – 1500	36	10,4
	1500-2000	11	3,1
	2000 ve üzeri	2	0,6
Çalıştığı Kurumda Başka Meslektaş Olup Olmaması	Evet	220	63,8
	Hayır	125	36,2
Başka Okula Görevlendirmesinin Olup Olmaması	Evet	64	18,5
	Hayır	281	81,4
Nöbet Görevinin Olup Olmaması	Evet	128	37,1
	Hayır	217	62,9
<b>TOPLAM</b>		<b>345</b>	<b>100</b>



Araştırma katılımcısı rehber öğretmenlerin demografik ve meslekle ilgili özelliklere göre sayısal dağılımı incelendiğinde (Tablo 3.1); eğitim düzeyi değişkeninde yüksek lisans yapmış olan 41, doktora yapmış olan 2 rehber öğretmen bulunmaktadır. Doktora düzeyinde eğitim almış rehber öğretmen sayısı az olduğundan, yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyleri birleştirilerek ‘lisansüstü eğitim’ düzeyi olarak dikkate alınmış ve ilgili analizler bu sınıflandırma ile yapılmıştır. Benzer şekilde okul kademesi değişkeninde anaokulu/kreş kademesinde görev yapan 5 rehber öğretmen, özel eğitim/iş uygulama okulu ve rehabilitasyon kurumlarında görev yapan 6 rehber öğretmen olduğu belirlenmiş ve bu düşük düzeydeki sayılarla karşılaştırma yapılmasının uygun olmayacağı düşünülerek bu kurumlarda görev yapan rehber öğretmenlerin verileri, görev yaptığı kurum veya eğitim kademesi karşılaştırmalarında değerlendirmeye alınmamıştır. Hizmet sunulan öğrenci sayısı değişkenine göre bakıldığında 1500-2000 öğrenciye hizmet sunan 11 rehber öğretmen olduğu ve 2000 ve üzeri öğrenciye hizmet veren 2 rehber öğretmen olduğu belirlenmiş ve bu iki değişken ‘1500 ve üzeri’ sınıflandırması ile birleştirilerek analizler yapılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini belirlemek için Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1997) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ), mesleki gelişim çabalarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan demografik ve meslekle ilgili bilgileri toplamak ve katıldıkları eğitimleri belirlemek amacıyla Demografik ve Mesleki Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili açıklamalara burada yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Mesleki Doyum Ölçeği

Mesleki Doyum Ölçeği, herhangi bir işte çalışan bireylerin o mesleğin üyesi olmaktan ne derece hoşnut olduklarını belirlemek amacıyla Herzberg’in ‘İki Faktör Kuramı’ temel alınarak Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte ‘gelişme fırsatı/isteği’ ve ‘niteliklere uygunluk’ olarak adlandırılan iki alt

boyut, toplam 20 madde bulunmakta ve 5'li derecelendirme şeklinde (5-Her zaman, 4-Sık sık, 3-Ara sıra, 2-Nadiren ve 1-Hiçbir zaman) yanıtlanmaktadır. Ölçek 14'ü olumlu (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18 ve 20. madde), 6'sı olumsuz (4, 9, 10, 11, 14 ve 19. madde) maddeden oluşmakta ve olumsuz maddeler ters yönde puanlanmaktadır. Geliştirme çalışmasında yapılan faktör analizi bulgularına dayanarak ölçeğin 2 alt faktöründen biri 'niteliklere uygunluk' (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 19. madde) ve diğeri 'gelişme fırsatı/isteği' (5, 7, 11, 12, 13, 16 ve 20. maddeler) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin puanlanmasında ise alt boyutlarla birlikte genel olarak mesleki doyum düzeyini yansıtan toplam puan elde edilebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin toplam puanları dikkate alınmış, alt boyutlara göre değerlendirme yapılmamıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, bireyin mesleki doyumunun yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

Mesleki Doyum Ölçeğinin geliştirme aşamasında başlangıçta 28 maddeden oluşan ölçeğin, 7 faktörlü bir yapı sergilediği gözlenmiş, faktör yükü .30'un altında kalan maddeler çıkarılarak ölçek iki faktörlü bir yapıyla sınırlandırılmıştır. Kalan maddeler üzerinde yapılan analizler sonucunda ölçek 20 maddeye indirgenmiştir. Mesleki Doyum Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda; maddelerin faktör yüklerinin ,291 ile ,765 arasında değiştiği, niteliklere uygunluk alt boyutu için % 36.4, gelişme fırsatı alt boyutu için % 12.2 olmak üzere iki alt faktörün açıkladıkları ve toplam varyansı ise % 48.6 olarak raporlanmıştır. Mesleki Doyum Ölçeği'nin güvenilirliği, iç tutarlılık kat sayısı hesaplanarak belirlenmiş olup ölçeğin tümü için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 'niteliklere uygunluk alt boyutu için .91 ve gelişme isteği/fırsatı alt boyutu için .75 olarak belirtilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin her birinden alınan puanların toplam puanla ilişkilerinin .30'un üzerinde olduğu raporlaştırılmıştır (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1997).

Bu araştırmanın katılımcıları olan rehber öğretmenlerden (n=345) elde edilen verilere göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,90 olarak hesaplanmıştır. Burada aktarılan ölçeğin geliştirme çalışmalarında yapılan analizler ve bu araştırmanın katılımcıları için yeniden test edilen güvenilirlik çalışmalarına dayanarak ölçeğin psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

### 3.3.2. Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği

Bu araştırmada rehber öğretmenlerin mesleki gelişim çabasını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle alan yazın incelenmiş, rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerini incelemek amacıyla Hamamcı, Oskargil-Göktepe ve İnanç (2005) tarafından geliştirilen bir anketin bazı araştırmalarda kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak toplam 7 maddeden oluşan bu anketin ölçülmek istenen mesleki gelişim alanlarını yeterince kapsamadığı, söz konusu anketin psikometrik özelliklerinin yeterince açık olmadığı düşüncesiyle rehber öğretmenlerin farklı alanlardaki gelişim çabalarını kapsayacak nitelikte maddelerden oluşan daha kapsamlı bir ölçme aracı hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuş, söz konusu ölçek hazırlanarak psikometrik özellikleri test edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ‘Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği’ toplam 15 maddeden oluşmakta ve yanıtlanmasında 5’li likert (1-Hiç, 2-Biraz, 3-Orta düzeyde, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman) kullanılmaktadır. Ölçekte ters yönde puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 en yüksek puan 75’dir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, rehber öğretmenlerin mesleki gelişim çabasının daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği’nin geliştirilmesi çalışması iki aşamalı bir çalışma ile yapılmıştır. Birinci aşamada bu araştırmanın katılımcıları dışında 180 rehber öğretmene pilot çalışma olarak ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin temel psikometrik özellikleri; açımlayıcı faktör analizi ve cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı ile test edilmiştir. İkinci aşamada ise bu araştırmanın katılımcıları olan toplam 345 rehber öğretmene uygulanan ölçek için doğrulayıcı faktör analizi ve cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile psikometrik özellikleri yeniden test edilmiştir. Burada ölçeğin geliştirilmesi çalışmasında izlenen süreç ve psikometrik özellikleri 1. aşama ve 2. aşama başlıkları ile sunulmuştur.

## 1.Aşama

Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle alan yazın taraması (Kınalı, 2000; Spruill ve Benschhoff, 1996; Fowler ve Harrison, 2001) yapılarak PDR alanından tez danışmanı öğretim üyesi ile birlikte rehber öğretmenlerin farklı alanlardaki mesleki gelişim çabasını ifade eden 15 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bu maddeler, PDR alanından 4, Ölçme ve Değerlendirme alanından 2 ve Türk Dili alanından 1 uzmanın görüşleri alınarak, kapsam, içerik ve ifade yönünden gözden geçirilmiş ve önerilen düzenlemeler yapılmıştır. Toplam 15 maddeden oluşan ölçek Kocaeli ili ve ilçelerinde görev yapan 180 rehber öğretmene uygulanarak geçerlilik ve güvenirlik gibi psikometrik özellikleri test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış ve bulgular burada raporlaştırılmıştır.

*Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışması:* Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde (AFA), öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett Testleri uygulanmış ve KMO değeri ,88 olarak bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde KMO değerinin .50 ile .60 arası kötü, .60 ile .70 arası zayıf, .70 ile .80 arasında orta, .80 ile .90 arası iyi, .90 ve üzeri ise mükemmel uyum olduğu kabul edilmektedir (Bayram, 2004; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu bulgulara dayanarak ölçekten elde edilen verilerin KMO değerinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde 15 maddeden oluşan ölçeğin başlangıçta 3 faktörlü bir yapıya uygun olduğu gözlenmiştir. Daha sonra faktörler arasında ilişki sağlamak amacıyla temel bileşenler varimax döndürme tekniği kullanılarak, ölçek tek faktörlü bir yapıyla sınırlandırılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde 15 maddelik, tek boyutlu yapının toplam varyansın % 34'ünü açıkladığı, maddelerin faktör yüklerinin .35 ile .79 arasında değiştiği ve madde faktör yüklerinin tamamının .30'dan yüksek olduğu dikkate alınarak (Tablo 3.2) herhangi bir madde elenmemiştir.

**Tablo 3.2.** Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği'nin madde faktör yükleri (n=180)

<b>Madde</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
Madde 1	,52
Madde 2	,50
Madde 3	,55
Madde 4	,72
Madde 5	,58
Madde 6	,35
Madde 7	,71
Madde 8	,68
Madde 9	,59
Madde 10	,68
Madde 11	,69
Madde 12	,55
Madde 13	,49
Madde 14	,56
Madde 15	,59
<b>Açıklanan Varyans</b>	<b>% 34</b>

Tablo 3.2'de ölçek maddeleri ile ölçeğin tamamında alınan toplam puan arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında, her bir maddeden alınan puanlar ile ölçekten alınan toplam puanlar arasında pozitif yönde korelasyon olduğu ve korelasyon değerlerinin .38 (madde.6) ile .69 (madde.4, 7,11) arasında değiştiği bulunmuştur. Bu bulgular her bir maddenin toplam puana katkısı olduğunu yansıtmaktadır.

*İç Tutarlılık Güvenilirliği:* Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ,90 olarak hesaplanmıştır. Field, (2005) iç tutarlılık katsayısının ,70'den yüksek ve +1'e yakın olmasının iç tutarlılık katsayısı yüksek olduğunu yansıttığını belirtmiştir. Bu bakımdan ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının yüksek olarak değerlendirilmiş ve madde test korelasyon katsayıları Tablo 3.3'de verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği madde test korelasyon katsayıları

Madde	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
Madde 1	,53**
Madde 2	,53**
Madde 3	,58**
Madde 4	,69**
Madde 5	,56**
Madde 6	,38**
Madde 7	,69**
Madde 8	,67**
Madde 9	,57**
Madde 10	,67**
Madde 11	,69**
Madde 12	,55**
Madde 13	,48**
Madde 14	,56**
Madde 15	,59**

\*\*p<.01

*İkinci Aşama:*

Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği için ilk aşamada yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına dayanarak, ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiş ve araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma katılımcısı rehber öğretmenlere (n=345) diğer ölçme araçları ile birlikte uygulanmış ve sayısal olarak daha büyük olan bu örneklem grubundan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır.

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması:* Bu araştırma kapsamında Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeğinden elde edilen verilerin yapı geçerliliğine kanıt sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilirken  $\chi^2/sd$ , RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation [Hata Ortalamalarının Karekökü]), NNFI (Non-normed Fit Index [Normlaştırılmamış Uyum İndeksi] ve CFI (Comparative Fit Index [Karşılaştırmalı Uyum İndeksi]) gibi uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Sharma, Mukherjee, Kumar

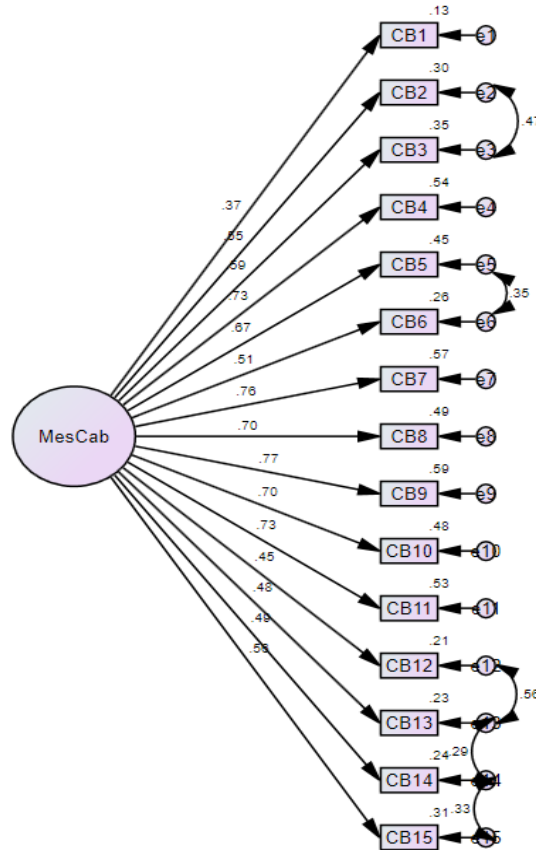
ve Dillon (2005) GFI'nin (Goodness of Fit Index [Uyum İyiliği İndeksi]) örneklem büyüklüğünden etkilendiğini belirttiği için bu indeks ölçüt olarak kullanılmamıştır. Kahn (2006), doğrulayıcı faktör analizi için en az 100 kişiden oluşan bir örneklemin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında 345 kişiden oluşan örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA analizinde ilk model ve modifikasyonlu modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 3.4'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 4.** Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri (n=345)

Model	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	CFI
<b>İlk Model</b>	846,36	90	9,40	,14	,75	,74
<b>Modifikasyonlu Model</b> (2-3, 5-6, 12-13, 13-14, 14-15)	409,91	85	4,81	,09	,87	,90

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk ölçme modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modele ilişkin uyum indekslerinden  $X^2/sd$  değerinin 9,46, RMSEA değerinin ,14, GFI değerinin ,75 ve CFI değerinin ,74 olduğu görülmektedir. CFI değerinin ,90'ın üzerinde, GFI değerinin ,90'a yakın ve  $X^2/sd$  değerinin 5'ten küçük olması modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2010; Westland, 2015). RMSEA değerinin ,10'un altında olması ise modelim orta düzeyde uyum gösterdiğine işaret etmektedir (MacCallum, Browne, and Sugawara, 1996). Bu bulgulara dayanarak, model üzerinde modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modifikasyonlar sırasıyla 2-3, 5-6, 12-13, 13-14, 14-15 maddelere ait hatalar arasında kovaryans oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen modifikasyonlar sonucunda elde edilen modele ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Modifikasyon sonrası elde edilen uyum indekslerinden  $X^2/sd$  değerinin 4,81, RMSEA değerinin ,09, GFI değerinin ,87 ve CFI değerinin ,90 olduğu ve değerlerin yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre  $X^2/sd$ , CFI ve NNFI değerlerinin kabul edilebilir, RMSEA değerinin orta düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Modifikasyonlar sonrası elde edilen yol şeması Şekil 3.1'de Rehber

Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği'nin faktöryel yapısı ve standartlaştırılmış katsayıları verilmiştir.



**Şekil 3. 1.** Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması

Tablo 3.5'te ise ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin faktör yüküne (standartlaştırılmış lambda katsayısı), maddeler ve faktör arasındaki yollara ilişkin t değerleri ve  $R^2$  (çoklu korelasyon kareleri) değerleri verilmiştir.



**Tablo 3. 5.** Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin faktör yükleri,  $t$  ve  $R^2$  değerleri

Faktör	Maddeler	$\lambda$	$t$	$R^2$
Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği	m1	0,37	6,11	0,32
	m2	0,55	6,54	0,24
	m3	0,59	6,73	0,23
	m4	0,73	7,17	0,21
	m5	0,67	7,00	0,53
	m6	0,51	6,37	0,48
	m7	0,76	7,23	0,59
	m8	0,70	7,09	0,49
	m9	0,77	7,25	0,57
	m10	0,70	7,07	0,26
	m11	0,73	7,16	0,45
	m12	0,45	6,04	0,54
	m13	0,48	6,17	0,35
	m14	0,49	6,25	0,30
	m15	0,56	6,60	0,14

Tablo 3.5. incelendiğinde standartlaştırılmış  $\lambda$  katsayılarının yani faktör yüklerinin ,37 ile ,77 aralığında değiştiği ve ölçekte yer alan tüm maddelerin  $t$  değerlerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde  $R^2$  değerlerinin ,14 ile ,59 aralığında değiştiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış lambda katsayıları ve hata katsayıları kullanılarak açıklanan varyans % 34 olarak belirlenmiştir.

*İç Tutarlılık Güvenilirliği:* Araştırma katılımcısı rehber öğretmenlerden elde edilen verilere göre ölçeğin iç tutarlık Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,90 (n=345) olarak hesaplanmış ve güvenilir (Bryman, 2008) olarak kabul edilmiştir.

### 3.3.3. Demografik ve Mesleki Bilgi Formu

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerden demografik ve meslekle ilgili özellikler hakkında bilgi toplamak ve rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimleri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Demografik ve Mesleki Bilgi Formu iki bölümden oluşmaktadır.

İlk bölümde rehber öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, mezun olduğu lisans programı, eğitim düzeyi, meslekteki toplam hizmet süresi, çalıştığı kurum ya da eğitim kademesi, çalıştığı kurumda hizmet sunduğu öğrenci sayısı, çalıştığı kurumda aynı meslek grubundan başka bir meslektaşının olup olmaması, kadrosunun bulunduğu okul dışında herhangi bir okulda görevlendirmesinin olup olmaması ve çalıştığı kurumda nöbet görevi yapıp yapmadığı ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Demografik ve Mesleki Bilgi Formu'nun ikinci bölümünde ise araştırma problemlerinden olan 'lisans eğitimlerini tamamladıktan sonraki süreçte mesleki bilgi, deneyim ve uygulama becerilerini geliştirmek amacıyla aldıkları eğitimleri yazabilecekleri, yarı yapılandırılmış 8 alt başlıktan oluşan açık uçlu bir anket sorusu (a-Psikolojik danışma/psikoterapi eğitimleri, b-Kariyer danışmanlığı/mesleki rehberlik uygulamaları, c-Öğrenci tanıma teknikleri/ tarama testleri, d-Aile eğitim programları, e-Kriz psikolojisi, yönetimi ve müdahale, f-Kişisel gelişim eğitimleri, g-Başka varsa lütfen yazınız) yöneltilmiştir. Ayrıca bir başka anket sorusu (En çok yararlandığınız 3 eğitimi önem sırasına göre sıralar mısınız?) yöneltilerek yararlandıkları eğitimleri yazmaları istenmiştir (Ek 3). Rehber öğretmenlerin bu anket sorularına kişisel bildirimlerine göre yazdıkları bilgilere dayanarak, aldıkları ve yararlandıkları eğitimlerin frekans ve yüzdelik oranları gibi sayısal dağılımları belirlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma katılımcısı rehber öğretmenlerden veri toplamak amacıyla öncelikle ilgili üniversitenin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun onayı alınmış ve verilerin toplanacağı Kocaeli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izinler alınmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli ili merkez ve ilçelerindeki devlet okulları, özel okullar ve RAM'larda çalışan rehber öğretmenlere İzmit RAM, Gebze RAM ve

Gölcük RAM tarafından planlanan İlçe Rehber Öğretmen toplantılarında ulaşılmış ve ölçekler uygulanmıştır. Ölçek uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yapılmış, uygulamalar esnasında ölçme araçlarının nasıl yanıtlanacağı ile ilgili yazılı açıklamalar yanında sözlü açıklamalar yapılmıştır.

### 3.5. Veri Analizi

Araştırma verileri SPSS 21.00 paket programında analiz edilmiştir. Toplamda 360 rehber öğretmenden toplanan veriler incelenmiş ve demografik ve mesleki bilgilerle ilgili formda bilgi eksiklikleri olan veriler elenerek (15 veri) toplam 345 veri ile analizler yapılmıştır. Veri analizi öncesinde, ölçeklerin yanıtlanmasında sınırlı sayıda gözlenen veri kayıpları ortama yöntemi ile tamamlanmıştır. Araştırma verilerinin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş, normal dağılım göstermediği gözlenmiş (Tablo 3.6) ve parametrik olmayan tekniklerden ikili grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U testi (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çalıştığı kurumda başka bir meslektaşının olup olmaması, başka bir okula görevlendirmesinin olup olmaması, çalıştığı kurumda nöbet görevi olup olmaması); ikiden fazla grup karşılaştırmaları için Kruskal Wallis H testi (mezun olunan lisans programı, meslekteki toplam hizmet süresi, görev yaptığı kurum veya eğitim kademesi, hizmet sunduğu öğrenci sayısı) uygulanmıştır. Ayrıca Mesleki Doyum Ölçeği ile Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için Sperman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden rehber öğretmenlerin mesleki gelişim amacıyla katıldıkları ve yararlandıkları eğitimleri belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelik oran gibi betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

**Tablo 3. 6.** Mesleki Doyum Ölçeği ve Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	df	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Doyum Ölçeği	,06	28 1	,00	-,527	,627
Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği	,04	28 1	,04	-,086	-,229

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemine uygun sıralama ile bulgular yer almaktadır. Öncelikle rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin, Bilgi Formunda yer alan demografik ve meslekle ilgili değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine, daha sonra rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ile mesleki gelişim çabası arasındaki ilişkiye ve son olarak rehber öğretmenlerin lisans eğitimlerinden sonra katıldıkları eğitimlerin sayısal dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, meslekteki toplam hizmet süresi, görev yaptığı kurum veya eğitim kademesi, hizmet sunduğu öğrenci sayısı, çalıştığı kurumda başka meslektaşının olup olmaması, başka bir okula görevlendirmesinin olup olmaması, çalıştığı kurumda nöbet görevi olup olmaması gibi demografik ve meslekle ilgili özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde ikili grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U testi, çoklu grup karşılaştırmaları için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Çoklu grup karşılaştırmalarında gruplar arası anlamlı farklılık bulunduğu durumlarda ikili grup karşılaştırmaları için yine Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Araştırmada ele alınan her bir değişkene ilişkin bulgular ayrı ayrı tablolarda verilmiştir.

#### 4.1.1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

‘Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?’ probleminin test edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmış ve bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

Cinsiyet	n	SO	ST	U	p
Kadın	264	176,24	45469,00	8582,0	,02
Erkek	81	147,78	11822,00		

Tablo 4.1’de kadın rehber öğretmenlerin sıra ortalaması 176,24; erkek rehber öğretmenlerin ise sıra ortalaması 147,78’dir. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin puanları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=8582, 0; p=,02; p<0,05). Buna göre kadın rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin, erkek rehber öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

#### 4.1.2. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesine ilişkin bulgular

‘Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?’ probleminin test edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

Medeni Durum	n	SO	ST	U	p
Evli	229	163,19	36555,50	11355,5	,09
Bekar	116	181,89	20735,50		

Tablo 4.2'ye göre evli rehber öğretmenlerin sıra ortalaması 163,19; bekar rehber öğretmenlerin sıra ortalaması ise 191,89'dur. Buna göre evli ve bekar rehber öğretmenlerin puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U=11355, 0; p=,09; p>0,05).

#### 4.1.3. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre incelenmesine ilişkin bulgular

'Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri mezun olunan lisans programına göre farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve bulgular Tablo 4.3'de verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=345)

Mezun Oldukları Lisans Programı	n	SO	Sd	X <sup>2</sup>	p
PDR-EPH	280	166,33	2	15,17	,00
Psikoloji	24	124,07			
Diğer	41	218,73			

Lisans eğitimi PDR-EPH olanların sıra ortalaması 166,33; Psikoloji olanların sıra ortalaması 124,07 ve bu iki program dışında kalan diğer alanlardan lisans eğitimi almış olanların sıra ortalaması ise 218,73'dür. Tablo 4.3'de rehber öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre mesleki doyum düzeylerinin anlamlı farklılık

gösterdiği bulunmuştur. Gruplar arası ikili karşılaştırmaların yapıldığı Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

Mezun Oldukları Lisans Programı	n	SO	ST	U	p
PDR – EPH	276	152,88	4294,0		
Psikoloji	23	115,48	2656,0	238,0	,04
PDR – EPH	276	151,95	4193,0		
Diğer	39	200,79	7831,0	371,00	,00
Psikoloji	23	20,59	473,50		
Diğer	39	37,94	1479,50	197,50	,00

Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; PDR-EPH bölümü mezunlarının Psikoloji lisans mezunlarına göre ( $U=238$ ;  $p=,04$ ;  $p<0,05$ ), ‘diğer’ alan mezunlarının ise PDR–EPH mezunlarına göre ( $U= 371$ ;  $p=,00$ ;  $p>0,05$ ) mesleki doyum düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, mesleki doyum düzeyi en yüksek olan grubun ‘diğer’ alan mezunları olduğu, en düşük olan grubun ise ‘psikoloji’ mezunları olduğu gözlenmektedir.

#### 4.1.4. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? probleminin test edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.5’de verilmiştir.



**Tablo 4.5.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

Eğitim Düzeyi	n	SO	ST	U	p
Lisans	302	163,96	48531,0	4575,0	.01
Lisansüstü Eğitim	43	205,41	8422,0		

Elde edilen sonuçlara göre eğitim düzeyi lisans olan rehber öğretmenlerin sıra ortalaması 163,96; lisansüstü eğitim alanların ise 205,41'dir. Buna göre lisansüstü eğitim alan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi lisans eğitimi alanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur (U=4575,0; p=,011; p<0,05). Elde edilen sonuçlara göre rehber öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmış olanların mesleki doyum düzeyinin, lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.1.5. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin meslekte toplam hizmet sürelerine göre incelenmesine ilişkin bulgular

'Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri meslekteki toplam hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir?' problemi Kruskal Wallis H testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin meslekte toplam hizmet sürelerine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=345)

Meslekte Toplam Hizmet Süresi	n	SO	Sd	X <sup>2</sup>	p
2 yıl ve daha az	18	256,56	4	16,084	,00
3-5 yıl	107	161,38			
6-10 yıl	126	161,05			
11-20 yıl	69	171,54			
21 yıl ve üstü	25	176,24			

Elde edilen sonuçlara göre, meslekteki toplam hizmet süresi 2 yıl ve daha az olanların sıra ortalaması 256,56; 3-5 yıl olanların sıra ortalaması 161,38; 6-10 yıl olanların sıra ortalaması 161,05; 11-20 yıl olanların sıra ortalaması 171,54; 21 ve üstü olanların sıra ortalaması 176,24'dür. Meslekteki toplam hizmet süresine göre rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $\chi^2(4)=16,084$ ;  $p=,00$   $p<0,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin meslekte toplam hizmet sürelerine göre karşılaştırmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

Meslekte Toplam Hizmet Süresi	n	SO	ST	U	P
2 yıl ve altı	18	90,97	1637,50	405,5	,00
3 – 5 yıl	104	56,40	5865,50		
2 yıl ve altı	18	105,11	1892,00	475,0	,00
6 – 10 yıl	122	65,39	7978,00		
2 yıl ve altı	18	60,58	1090,50	322,5	,00
11 – 20 yıl	69	39,67	2737,50		
2 yıl ve altı	18	28,38	511,0	110,0	,00
21 ve üstü	25	17,40	435,0		
3 – 5 yıl	104	113,81	11836,5	6311,5	,94
6 – 10 yıl	122	113,23	13814,5		
3 – 5 yıl	104	84,85	8824,0	3364,0	,48
11 – 20 yıl	69	90,25	6227,0		
3 – 5 yıl	104	63,82	6637,0	1177,0	,46
21 yıl ve üstü	25	69,92	1748,0		
6 – 10 yıl	122	94,05	11474,5	3971,5	,51
11 – 20 yıl	69	99,44	6861,5		
6 – 10 yıl	122	72,86	8889,5	1386,5	,47
21 yıl ve üstü	25	79,54	1988,5		

Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre meslekteki toplam hizmet süresi 2 yıl ve daha az olan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin; hizmet süresi 3–5 yıl arası olanlar (U=405; p=.00), 6–10 yıl (U=475; p=.00), 11 – 20 yıl (U=322; p=.00), 21 yıldan fazla süre (U=110; p=.00) hizmet sunanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özetle hizmet süresi 2 yıl ve daha az olan rehber öğretmenlerin

mesleki doyum düzeyi, hizmet süresi daha fazla olan diğer grupların tümüne göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.1.6. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurum ve eğitim kademesine göre incelenmesine ilişkin bulgular

‘Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri görev yaptıkları kurum ve eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?’ problemi Kruskal Wallis H testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurum veya eğitim kademesine göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=345)

Görev Yaptıkları Kurum/Eğitim Kademesi	n	SO	Sd	X <sup>2</sup>	p
İlkokul	106	178,01			
Ortaokul	118	156,22			
Lise	94	178,07	5	6,50	,20
RAM	12	138,17			

Elde edilen sonuçlara göre ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin sıra ortalaması 178,01; ortaokulda görev yapanların sıra ortalaması 156,22; lisede görev yapanların 178,07 ve RAM’da görev yapanların sıra ortalaması ise 138,17’dir. Buna göre görev yaptığı kurum veya eğitim kademesine göre rehber öğretmenlerin puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [ $\chi^2(5)=6,50$ ;  $p=,20$   $p>0,05$ ].

#### 4.1.7. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmet sundukları öğrenci sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular

‘Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet sundukları öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?’ probleminin test edilmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmet sundukları öğrenci sayısına göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=345)

Hizmet Sundukları Öğrenci Sayısı	n	SO	Sd	X <sup>2</sup>	p
0-200	36	218,68			
200-500	116	165,95			
500-1000	144	152,70	4	20,46	,00
1000-1500	36	171,35			
1500 ve üzeri	13	91,46			

Tablo 4.9’a göre hizmet sunduğu öğrenci sayısı 0-200 arasında olan rehber öğretmenlerin sıra ortalaması 218,68; 200-500 arası olanların sıra ortalaması 165,95; 500-1000 arası olanların sıra ortalaması 152,70; 1000-1500 arası olanların sıra ortalaması 171,35; 1500 ve üzeri olanların sıra ortalaması 91,46’dır. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur [ $\chi^2(5)=20,539$ ;  $p=,00$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre en yüksek mesleki doyumun, anlamlı biçimde 0-200 arası öğrenciye hizmet sunan rehber öğretmenlerde olduğu gözlenmektedir. Rehber öğretmenlerin hizmet sunduğu öğrenci sayısına göre ikili gruplar arası karşılaştırmalar için yapılan Mann-Whitney U sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmet sundukları öğrenci sayısına göre gruplar arası karşılaştırma için Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

Öğrenci Sayısı	n	SO	ST	U	p
200 ve daha az	36	90,15	2975,00	1183,0	,003
200- 500	116	65,85	7178,00		
200 ve daha az	36	113,14	3733,50	1381,5	,000
500 – 1000	144	79,51	10972,50		
200 ve daha az	36	38,83	1281,50	401,5	,045
1000 – 1500	36	29,31	996,50		
200 ve daha az	36	24,98	824,50	33,5	,000
1500 ve üzeri	13	8,72	78,50		
200 – 500	116	129,82	14150,50	6886,5	,255
500 – 1000	144	119,40	16477,50		
200 – 500	116	71,42	7785,00	1790,0	,765
1000 – 1500	36	73,85	2511,00		
200 – 500	116	61,75	6731,00	245,0	,013
1500 ve üzeri	13	32,22	290,00		
500 – 1000	144	84,52	11663,50	2072,5	,293
1000 – 1500	36	94,54	3214,50		
500 – 1000	144	75,84	10466,50	366,5	,040
1500 ve üzeri	13	45,72	411,50		
1000 – 1500	36	24,03	817,00	84,0	,039
1500 ve üzeri	13	14,33	129,00		

Tablo 4.10 sonuçlarına göre, 200'den daha az sayıda öğrenciye hizmet sunan rehber öğretmenlerin diğer gruplara göre mesleki doyum düzeyinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

#### 4.1.8. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda başka meslektaşları olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin bulgular

'Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda başka meslektaşları olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmış ve bulgular Tablo 4.11'de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda başka meslektaşı olup olmamasına göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

<b>Başka Meslektaşı Olup Olmaması</b>	<b>n</b>	<b>SO</b>	<b>ST</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Evet	220	165,26	36027,50	12156,5	,28
Hayır	125	177,20	21263,50		

Tablo 4.11 verilerine göre, görev yaptıkları kurumda başka meslektaşı olan rehber öğretmenlerin aldıkları puanların sıra ortalaması 165,26; başka meslektaşı olmayan rehber öğretmenlerin ise sıra ortalaması 177,20'dir. Buna göre çalıştığı kurumda başka meslektaşı olan rehber öğretmenler ile meslektaşı olmayan rehber öğretmenlerin puanları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U=1215605; p=,28; p>0,05).

#### 4.1.9. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin başka bir okula görevlendirmesinin olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin bulgular

'Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin başka bir okula görevlendirmesinin olup olmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 4.12.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin başka bir okula görevlendirmesinin olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

<b>Görevlendirmesinin Olup Olmaması</b>	<b>n</b>	<b>SO</b>	<b>ST</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Evet	64	150,25	9165,00	7274,0	,09
Hayır	281	173,14	47788,00		

Tablo 4.12 incelendiğinde başka bir okula görevlendirmesi olan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi puanlarının sıra ortalaması 150,25; başka bir okula görevlendirmesi olmayan rehber öğretmenlerin ise sıra ortalaması 173,14'dür. Buna göre başka okula görevlendirmesi olan rehber öğretmenler ile görevlendirmesi olmayanların puanları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $U=7274,0$ ;  $p=,09$ ;  $p>0,05$ ).

#### 4.1.10. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda nöbet görevinin olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin bulgular

'Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda nöbet görevinin olup olmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?' probleminin test edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 4.13'de verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda nöbet görevinin olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları (n=345)

<b>Nöbet Görevinin Olup Olmaması</b>	<b>n</b>	<b>SO</b>	<b>ST</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Evet	128	158,16	19770,00	11895,0	,10
Hayır	217	176,15	37521,00		

Tablo 4.13'deki sonuçlar nöbet görevi olmayan rehber öğretmenlerin nöbet görevi olanlara (SO=158,16) göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Ancak iki grubun puanları arasında mesleki doyum düzeyi yönünden farklılık bulunmamıştır ( $U=11895,0$ ;  $p=,10$ ;  $p>0,05$ ). Buna göre nöbet görevi olan ve olmayan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur.

#### 4.2. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkinin test edilmesinde ilişki analiz tekniklerinden Spearman Brown sıra farkları korelasyon analizi yöntemi kullanılmış ve bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Brown sıra farkları korelasyonu sonuçları (n=345)

	Mesleki Doyum Ölçeği
Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği	,45**

\*\*  $p < .01$

Araştırma verilerine göre rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ile mesleki gelişim çabası arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ( $r_{s=.45}$ ;  $p < .01$ ) olduğu bulunmuştur.

#### 4.3. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimlere ilişkin bulgular

Rehber öğretmenlerin lisans eğitiminden sonra mesleki yeterliliklerini artırmak ve alanında daha etkili hizmet sunmak için zaman, emek ve bazı durumlarda ücret ödeyerek ne tür eğitimler aldıklarını belirlemek amacıyla 7 maddeden oluşan ve genel olarak eğitim başlıkları araştırmacı tarafından belirlenmiş bir anket hazırlanmış ve bu başlıklara göre aldıkları eğitimleri işaretlemeleri yönergesi verilmiştir. Ayrıca bir başka madde ile aldıkları eğitimlerden en çok hangilerinden yararlandıklarını yazmalarını istenmiştir ve rehber öğretmenlerin kişisel bildirimlerine dayalı olarak yararlandıklarını belirttikleri eğitimlerin sayısal dağılımları belirlenmiştir.



**Tablo 4.15.** Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları eğitimlerin genel alanlara göre sayısal dağılımı (n=345)

<b>Rehber Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kriz Psikolojisi, Yönetimi ve Müdahale(Travma/İstismar/Şiddet/Zorbalık gibi)	342	99
Psikolojik Danışma/Psikoterapi Eğitimleri	216	63
Aile Eğitim Programları (Çocuk ve Ergen Gelişimi/İletişim/Çatışma Çözme gibi)	172	50
Öğrenci Tanıma Teknikleri/Tarama Testleri (Zeka/Yetenek/Gelişim gibi)	166	48
Kişisel Gelişim Eğitimi (Drama/Liderlik/İletişim/Hızlı Okuma/Sunum Teknikleri gibi)	165	47
Kariyer Danışmanlığı/Mesleki Rehberlik Uygulamaları	52	15
Bu grupların dışında başka eğitimler varsa yazınız.	131	38

Tablo 4.15 incelendiğinde; rehber öğretmenlerin sırası ile en fazla kriz ve travma alanıyla ilgili eğitim aldıkları (f=342), ikinci sırada en fazla aldıkları eğitimlerin psikolojik danışmanlık ve psikoterapi alanında (f=216) olduğu gözlenmektedir. Bu eğitimleri sırası ile aile eğitim programlarının (f=172), öğrenci tanıma, tarama ve yetenek testlerinin (f=166), kişisel gelişim eğitimlerinin (f=165), kariyer ve mesleki danışmanlıkla ilgili eğitimlerin (f=52) ve 'başka' başlığı altında belirttikleri bağımlılıkla mücadele (f=87) ve akıl/zeka oyunları (f=10) gibi eğitimler izlemektedir.

**Tablo 4.16.** Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları eğitimlerin sayısal dağılımı (n=345)

	<u>Psikoloji Danışma/</u> <u>Psikoterapi Eğitim</u> <b>(n=216)</b>		<u>Kariver Dans/</u> <u>Mesleki Rehberlik</u> <u>Uyg. (n=52)</u>		<u>Öğrenci Tanıma</u> <u>Tekn. /Tarama</u> <u>Testleri (n=166)</u>		<u>Aile Eğitim</u> <u>Programları</u> <b>(n=172)</b>		<u>Kriz Psikolojisi,</u> <u>Yönetimi ve Müdahale</u> <b>(n=342)</b>		<u>Kişisel Gelişim</u> <u>Eğitimi</u> <b>(n=165)</b>		<u>Aldığımız Başka</u> <u>Eğitimler</u> <b>(n=131)</b>							
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
ÇOT	94	44	<u>Tercih</u> <u>Danş. Eğt.</u>	27	52	<u>Çocuk ve</u> <u>Geliş.</u> <u>Test.</u>	62	37	<u>Aile Eğt.(7-</u> <u>19/0-18 yaş)</u>	96	56	<u>Psikoeğiti</u> <u>m Çalış.</u>	113	33	<u>Drama</u>	66	40	<u>TBM</u>	87	66
<u>Oyun</u> <u>Terapi</u>	28	13	<u>Kariver</u> <u>Danş. Eğt.</u>	20	38	<u>TYT</u>	26	16	<u>ADEP</u>	31	18	<u>İhmal ve</u> <u>İstismar</u>	71	21	<u>İletişim</u>	26	16	<u>Özel</u> <u>Eğitim</u>	12	9
<u>BDT</u>	26	12	<u>Mesl.</u> <u>Rehb.</u> <u>Uyg.</u>	5	10	<u>WISC-R</u>	22	13	<u>Çocuk ve</u> <u>Ergen Geliş.</u>	12	7	<u>TSSE</u>	54	16	<u>Sunum</u> <u>Tekn.</u>	8		<u>Akıl/Zeka</u> <u>Oyunları</u>	10	7
<u>Bütün.</u> <u>Psik.</u>	9	4			<u>TKT</u>	18	11	<u>AÇEP /</u> <u>BADEP</u>	12	7	<u>Danş. Ted</u> <u>Uyg. Eğ.</u>	53	15	<u>Diksiyon</u>	11	7	<u>Suriye</u> <u>Öğr. Entg.</u>	10	7	
<u>EMDR</u>	8	3			<u>Lieghter</u> <u>Testi</u>	10	6	<u>Aile İçi</u> <u>İletişim</u>	10	6	<u>Akran</u> <u>Zorbalığı</u>	44	13	<u>Liderlik</u>	11	7	<u>Hipnoz</u>	6	4	
<u>Grup</u> <u>Danış.</u>	7	3			<u>Standford</u> <u>Binet</u>	8	5	<u>Çatışma</u> <u>Çözme</u>	8	5	<u>Siddeti</u> <u>Önleme</u>	5	1	<u>NLP</u>	9	5				
<u>Poz.</u> <u>Psik.</u>	7	3			<u>Objektif</u> <u>Testler</u>	6	4							<u>Hızlı</u> <u>Okuma</u>	6	4				
<u>Cinsel</u> <u>Terapi</u>	5	2			<u>MMPI</u>	5	3							<u>Beden</u> <u>Dili</u>	6	4				
<u>Aile</u> <u>Terp.</u>	5	2												<u>Öğrenci/</u> <u>Eğt Koç.</u>	5	3				
<u>Psiko</u> <u>drama</u>	4	2												<u>İşaret</u> <u>Dili</u>	4	2				
<u>TA</u>	4	2												<u>İlk</u> <u>Yardım</u>	4	2				
<u>Terap.</u> <u>Kart. Eğt.</u>	4	2																		

**ÇOT:** Çözüm Odaklı Terapi, **BDT:** Bilişsel Davranışçı Terapi, **TYT:** Temel Yetenekler Testi, **TKT:** Temel Kabiliyetler Testi, **TSSE:** Travma Sonrası Stres Eğitimi, **AÇEP:** Anne ve Çocuk Eğitim Programı, **ADEP:** Aile Danışmanlığı Eğitim Programı, **TBM:** Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi, **TA:** Transaksiyonel Analiz, **NOT:** Frekans olarak 3 ve altı olan eğitimler tabloya dahil edilmemiştir.

Tablo 4.16'ya göre, rehber öğretmenlerin psikolojik danışma/psikoterapi alanında aldıkları eğitimlerin; çözüm odaklı terapi (f=94, %=44), oyun terapisi (f=28, %=13), bilişsel davranışçı terapi (f=26, %=12), bütüncül psikoterapi (f=9, %=4), EMDR (f=8, %=3), pozitif psikoterapi (f=7, %=3), grup danışmanlığı (f=7, %=3), cinsel terapi (f=5, %=2), aile terapileri (f=5, %=2), psikodrama (f=4, %=2), transaksiyonel analiz (f=4, %=2) ve terapi kartları eğitimi (f=4, %=2) olarak sıralandığı ve çeşitlilik gösterdiği gözlenmektedir. Kariyer danışmanlığı/mesleki rehberlik uygulamaları alanında aldıkları eğitimlerin; tercih danışmanlığı eğitimi (f=27, %=52), kariyer danışmanlığı eğitimi (f=20, %=38) ve mesleki rehberlik uygulamaları (f=5, %=10) olarak sıralandığı gözlenmiştir. Öğrenci tanıma, tarama ve yetenek testleri alanında aldıkları eğitimlerin; çocuk gelişim testleri (f=61, %=37), temel yetenekler testi (f=26, %=16), WISC-R (f=22, %=13), temel kabiliyetler testi (f=18, %=11), Lieghter testi (f=10, %=6), standford binet (f=8, %=5), objektif testler (f=6, %=4) ve MMPI (f=5, %=3) olarak sıralandığı gözlenmiştir. Rehber öğretmenlerin aile eğitim programları kapsamında aldıkları eğitimlerin; 7-19 ve 0-18 yaş aile eğitimleri (f=96, %=56), aile danışmanlığı eğitim programı (f=31, %=18), çocuk ve ergen gelişimi (f=12, %=7), anne çocuk eğitimi ve baba destek programları (f=12, %=7), aile içi iletişim (f=10, %=6) ve çatışma çözme (f=8, %=5) olarak sıralanmıştır. Kriz psikolojisi, yönetimi ve müdahale kapsamında aldıkları eğitimlerin; psikoeğitim çalışmaları (f=113, %=33), ihmal ve istismar (f=71, %=21), travma sonrası stres eğitimleri (f=54, %=16), danışmanlık tedbiri uygulayıcı eğitimleri (f=53, %=15), akran zorbalığı (f=44, %=13) ve şiddeti önleme (f=5, %=1) olarak sıralandığı gözlenmiştir. Rehber öğretmenlerin kişisel gelişim kapsamında aldıkları eğitimler; drama eğitimleri (f=66, %=40), iletişim eğitimi (f=26, %=16), sunum teknikleri (f=13, %=8), diksiyon (f=11, %=7), liderlik (f=11, %=7), NLP (f=9, %=5), hızlı okuma (f=6, %=4), beden dili (f=6, %=4), öğrenci ve eğitim koçluğu (f=5, %=3), işaret dili (f=4, %=2) ve ilk yardım eğitimi (f=4, %=2) olarak sıralanmıştır. Rehber öğretmenlerin yapılandırılan 6 başlık dışında katıldıkları eğitimlerin ise; bağımlılıkla mücadele eğitimleri (f=87, %=66), özel eğitim eğitimleri (f=12, %=9), akıl ve zeka oyunları (f=10, %=7), Suriyeli öğrencilerin entegrasyonu eğitimi (f=10, %=7) ve hipnoz eğitimi (f=6, %=4) olarak sıralandığı gözlenmiştir.

**Tablo 4.17.** Rehber öğretmenlerin yararlı olarak değerlendirdikleri eğitimlerin sayısal dağılımı

<b>En fazla yararlanan eğitimler</b>	<b>Eğitim Alanlarının Sayısı (n)</b>	<b>Yararlı Olarak Değerlendirenlerin Sayısı (f)</b>	<b>Yararlı Olarak Değerlendirenlerin Oranı (%)</b>
<b>Psikolojik danışma/Psikoterapi eğt.</b>			
Çözüm Odaklı Terapi	94	59	63
Oyun Terapisi	28	14	50
Bilişsel Davranışçı Terapiler	26	13	50
<b>Kariyer danışmanlığı/Mesleki rehber uyg.</b>			
Tercih Danışmanlığı Eğitimi	27	7	26
Kariyer Danışmanlığı Eğitimi	20	4	20
Mesleki Rehberlik ve Uyg.	5	2	40
<b>Öğrenci tanıma teknikleri/tarama testleri</b>			
Çocuk/Gelişim Testleri	62	25	40
WISC-R	26	8	31
Lieghter Testi	22	6	27
<b>Aile eğitim programları</b>			
Aile Eğitimi (7-19, 0-18)	96	43	45
Aile Danışmanlığı Eğitimi	31	22	71
Anne Çocuk Eğt./Baba Destek Prog	12	9	75
<b>Kriz psikolojisi, yönetimi ve müdahale</b>			
Psikoeğitim Çalışmaları	113	31	27
İhmal ve İstismar	71	30	42
Travma Sonrası Stres Eğitimi	54	15	28
<b>Kişisel gelişim eğitimleri</b>			
Drama	66	22	33
İletişim	26	6	23
NLP	13	4	31
<b>Başka Eğitimler</b>			
Bağımlılıkla Mücadele Eğt. (TBM)	87	46	53
Özel Eğitim	12	9	75
Akıl ve Zeka Oyunları	10	6	60

Tablo 4.17’de rehber öğretmenlerin aldıkları eğitimlerden hangilerini daha yararlı buldukları sorusuna verdikleri yanıtlardan her alt alanda, sayısal olarak en fazla işaretlenen ve ilk üç sırada yer alan eğitimler sıralanmıştır. Buna göre rehber öğretmenlerin psikolojik danışma/psikoterapi eğitimlerinden çözüm odaklı terapiyi, kariyer danışmanlığı/mesleki rehberlik uygulamalarından tercih danışmanlığı eğitimini, öğrenci tanıma teknikleri/tarama testlerinden çocuk gelişim testlerini, aile eğitim

programlarından 7-19 ve/veya 0-18 yaş aile eğitimlerini, kriz psikolojisi, yönetimi ve müdahale eğitimlerinden psikoeğitim çalışmalarını, kişisel gelişim eğitimlerinden drama eğitimini, bu grupların dışından kalan ve ‘diğer’ olarak belirtilen eğitimlerden ise bağımlılıkla mücadele eğitiminden yararlandıkları bulunmuştur. Tablo bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise en fazla yararlanan eğitimlerin; özel eğitim ile ilgili eğitimler (% 75), anne çocuk eğitimi ve baba destek programları (% 75) ve aile danışmanlığı eğitim programları (% 71) olduğu gözlenmiştir.



## V. BÖLÜM

### 5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulgularının ilgili alan yazın bulguları ile tartışılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklerine göre incelenmesi, daha sonra mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişki ve son olarak rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimlere ilişkin bulguların tartışma ve yoruma yer verilmiştir. Sonuç ve öneriler alt başlığında ise araştırma sonuçları özetlenmiş ve öneriler sıralanmıştır.

##### 5.1.1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Araştırma sonucunda, kadın rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Hamamcı, Göktepe ve İnanç (2004)'ın psikolojik danışmanlarla yaptıkları araştırmanın bulguları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Alan yazında bu bulgunun tam tersine erkek rehber öğretmenlerin mesleki doyumunun kadın meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu raporlaştıran araştırma sonuçları da (Alçekiç, 2011; Aliyev ve Tunç, 2015; Çulha, 2017) bulunmaktadır. Hatta rehber öğretmenlerle yapılan birçok araştırma bulgusu, meslek doyumunun cinsiyete göre farklılık göstermediğini (Akkuş, 2010; Bayrı, 2006; Demir, 1998; Ekşi, Ismuk ve Parlak, 2015; Kadioğlu, 2014; Kağan, 2005; Karababa, 2012;

Kocayörük, 2000; Tahincioğlu, 2018; Umay, 2015; Uslu, 1999) yansıtmaktadır. Bu araştırmanın kadın rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu bulgusu psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının temel becerilerinden olan; empati, etkin dinleme, sözel ifade gücü gibi becerileri kadınların daha iyi kullanabilmesi, öz farkındalıklarının daha fazla olması gibi etkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Hamamcı ve arkadaşlarının (2004) ifade ettiği gibi rehber öğretmenlik mesleğinin yüksek sosyal hizmet ilgisi gerektiren bir alan olması nedeniyle, alan çalışanı kadın rehber öğretmenlerin ilgi alanlarına uygun bir mesleği icra etmelerinin meslek doyumunu etkileyebileceği düşünülmektedir.

#### 5.1.2. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin medeni duruma göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Araştırma sonucunda evli rehber öğretmenlerle evli olmayanlar arasında mesleki doyum düzeyi yönünden farklılık bulunmamıştır. Mesleki doyum konusunda yapılan birçok araştırma bulgusu medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını (Akkuş, 2010; Alçekiç, 2011; Bayrı, 2006; Dalçişek, 2016; Kadıoğlu, 2014; Karababa, 2012; Umay, 2015) raporlaştırsa da sınırlı sayıdaki bazı araştırmalarda evli rehber öğretmenlerin meslek doyumunun daha yüksek (Çulha, 2017; Uslu, 1999) ya da tam tersine evli olmayan rehber öğretmenlerin mesleki doyumunun daha yüksek olduğunu yansıtan araştırma bulguları (Evrarn, Akıntuğ ve Baysen, 2019) bulunmaktadır.

Sonuç olarak medeni durum değişkeninin rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde farklılığa neden olmaması sonucu, alan yazında konuyla ilgili yapılmış diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Diğer yandan rehber öğretmenliğin meslek özellikleri, içeriği, çalışma koşulları ve görev alanı bir bütün olarak değerlendirildiğinde medeni durum değişkeninden etkilenmemesinin, alan yazınla örtüşen bir sonuç olduğu söylenebilir.

### 5.1.3. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Bu araştırmada PDR/EPH lisans mezunu rehber öğretmenlerin Psikoloji lisans mezunlarına göre; ‘diğer’ alan mezunları olarak sınıflandırılan, yani Sosyoloji, Felsefe, Eğitim Programı gibi lisans bölümü mezunu olup rehber öğretmen olarak görev yapanların ise PDR/EPH ve psikoloji mezunlarına göre mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç farklı alan mezunları arasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına kısmen en uzak oldukları düşünülen; felsefe, sosyoloji ve eğitim programları gibi bölümlerden mezun olanların en yüksek mesleki doyum yaşadığı bulgusu araştırmanın ilginç bulgularındandır. Alan yazında rehber öğretmenlerle yapılan birçok araştırmada PDR gibi rehber öğretmenliğe kaynak sağlayan temel bölüm mezunları ile PDR dışındaki lisans mezunları arasında iş doyumunu yönünden farklılık olmadığı (Akkuş, 2010; Bayrı, 2006; Çulha, 2017; Ekşi, Ismuk ve Parlak, 2015; Güçlü ve Zaman, 2011; Kağan, 2005; Kocayörük, 2000; Koç, 1998; Seğmenli, 2001; Tahincioğlu, 2018; Taşdelen-Karçkay, 2008; Umay, 2015; Yeşilyaprak, 2000) sonuçları raporlaştırılmıştır. Demir (2010) ise, özel dersanelerde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarını incelediği araştırmada; yine bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak PDR programından mezun olan rehber öğretmenlerin sosyoloji ve felsefe gibi alan mezunlarından daha yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadıklarını raporlaştırmıştır.

Bu araştırmanın rehber öğretmenin mezun oldukları lisans programına göre; PDR/EPH ve psikoloji dışında kalan alan mezunlarının daha yüksek düzeyde mesleki doyum yaşamalarının olası nedenleri; sosyoloji, felsefe gibi programlardan mezun olanların kendi alanlarında istihdam olanağı bulamayışları ve MEB’in rehber öğretmen ihtiyacını karşılamak için zaman zaman formasyon veya sertifika gibi kısmen daha kısa süreli programlarla bu alan mezunlarına istihdam olanağı sunması, devlet veya özel kurumlarda rehber öğretmen kadrosunda çalışma olanağı bulmalarından kaynaklı bir memnuniyetin yansıması olabilir. Ayrıca ‘diğer’ alan mezunu olan rehber öğretmenlerin, PDR alanı mezunlarına göre; alanın kapsamı ve yetkinliklerini sürekli artırmanın önemi konusunda yeterince duyarlılık geliştirmemeleri, kendi kişisel çaba ve becerileriyle daha çok ‘rehberlik’ temelli çalışmalar yapmaları ve sonuç olarak



kendilerini daha yeterli olarak algılamaları mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olmasına sebep olabilir. Buna ek olarak, PDR mezunlarının psikoloji mezunlarına göre mesleki doyum düzeyinin yüksekliği de kendi alanlarında çalışmamaktan kaynaklı memnuniyetsizlik yaşadıklarını düşündürmektedir. Sonuç olarak, her ne kadar mesleki doyum ile ilgili kuramsal bilgilerde tam olarak bu boyut ele alınmamış olsa da, bu araştırmanın bulguları alan dışı atama, kendi alanı dışında istihdam edilme koşullarının meslek doyumunu etkileyen önemli bir boyut olduğunu yansıtmaktadır.

#### 5.1.4. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Araştırmada lisansüstü eğitim almış olan rehber öğretmenlerin, lisans mezunu olan rehber öğretmenlere göre mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyecek şekilde Brown ve Sargeant, (2007), yüksek lisans ve doktora yapan okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumunun daha yüksek olduğunu raporlaştırmışlardır. Ancak yüksek lisans mezunu olan rehber öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha düşük iş doyumunu yaşadıklarını (Alçekiç, 2011; Yeşilyaprak ve Poyrazlı, 2011) raporlaştıran araştırma bulguları da bulunmaktadır. Bunun yanında rehber öğretmenlerle yapılan birçok araştırmanın sonucunda mesleki doyum düzeylerinin, eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği (Akkuş, 2010; Bayrı, 2006; Çulha, 2017; Ekşi, Ismuk ve Parlak, 2015; Hamamcı, Göktepe ve İnanç, 2005; Kağan, 2005; Koç, 1998; Tahincioğlu, 2018; Umay, 2015; Yeşilyaprak, 2000) raporlaştırılmıştır.

Sonuç olarak lisansüstü eğitime devam eden rehber öğretmenlerin daha yüksek mesleki doyum yaşadıkları bulgusu; mesleki bilgi, becerilerini geliştirdikçe daha etkili hizmet sunmalarına ve dolayısıyla bunun mesleki doyuma yansımalarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan rehber öğretmenlerin alanı ile ilgili aktif bir şekilde öğrenme sürecini sürdürüş olmaları, daha üst düzey bilgi ve becerilerle donanmış olmaları alanı ile ilgili meslek doyumuna yansımış olabilir. Yine lisansüstü eğitim alanların alanla ilgili motivasyonlarının, istek ve çabalarının daha fazla olabileceği mesleki doyum bulgularını yorumlarken dikkate alınmalıdır. Hatta Yıldız'ın

(2012), lisansüstü eğitim yapan rehber öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı bulgusu bu yorumları destekleyici olarak değerlendirilebilir.

#### 5.1.5. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin meslekte toplam hizmet sürelerine göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Bu araştırmada toplam hizmet süresi 2 yıl ve daha az olan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri; hizmet süresi daha fazla olanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur. Bayrı'nın (2006) rehber öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada 1 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan rehber öğretmenlerin daha yüksek mesleki doyum yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında meslekteki hizmet süresi fazla olan rehber öğretmenlerin meslek doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Alçekiç, 2011; Kadioğlu, 2014; Umay, 2015; Worrell, Skaggs ve Brown, 2006) olduğu gibi hizmet süresine göre mesleki doyumun farklılık olmadığını raporlaştıran araştırmalara da (Akkuş, 2010; Çulha, 2017; Hamamcı, Oskargil-Göktepe ve İnanç, 2005; Kağan, 2005; Kınalı, 2000; Kocayörük, 2000; Yeşilyaprak, 2000) ulaşılmaktadır.

Meslekteki hizmet süresi daha az olan rehber öğretmenlerin daha yüksek mesleki doyum yaşamaları bulgusu; Türkiye'de yeni mezun olan rehber öğretmenlerin istihdam olanaklarının giderek zorlaşması, buna bağlı başka olarak öğretmenlik branşlarında olduğu gibi rehber öğretmenlerin atanmış veya çalışıyor olmasından kaynaklı bir memnuniyetin yansıması olabilir. Bunun yanı sıra göreve yeni başlayan rehber öğretmenlerin yüksek mesleki beklenti ile mesleğe başladıkları, daha idealist oldukları oysa zamanla başka yaşam olaylarının stresinin eklenmesi ya da meslek alanında yaşanan birtakım sorunlar gibi sebeplerle mesleki beklentilerin gittikçe azaldığı, meslek yaşamının diğer yaşam alanlarının sadece bir boyutu olarak değerlendirildiği, dolayısıyla mesleğe yüklenen anlamın kısmen azaldığı düşünülebilir.

#### 5.1.6. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurum ya da eğitim kademesine göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Araştırmanın rehber öğretmenlerin görev yaptıkları kurum ya da eğitim kademelerine göre mesleki doyum düzeyleri arasında farklılık olmadığı bulgusu, başka

araştırma bulgularıyla da (Kadioğlu, 2014; Kocayörük, 2000; Umay, 2015) örtüşmektedir. Okullarda çalışan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının RAM'larda çalışanlara göre daha yüksek olduğunu raporlaştıran araştırmalar (Yeşilyaprak ve Poyrazlı, 2011) olduğu gibi, RAM'larda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumunun özel okullarda çalışanlara göre daha düşük olduğunu raporlaştıran (Kağan, 2005) araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Görev yaptıkları kurum veya eğitim kademesine göre rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde farklılık olmadığı bulunsa da sıra ortalamalarına göre gruplar incelendiğinde en düşük mesleki doyumun Rehberlik Araştırma Merkezinde görev yapan rehber öğretmenlerde gözlenmiştir. RAM'larda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin kısmen düşüklüğü; günlük mesailerinin büyük oranda özel gereksinimli çocuklar ve onların ailelerine ayırmaları, bu kapsamdaki çocuklara standart test ve envanterler ile tanı koymak amaçlı çalışmalar yapmalarından kaynaklı olabilir. Diğer yandan başka eğitim kademelerindeki rehber öğretmenler kadar mesleğin pozitif boyutlarını yeterince deneyimleyememeleri veya gelişimsel bir süreci gözlemleyememekten kaynaklı bir sonuç olarak yorumlanabilir.

#### 5.1.7. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin hizmet sundukları öğrenci sayısına göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Araştırma sonucunda 200'den daha az sayıda öğrenciye hizmet sunan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazında bazı araştırmalarda rehber öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısının sunulacak rehberlik hizmetlerinin kalitesini, iş yükünü ve dolayısıyla mesleki doyumlarını etkilediği (Bakioğlu ve Gayık-Asyalı, 2005; Dalçıçek, 2016; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012) belirtilmektedir. Karataş ve Şahin-Baltacı (2013), öğrenci sayısının fazla olduğu veya rehber öğretmeni olmayan okullarda öğrenciye ulaşmanın zorluğunun göz önünde bulundurulmasının gerektiğini ve öğrenci sayısını gözetmeksizin rehber öğretmen atanmasının sağlıklı olacağını belirtmişlerdir. Taşkaya ve Kurt'un (2010) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri araştırmada; okullarda rehber öğretmen olmamasının önemli bir eksiklik olduğu ve rehberlik hizmetlerinin yalnızca öğrencilere değil öğretmen ve velilere

hizmet sunmada oldukça yararları olduğu raporlaştırmışlardır. Benzer şekilde Tahincioğlu (2018), okullarda hizmet verilen öğrenci sayısının yüksek olması ve rehber öğretmenlere yapılan başvuruların gönüllü olmaktan çok disiplin problemlerine bağlı olmasının, hizmet alanların memnuniyetine ilişkin geri bildirimler alınmayışının, rehber öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkileyen etkenler olarak sıralamıştır. Bu araştırma bulgularından farklı olarak mesleki doyumun hizmet sunulan öğrenci sayısına göre farklılık göstermediğini gösteren bazı araştırma bulguları da (Kadıoğlu, 2014; Yıldız, 2018) bulunmaktadır.

Alan yazında mesleki doyum benzeri başka kavramlar ile rehber öğretmenlerin hizmet verdiği öğrenci sayısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara da ulaşılmıştır. Bir araştırmada ‘601 ve üzeri’ öğrenciye hizmet veren rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu (Çelik, 2017; Dolunay, 2001) bulunmuştur. Gündüz ve Çelikkaleli (2009), az sayıda öğrenciye hizmet sunan rehber öğretmenlerin 1000–1500 kadar öğrenciye hizmet sunanlara göre psikolojik danışma becerileri ile ilgili yetkinlik algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Gündüz (2012), okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik ve tükenmişliğini birlikte incelediği araştırmada; benzer şekilde öğrenci sayısı az olanların daha az tükenmişlik yaşadığını ve yetkinlik inançlarının daha yüksek olduğunu raporlaştırmıştır.

Bu araştırmanın 0-200’den daha az sayıda öğrenciye hizmet sunan rehber öğretmenlerin daha fazla mesleki doyum yaşadıkları bulgusu; rehber öğretmenlerin okul ve kurumlarda hizmet sunmakla sorumlu olduğu öğrenci sayısı fazla olduğunda verilen rehberlik hizmetlerinin niteliğini olumsuz yönde etkilenecektir. Son zamanlarda rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların meslek derneği olan Türk PDR Derneği tarafından öğrenci sayısına bakılmadan her okula rehber öğretmen ataması yapılması önerilmektedir. Bu öneri ve zamanla giderilecek bu gereksinimler, okul rehberlik hizmetlerinin daha etkili şekilde yapılmasına ve uluslararası okul rehberlik hizmetleri standartlarına ulaşabilmek için önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

#### 5.1.8. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda başka meslektaşının olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Araştırma sonucunda çalıştığı kurumda başka meslektaşı olan rehber öğretmenler ile meslektaşı olmayan rehber öğretmenler göre, mesleki doyum düzeyleri yönünden farklılık bulunmamıştır. Dalçıçek (2016), aynı kurumda birden fazla rehber öğretmen bulunmasının meslektaşlar arasında işbirliğini arttırması açısından önemli ve avantajlı olduğunu benzer şekilde Çoban'da (2005), meslektaş dayanışmasının rehber öğretmenlerin iş doyumları, mesleki ve kişisel gelişim açısından yararlı olacağını raporlaştırmıştır. Aksine Evram, Akıntuğ ve Baysen (2019) tarafından okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin yeterlilik düzeylerinin incelendiği araştırmada; tek başına görev yapan rehber öğretmenlerin daha yüksek mesleki doyum yaşadığı bulunmuştur.

Aynı kurumda başka meslektaşı olup olmamasına göre rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri yönünden farklılık olmaması bulgusu; rehber öğretmen olarak görev yapan farklı lisans mezunlarının okul ve RAM gibi kurumlarda yaygın olarak bulunması, her ne kadar meslek elemanları olarak algılansa da bu farklılıklara dayalı işbirliği yapmayışlarından kaynaklı olabilir. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012), rehber öğretmenlerin en yoğun olarak belirttikleri sorun alanlarından birinin alan dışından atanan rehber öğretmenlerle çalışmak olduğunu belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerin çalıştığı kurumda meslektaşı olup olmamasının mesleki doyum düzeyinde farklılığa yol açmamasının olası başka bir nedeni rehber öğretmenlerin görev paylaşımını genellikle kademe ve sınıf düzeyine göre yapmaları nedeniyle her rehber öğretmenin kendi kişisel çalışma alanına yoğunlaşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

#### 5.1.9. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin başka bir okula görevlendirmesinin olup olmaması göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin başka bir okula görevlendirmesinin olup olmamasının, mesleki doyum düzeyi yönünden farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Alan yazında rehber öğretmenlerin mesleki doyumunu ile başka bir okula görevlendirmesini doğrudan inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak Tuzgöl-

Dost ve Keklik (2012), alanda çalışanların değerlendirmelerine göre psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunlarını inceledikleri araştırmada; geçici görevlendirmelerin rehber öğretmenlerin iş doyumunu düşüren faktörlerden biri olduğunu raporlaştırmıştır.

Sonuç olarak rehber öğretmenlerin sorumlu olduğu okulun dışında, 1-2 gün farklı bir okula görevlendirilmesinin rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumsuz etkilemesi yönündeki beklentinin karşılanmadığı görülmüştür. Bu beklentinin karşılanmamasının nedeni; özellikle MEB'e bağlı resmi kurumlarda çalışan rehber öğretmenlerin, rehber öğretmeni olmayan kurumlarda profesyonel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin var olduğu bilinci ve onlara yönelik hizmet sunma idealinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan MEB'e bağlı kurum ve eğitim kademelerine yeterli sayıda atama yapılmaması nedeniyle kurumlardaki açık ve ihtiyacın görevlendirme ile karşılanması nedeniyle bu durumu rehber öğretmenlerin kabullenmiş olmalarıyla açıklanabilir.

5.1.10. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin görev yaptıkları kurumda nöbet görevi olup olmaması göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Araştırma sonucunda nöbet görevi olan ve olmayan rehber öğretmenler arasında mesleki doyum düzeyi yönünden farklılık olmadığı bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, rehber öğretmenlerin mesleki doyumunu nöbet görevi açısından inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak benzeri araştırma konularına bakıldığında Aydın'ın (2019), rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumlarını incelediği araştırmada; nöbet tutan ve tutmayanlar arasında farklılık olmadığını belirtmiştir.

Nöbet görevinin yakın zamanlarda yönetmeliğe eklenmesi rehber öğretmenler tarafından tepki ile karşılanan uygulamalardan biridir. Nöbet görevinin rehber öğretmenlerin mesleki rol ve sorumluluklarından olmadığı, bunun tam tersine öğrenci ile etkileşiminde rolünü olumsuz yönde etkileyebileceği yönünde alanda kaygı ile karşılanmıştır. Hatunoğlu (2006), yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine karşı olumsuz bakış açısının ve yöneticilerin alanları dışında görevler yüklemelerinin rehber öğretmenleri olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) ise

öğretmenlerin önyargılı tutumunu ve rehber öğretmenlerin görev tanımının net olmamasını, okul rehberlik hizmetlerinde önemli bir sorun alanı olarak bildirmişlerdir. Benzer şekilde Güven (2009), rehber öğretmenlere görevlerinin dışında işler yüklenmesinin ve Özer (1998) görev tanımlarının yeterince açık olmamasından kaynaklanan rol karmaşasının tükenmişlik duygularına sebep olduğunu raporlaştırmışlardır. Akpınar ve Bengisoy (2017), rehber öğretmenlerin en yoğun karşılaştıkları alan dışı görevleri inceledikleri araştırmada; nöbet, idari işlerde destek, sınavlarda gözcülük, boş derslere girme taleplerini en çok karşılaşılan problemler olarak sıralamışlardır.

Bu araştırmanın nöbet görevine göre mesleki doyumunun farklılık göstermediği sonucu, 10 Kasım 2017'de yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde (madde 34) rehber öğretmenlere ilk kez nöbet görevinin eklenmiş olması, henüz bununla ilgili uygulamaların ve öğrenciler ile etkileşimlerinin ne düzeyde etkilenebileceğini yeterince deneyimlememiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca nöbet görevi yapan rehber öğretmenlere, diğer öğretmenlik branşlarında olduğu gibi ek ücret ödemesi yapılması bazı rehber öğretmenlerin bunu bir kazanım olarak değerlendirmesine yansımış olabilir.

#### 5.1.11. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları ilişkisine ilişkin bulguların tartışması

Bu araştırmada rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasında, orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında rehber öğretmenlerin mesleki doyumu ile mesleki gelişim veya mesleki çabaları arasındaki ilişkiyi ele alan az sayıda araştırmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir. Bunun olası sebeplerinden biri rehber öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki çabayla ilgili kapsamlı bir ölçme aracının bulunmaması ve ilgili araştırmaların anket aracılığıyla veya nitel yöntemlerle bu konuya odaklanmaları olabilir. Araştırmanın bu bulgusu Hamamcı ve arkadaşlarının (2004), psikolojik danışmanların mesleki doyumu ile mesleki gelişimleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir korelasyon olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Kınalı (2000) ve Umay (2015), rehber öğretmenlerin mesleki gelişim

etkinliklerini inceledikleri araştırmalarda; eğitim, seminer ve kongre gibi etkinliklere katılmanın rehber öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği ve bu bulguya dayanarak hizmet içi eğitim ya da seminerlerin mesleki doyumunu arttırmada etkili olabileceği önerileri ile desteklenmektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Bayrı (2006), rehber öğretmenlerin birçoğunun hizmet içi eğitim veya seminer aldığını, hizmet içi eğitime katılma sıklığının mesleki doyum üzerinde etkili olmadığını raporlaştırmıştır.

Sonuç olarak başka araştırma bulguları ile de desteklenen rehber öğretmenlerin mesleki doyumunu ile mesleki gelişim çabasının ilişkili olduğu bulgusu, mesleki gelişimi destekleyici çalışmaların rehber öğretmenlerin daha etkili hizmet sunmalarını etkileyebilecek önemli bir boyut olduğunu düşündürmektedir. Bir bakıma bireysel ve toplumsal ihtiyaçların hızlı değişimleri ile birlikte okulların ve öğrencilerin psikolojik yardım gereksinimleri de değişim göstermektedir. Bu ihtiyaçlara yanıt vermeye çalışan rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının çok hızlı bir şekilde geliştiği gözlenmektedir. Örneğin başlangıçta okullarda mesleki ve eğitsel rehberlik odaklı sunulan okul rehberlik hizmetleri, zamanla kişisel rehberlik alanını da kapsamıştır. Yine ilk zamanlardaki; yönlendirici, koruyucu ve önleyici psikolojik yardım vurgularına ek olarak okullarda müdahale hizmetlerinin ve dolayısıyla kriz durumlarına yönelik yardımların da okul rehberlik hizmetleri sorumluluklarına eklendiği gözlenmiştir. Bu bakımdan alandaki hızlı değişimlerle rehber öğretmenlerin sorumluluklarının ve görevlerinin zamanla güncellenmesi, bu değişimlerin aynı zamanda yönetmelikler aracılığıyla yasal düzenlemelere yansması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın rehber öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin sayısal olarak fazlalığı ve çeşitliliği bulguları, ülkemizde rehber öğretmenlerin meslekle ilgili bilgi ve becerilerini sürekli artırarak kendilerini güncellediklerini ve sürekli bir gelişim çabasında olduklarını da yansıtmaktadır. Her ne kadar alınan eğitimlerin bazıları MEB tarafından verilen ve katılımın zorunlu olduğu hizmet içi eğitimler olsa da eğitimlerin büyük çoğunluğunun, zaman, emek, ücret ve çaba gerektirdiği dikkate alınarak rehber öğretmenlerin bu çabası takdir edilmelidir. Rehber öğretmenlerin bu mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme çabaları bir bakıma etik ilke olarak geçen ‘yetkinlik’ konusunu önemsediklerini de yansıtmaktadır. Özetle farklı alanlarda yeni öğrenmelere açık olan rehber öğretmenlerin



bu çabalarının mesleki doyumlarını artırdığı ve hatta etkili hizmet sunmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir.

#### 5.1.12. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında aldıkları ve yararlı buldukları eğitimlere ilişkin bulguların tartışması

Rehber öğretmenlerin en fazla aldıkları eğitimlerin sırasıyla; kriz ve travmayla ilgili eğitimler, psikolojik danışmanlık veya terapi eğitimleri, aile eğitim programları, öğrenci tanıma, tarama ve yetenek testleri, kişisel gelişim eğitimleri ve kariyer ve mesleki danışmanlıkla ilgili eğitimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenler tarafından yararlı olarak değerlendirilen eğitimlerin ise sırasıyla; özel eğitim ile ilgili eğitimler (% 75), anne çocuk eğitimi ve baba destek programları (% 75) ve aile danışmanlığı eğitim programları (% 71) olduğu gözlenmiştir.

Alan yazında rehber öğretmenlerin lisans eğitiminden sonra ya da meslek yaşamları boyunca aldıkları eğitimleri inceleyen yeterli sayıda araştırma olmadığı gözlenmiştir. Mitchum (2005), okul psikolojik danışmanlarının danışmanlık mesleğindeki güncel gelişmeleri takip etme, etkili uygulamaları öğrenerek iyi bir şekilde hizmet sunma ve mesleğin gelişimine katkıda bulunmak için mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Rehber öğretmenlere MEB tarafından hizmet içi eğitimler aracılığı ile verilen bağımlılıkla mücadele, kriz durumları için psikososyal çalışmalar, bir takım değerlendirme testlerinin uygulanması ya da aile eğitimleri yanında kendi kişisel çabaları ile psikolojik danışmanlık ile ilgili becerilerini geliştirecek nitelikte çok sayıda ve birbirinden farklı içerikte eğitim etkinliklerine katıldıkları sonuçları mesleki gelişim için motivasyonlarının yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Bu araştırmanın bulguları ile kısmen tutarlı olarak Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012), rehber öğretmenlerin yetersizlik yaşadıkları alanların sırasıyla psikolojik danışma kuramları, özel eğitim/kaynaştırma eğitimleri, travmatik ve özel vakalara yönelik eğitimler olduğunu raporlaştırmıştır.

Ancak bu araştırmanın alınan eğitimlerden; hipnoz eğitimi, cinsel terapi, NLP, öğrenci koçluğu gibi doğrudan rehber öğretmenlerin çalışma alanına uygun olmayan eğitimler aldıkları sonuçları alanın sınırlarının yeterince korunamadığını, meslek

alanının sınırlarını aştığı gibi önemli bir soruna işaret etmektedir. Bu sonuçlar PDR alanının da dahil olduğu, mesleki yasa tasarısının ülkemizde henüz yasal olarak kabul edilmemiş olmasından kaynaklı, meslek örgütlerine mesleki yetkinlik ile ilgili bazı yasal haklar tanınmasının önemine yeniden vurgu yapılmasını gerektirmektedir. Özetle değişen zaman, değişen toplum ve birey gereksinimlerine uygun gelişme çabası elbette mesleğe olumlu katkı sunacaktır. Ancak meslek sınırlarını aşan uygulamaların zarar verme potansiyeli göz ardı edilmemelidir.

## 5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, öncelikli olarak araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda rehber öğretmenlere, MEB'e bağlı okul ve kurum yöneticileri gibi alan çalışanlarına yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

1. Kadın rehber öğretmenlerin erkeklere göre mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Mezun oldukları lisans programına göre, PDR mezunlarının psikoloji mezunlarına, felsefe, sosyoloji, eğitim programı gibi alan dışı mezunların ise PDR ve psikoloji mezunlarına göre mesleki doyum düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Eğitim düzeylerine göre, lisansüstü eğitim alan rehber öğretmenlerin mesleki doyumunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Meslekteki toplam hizmet süresi, 2 yıl ve daha az olan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Hizmet sundukları öğrenci sayısına göre incelendiğinde, 200'den daha az sayıda öğrenciye hizmet sunan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri daha yüksek olarak bulunmuştur.
6. Rehber öğretmenlerin medeni durumuna, görev yaptığı kurum veya eğitim kademesine, aynı kurumda başka bir meslektaşının olup olmamasına, nöbet göre yapıp yapmamalarına göre mesleki doyum düzeylerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
7. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ile mesleki gelişim çabaları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında en fazla aldıkları eğitimlerin; kriz/travma psikolojisi, psikolojik danışmanlık/terapi eğitimleri, aile eğitimleri olarak sıralandığı, kariyer/mesleki rehberlik eğitimlerinin ise daha az sayıda alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Yararlanılma sayısı en yüksek olan eğitimlerin ise sırasıyla; özel eğitim ile ilgili eğitimleri, anne çocuk eğitimi ve baba destek programları ve aile danışmanlığı eğitim programları olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak alan çalışanlarına, uygulayıcılara ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler burada sıralanmıştır:

Alan çalışanlarına ve uygulayıcılara yönelik öneriler:

- 1.Araştırmanın daha az sayıda öğrenciye hizmet veren rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusuna dayanarak, öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda daha fazla rehber öğretmen istihdamı yapılmasının yararlı olacağı önerilmektedir.
- 2.Lisansüstü eğitim alan rehber öğretmenlerin mesleki doyumunun daha yüksek olduğu bulgusuna dayanarak, lisansüstü eğitime yönelik motivasyonun artırılması ve devam olanaklarının iyileştirilmesi önerilmektedir.
- 3.Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin diğer kurumlarda görev yapanlara oranla kısmen daha düşük olduğu bulgusuna dayanarak, bu kurumlarda özel eğitim hizmetleri yanında rehberlik hizmetlerinin aktif olarak sunulacağı birtakım değişimler yapılması önerilmektedir.
- 4.Hizmet süresi daha az olan, mesleğe yeni başlayan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusuna dayanarak, mesleki etkinliklerini sunarken başlangıç düzeyindeki motivasyonlarını koruyabilecekleri şekilde önlemler alınması, rehber öğretmenlerin iyilik halini destekleyici çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- 5.Mesleki doyum ve mesleki gelişim çabası arasındaki pozitif ilişki bulgusuna dayanarak, mesleki gelişimin rehber öğretmenlerin mesleki doyumunu ve dolayısıyla etkili hizmet sunumunu artıracak önemli bir boyut olduğu, mesleki gelişimin desteklenmesinin yararlı olacağı önerilmektedir.

6.Rehber öğretmenlerin kriz yönetimi, kriz psikolojisi alanında aldıkları eğitimlerin oldukça fazla sayıda olduğu bulgusu, bu alanda daha fazla gereksinim olduğunu yansıttığından, kriz psikolojisi kriz yönetimi gibi önleyici ve müdahale çalışmalarına lisans eğitiminde daha fazla yer verilmesinin yararlı olacağı önerilmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin kariyer yönelimini destekleyici eğitimlere daha fazla yer verilebilir.

Yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler:

1.Farklı kurumlarda görev yapan rehber öğretmenlerin, mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyecek nitelikte araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı önerilmektedir.

2.Rehber öğretmenlerin mesleki doyumunu artırıcı ve engelleyici etkenlerin belirlendiği nicel ya da nitel araştırmalar yapılması yararlı olabilir.

3.Rehber öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak, mesleki yetkinliğini artırmak amaçlı verilen eğitimlerin etkililiğini değerlendirecek nitelikte somut verilere dayalı değerlendirme çalışmalarının yapıldığı araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı önerilmektedir.

4.Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve kullanılan ‘Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği’nin psikometrik özelliklerinin daha geniş örneklem gruplarında ve farklı kurumlarda çalışan rehber öğretmenlerle yeniden test edildiği araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Current Research in Education*, 3(3), 129-141.
- Akpınar, S. (2010). *Spor federasyonlarında çalışanların sosyal beceri, iş doyumu ve problem çözme yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alçekiç, K. G. (2011). *Kariyer gelişimi açısından psikolojik danışmanların mesleki doyum ve değerlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aliyev, R. ve Tunç, E. (2015). Self-efficacy in counseling: The role of organizational psychological capital, job satisfaction, and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190(2015), 97-105.
- Ancil, T. M., Smith, C. K., Schenck, P. and Dahir, C. (2012). Professional school counselors' career development practices and continuing education needs. *The Career Development Quarterly*, 60(2), 109-121.
- Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 39-46.
- Aydın, M. (1987). *Bir hizmetiçi eğitim olarak denetim*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 241-249.
- Aydınlı, F. 2019. *Psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik ve yaşam doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Aykaç, A. (2010). *İş doyumunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Baggerly, J. N. and Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205.
- Bakioğlu, A. ve Gayık-Asyalı, S. (2005). Rehber öğretmenlerin buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 21(21), 89-110.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baron, R. A. and Greenberg, J. (1990). *Behavior in Organizations*. (7th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. (2. Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başalp, N. (2001). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baykal, B. (1978). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış*. (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya ve Avustralya'da Fen ve Fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde Spss ile Veri Analizi*, (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Güneydoğu Anadolu*

- Bölgesi örneği*). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. (7th Edition). London: British Library.
- Bingöl, D. (1990). *Personel Yönetimi*. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Brown, D. and Sargeant, M. A. (2007). Job satisfaction, organizational commitment, and religious commitment of full-time university employees. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2), 211–241.
- Bryman, A. (2008). *Of methods and methodologh*. Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal, 3(2), 159-168.
- Bulut Yazıcı, E. (2018). *Rehber öğretmenlerin iş doyumları ile kariyer yaşantıları, mesleki benlik saygıları ve kişisel sağlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194), 31-50.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş. ve Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, M. (2017). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoban, A. E. (2005). *Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 167-174.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çulha, Y. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini alguları ile kendi iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalçıçek, E. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demato, D. S. ve Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors. *Professional School Counseling*. 7(4), 236-246
- Demir, A. (2010). *Özel dershanelerde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Demir, Ç. (1998). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. (1th Edition). The USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dolunay, A. B. (2001). *Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Eduwen, F. O., Aluede, O., and Ojugo, A. İ. (2014). Job satisfaction among school counsellors in secondary schools in mid-western Nigeria. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 22(1), 181-193.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi alguları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi



Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ekşi, H. Ismuk, E. ve Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma özyeterliliği ve dinlenme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84-103.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çabası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ercan, S. (2010). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi yabancı diller bölümündeki okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. (1. Baskı). İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Eren, E. (1984). *Yönetim Psikolojisi*. (4. Baskı). İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve Organizasyon*. (1. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayınevi.
- Eroğlu, F. (2006). *Davranış Bilimleri*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Erol, Z. (2018). *Kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Doğu Karadeniz örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Evrar, G., Akıntuğ, Y., ve Baysen, E. (2019). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterlik algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 116-133.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3th edition). London: Sage Publication

- Fowler, E. and Horrison, P. L. (2001). Continuing professional development needs and activities of school counselor. *Psychology in School*, 38(1), 75-87.
- Gaible, E. and Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers*. (20433). Washington, D.C. USA.
- Gambrell, C. E., Rehfuss, M. C., Suarez, E. C., and Meyer, D. (2011). Counselors' job satisfaction across education levels and specialties. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 3(1), 34-49.
- Guskey, T. R. (2007). *Results-oriented professional development*, In A. C. Onstein, E. F. Pajak, and S. B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (334–346), Pearson Education, Boston.
- Güçlü, N. ve Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 541-576.
- Gülsar, A. (2008). *Rehberlik Hizmetleri ve Bireyi Tanıma Teknikleri*. (1. Baskı). Adana: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündüz, B. (2012). *Okul psikolojik danışmanlarında yetkinlik inancı ve tükenmişlik*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12(3), 1749-1767.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),119-133.
- Güner, F. ( 2015). *Çalışma hayatında örgütsel iklim ve iş doyumunu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, M. (2012). Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetleri. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (55-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamamcı, Z., Oskargil-Göktepe, E. ve İnanç, N. (2005). Ankara ilinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının mesleki gelişim ve meslek doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 27-44.

- Hişmanoğlu, M. (2010). *Effective professional development strategies of english language teachers*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 990–995.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective professional development: a checklist*. 19.04.2019 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>, sitesinden alınmıştır.
- Joyce, B., and Calhoun, E. (2010). *Models of Professional Development: A Celebration of Educators*. (1th Edition). The USA: A Joint Publication.
- Kabakçı, I. (2006). *Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açılıarı*. (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaçan, G. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kadıoğlu, F. ( 2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum İle kendine saygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kağan, M. (2010). *Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi*. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39 – 55.
- Kahn, J. H. (2006). *Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances and applications*. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718, DOI: 10.1177/1043986206286347.
- Kananu, R., Tumuti, S., and Okaka, F. O. (2018). Level of job satisfaction among school counselors in public secondary schools. *African Journal of Education, Science and Technology*, 2(2), 82-94.

- Kantar, H. (2010). *İşletmede Motivasyon*. (1. Baskı). İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Karababa, A. (2012). *Psikolojik danışmanlarda olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş doyumunu ve yaşam doyumunu yordamadaki rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karaca, S. (2008). *Orta kademe yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların iş tatminine etkisi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kepçeoğlu, M. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (2. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Keser, A. (2009). *Çalışma Psikolojisi*. (2. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın.
- Kınalı, G. (2000). *Devlet ve özel okullardaki rehber öğretmenlerin iş tatminleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kınık, S. (2007). *Kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocayörük, E. (2000). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin meslek doyumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Koç, Z. (1998). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C., and Zlatev, M. (2009). Reported levels of satisfaction and frustration by Arizona school counselors: A desire for greater connections with students in a data-driven era. *Professional School Counseling, 12*(3), 193-199.
- Kutunis, R. Ö. (2006). *Örgütlerde Davranış Bilimleri* (5. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuzgun, Y., Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(11), 14-18.
- Kuzu, A. (2009). *Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması*. The Journal of International Social Research, 2(6), 425-433.
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MacCallum R. C., Browne M. W. and Sugawara H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149.
- MEB. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008). *Okul temelli mesleki ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2010). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme

ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2017). *MEB Rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Moeini, H. (2003). *A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Murray, A. (2010). *Empowering teachers through professional development*. Senegal English Teaching Forum. 48(1), 2-12.
- Nazlı, S. (2007). *Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini algılamaları*. Eurasian Journal of Educational Research. 0(26), 155- 166.
- Otrar, M. (2004). Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik. C. Karagözoğlu ve İ. Kemertaş (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (113-123). İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Otrar, M., ve Özen, B. (2009). Rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldırma davranışları, *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 97-120.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özer, R. (1998). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Öztekin, A. (2010). *Yönetim Bilimi*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Price, B. P. (2008). *Teachers perceptions of the impact of professional development and teacher-student relationships on school climate*. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, Alabama, USA.
- Puma, M. E. and Raphael, J. (2001). *Evaluating standards-based professional development for teachers: A handbook for practitioners*. Washington: The Urban Institute Education Policy Center.

- Rayle, A. D. (2006). *Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction*. *Professional School Counseling*, 9(3), 206-215.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3th edition). USA: Routledge.
- Seğmenli, S. (2001). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., and Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-43.
- Sparks, D. and Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.
- Spruill, D. and Benschhoff, M. B. (1996). The future is now: Promoting professionalism among counselor training. *Journal of Counseling and Development*, 74(5), 468-472.
- Subulan, E. (2016). *Örgütlerde yaşanan kişiler arası çatışmaların çalışanların iş doyumuna etkisi ve bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şener, M. M. (2009). *Hizmetiçi eğitimin sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tahincioğlu, D. (2018). *Psikologların ve psikolojik danışmanların iş doyumunu, çalışma yaşam kaliteleri ve merhamet düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama*. (4. Baskı) İstanbul: MEB Yayınları.
- Taş, İ. (2016). *Mesleki gelişimi destekleyecek bir model değerlendirme önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 54-70.
- Taşdelen-Karçkay, A. (2008). *Farklı eğitim programı mezunu psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri ve iş doyumlarının incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(24), 24-35.
- Taşkaya, S. M. ve Kurt, Y. (2010). İlköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*, (1.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tevrüz, S. (2002). Güdülenme. A. E. Aslan (Ed.), *Örgütte Kişisel Gelişim*. (95-128). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *İlköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Ankara ili örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Gelişimsel Yaklaşım*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. ve Poyrazlı, S. (2011, Ekim). *Rehber öğretmenlerde iş doyumu ve yordayıcı bazı değişkenler*. Sözlü bildiri, XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir.



- Yetim, U. (1993). *Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects*. Social Indicators Research, 29(3), 277-289.
- Yıldız, E. (2012). *Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33(2), 37-61.
- Yıldız, E. (2018). *Özel ve devlet okullarında çalışan branş öğretmenlerinin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki doyum ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldız, S. (2006). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslekte kendini geliştirme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yurcu, G. (2014). *Konaklama işletmelerinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş doyumuna ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Walter, S. and Columnist, G. (2006). Instructional improvement: Building capacity for the professional development of librarians as teachers. *Reference and User Services Quarterly*, 45(3), 213-218.
- Westland, J. C. (2015). *Structural Equation Models from Paths to Networks*. (22th Edition). Switzerland: Springer.
- Worrell, T. G., Skaggs, G. E. and Brown, M. B. (2006). School psychologists' job satisfaction: A 22-year perspective in the USA. *School Psychology International*, 27(2), 131-145.

## EKLER

### Ek 1. Mesleki Doyum Ölçeği Örnek Maddeler

**Açıklama:** Aşağıda yer alan maddeler için kendinize **“Bu özellik beni ne kadar tanımlıyor?”** sorusunu sorunuz ve aşağıdaki gibi beş basamaklı ölçeği kullanarak maddelerin yanındaki rakamlardan size uygun olanı işaretleyiniz.

		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
		1	2	3	4	5
1	Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?					
8	İş yerinizde aldığımız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?					
10	Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?					
17	Mesleğinizi yürütürken karşılaştığımız engellerle mücadele ediyor musunuz?					
19	Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?					

**Ek 2.** Rehber Öğretmen Mesleki Gelişim Çabası Ölçeği Örnek Maddeler

**Açıklama:** Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyup, size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

		Hiç	Biraz	Orta Düzeyde	Çoğunlukla	Her Zaman
	<i>Lisans eğitiminden sonraki süreçte ya da mesleğe atandıktan sonra,</i>					
2	Kendi olanaklarımla (para, zaman ayırarak) farklı konulardaki ücretli eğitimlere katılıyorum.	1	2	3	4	5
5	Mesleğimle ilgili web sayfalarından (PDR, Psikoloji, Özel Eğitim gibi) yararlanıyorum.	1	2	3	4	5
11	Alanımla ilgili meslek derneklerinin çalışma ve etkinliklerini takip ederim.	1	2	3	4	5
13	Öğrenci ve velilere yönelik çalışmalarımda farklı araç ve yöntemlerden (pano, slayt sunumu, broşür hazırlama gibi) yararlanıyorum.	1	2	3	4	5

**Ek 3. Demografik ve Mesleki Bilgi Formu**

<b>1. Cinsiyet:</b>	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
<b>2. Medeni hali:</b>	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekar
<b>3. Mezun olduğunuz lisans programı:</b>	<input type="checkbox"/> PDR/ EPH <input type="checkbox"/> Psikoloji <input type="checkbox"/> Diğer (Felsefe/Sosyoloji/ .....)	
<b>4. Eğitim düzeyiniz:</b>	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
<b>5. Meslekteki toplam hizmet süreniz:</b>	<input type="checkbox"/> 2 Yıl ve az <input type="checkbox"/> 3-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-20 Yıl <input type="checkbox"/> 21 ve üst	
<b>6. Çalıştığınız kurum ve kademe:</b>	<input type="checkbox"/> Anaokulu/Kreş <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Özel Eğitim/ İş Uygulama Okulu <input type="checkbox"/> Rehberlik Araştırma Merkezi	
<b>7. Çalıştığınız kurumda hizmet sunmakla sorumlu olduğunuz öğrenci sayısı:</b>	<input type="checkbox"/> 0-200 <input type="checkbox"/> 200-500 <input type="checkbox"/> 500-1000 <input type="checkbox"/> 1000-1500 <input type="checkbox"/> 1500-2000 <input type="checkbox"/> 2000 üstü	
<b>8. Çalıştığınız kurumda aynı meslek grubundan başka bir meslektaşınız var mı?</b>	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	
<b>9. Kadronuzun bulunduğu okul dışında ikinci bir okul görevlendirmeniz var mı?</b>	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	
<b>10. Çalıştığınız kurumda nöbet görevi yapıyor musunuz?</b>	<input type="checkbox"/> Evet ise <input type="checkbox"/> Gündüz/Okul Nöbeti <input type="checkbox"/> Yatılı Okul/Gece Nöbeti <input type="checkbox"/> Hayır	

### Katıldığınız Eğitimler ve Süresi

**Açıklama:** Lisans eğitiminizden ya da mesleğe atandıktan sonra, katıldığınız eğitimleri ve süresini (saat, gün, hafta, ay, gibi zaman) lütfen ilgili alanlara yazar mısınız.

**Örnek:** Çözüm odaklı danışma, 2 saat veya  
WISC-R, 2 Hafta veya  
Aile eğitimi, 15 gün gibi.

a. Psikolojik danışma/psikoterapi eğitimleri

.....

b. Kariyer danışmanlığı/mesleki rehberlik uygulamaları

.....

c. Öğrenci tanıma teknikleri/tarama testleri (zeka/yetenek/gelişim gibi)

.....

d. Aile eğitim programları (çocuk ve ergen gelişimi/iletişim/uzlaşabilmek gibi)

.....

e. Kriz psikolojisi, yönetimi ve müdahale (travma/istismar/şiddet/zorbalık gibi)

.....

f. Kişisel gelişim eğitimi(drama/liderlik/iletişim/hızlı okuma/sunum teknikleri gibi)

.....

g. Başka varsa lütfen yazınız

.....

*\* Aldığınız eğitimlerden mesleğinizi sürdürürken en çok yararlandığınız ilk 3 eğitimi önem sırasına göre sıralar mısınız.*

## Ek 4. Mesleki Doyum Ölçeği İzni

### Mesleki Doyum Ölçeği

mesleki doyum ölçeği

**Hilmi KOCABAŞ** <hkocaba5@gmail.com> 25 Nis (8 gün önce)

Alınır. hamamci

Sayın hocam merhabalar,  
Abant İzzet Baysal'da PDR YL öğrencisiyim.  
Yapacak olduğum tez çalışmamda (psikolojik danışmanların mesleki doyumunu) sizin de geliştirenterden olduğunuz ölçeği kullanmak istiyorum.  
Orjinal formu ve puanlamasını gönderebilir misiniz?  
İyi çalışmalar dilerim.

**zeynep hamamci** 27 Nis (6 gün önce)

merhaba ölçek eubel yayınlarında mesabası resmî bir kızıpta yayımlanmış...

**Hilmi KOCABAŞ** 27 Nis (6 gün önce)

öls. izni için tekmisim hocam. enay alabilsem için perelli sizde kaji

**zeynep hamamci** 28 Nis (5 gün önce)

Alınır. bama

Sayın Hilmi Bey,

Geliştirmiş olduğumuz, Mesleki Doyum Ölçeği'ni araştırmanızda kullanabilirsiniz.İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

---

From: Hilmi KOCABAŞ <hkocaba5@gmail.com>  
Sent: Friday, April 27, 2018 7:38 AM  
To: zeynep.hamamci

22:49  
3.05.2018

## Ek 5. Etik Kurul Onayı



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**  
**Hilmi KOCABAŞ**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

Sayın **Hilmi KOCABAŞ**,

“Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyum Düzeylerinin, Okul İklimi ve Mesleki Gelişim Çabaları Açısından İncelenmesi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/237) kurulumuzun 21.11.2018 tarihli ve 2018/09 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur/bulunmamıştır. Bilgilerinize sunarız.

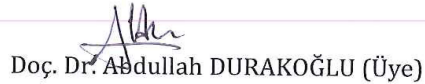
  
 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

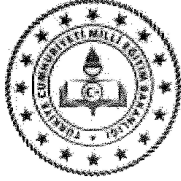
  
 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

  
 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

  
 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

  
 Av. Zuhal Demirci (Üye)

**Ek 6. Araştırma İzni**

**T.C.**  
**KOCAELİ VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 99332089-605.01-E.812258

11/01/2019

**Konu:** Araştırma İzni  
(Hilmi KOCABAŞ)

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 11/12/2018 tarih ve 16180 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hilmi KOCABAŞ'ın "Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyum Düzeylerinin Okul İklimi ve Mesleki Gelişim Çabası Açısından İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz resmi ve özel okullarda uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz resmi ve özel okullarda uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11/01/2019

Osman EKŞİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



**Ek 7. Tutanak****TUTANAK**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı ğrencisi Hilmi KOCABAŞ'ın 05.08.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında "Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyum Düzeylerinin Algılanan Okul İklimi ve Mesleki Gelişim abaları Açısından İncelenmesi " tez başlığının "Rehber ğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Mesleki Gelişim abaları Açısından İncelenmesi" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (05.08.2019)

Prof. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM

Tez Danışmanı



Dr. Öğr. Üyesi Ayten EREN ARTAN

ye



Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Seda ÇOLAK

ye



## ÖZGEÇMİŞ

**Ad Soyad:** Hilmi KOCABAŞ

**Doğum Tarihi - Yeri:** 1985 - MANAVGAT

**Eğitim Hayatı:** 1991-1996 İlkokul Manavgat/Taşagıl İlkokulu

1997-2000 Ortaokul Serik/Kazım Karabekir Ortaokulu

2000-2004 Lise Serik/Serik Anadolu Lisesi

2005-2009 Üniversite Bolu/Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

**Çalışma Hayatı:** 2010-2014 Kocaeli Darıca /Aslan Çimento Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmeni

2014-2017 Kocaeli Darıca/Öğretmen Füsun Erdemir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmeni

2017- 2019 Kocaeli Gebze/Süleyman Demirel Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı

2019- 2019 Burdur Ağlasun/Yunus Emre Ortaokulu Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmeni

2019- Halen Antalya Kepez/Şehit Çetin Çakmak Anadolu İmam Hatip Lisesi Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmeni

**İletişim Bilgileri:** [hikoba85@gmail.com](mailto:hikoba85@gmail.com)