



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

REHBERLİK ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ALGILARI VE
KARİYER HEDEFLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah ALDEMİR

TOKAT

Şubat, 2018



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

REHBERLİK ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ALGILARI VE
KARİYER HEDEFLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah ALDEMİR

Danışman: Doç. Dr. Tahsin İLHAN

TOKAT

Şubat, 2018

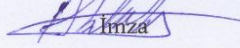
ETİK SÖZLEŞME

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Klavuzuna, genel akademik kurallar ile etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini, bu tez çalışmasını intihali engelleme programıyla taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünceler ile bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 28.02.2018

Abdullah ALDEMİR


İmza

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

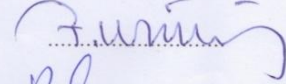
REHBERLİK ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ALGILARI VE KARİYER HEDEFLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans/Doktora tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarihli yazısı ile 28/02/2018 tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

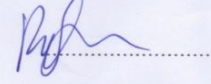
Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

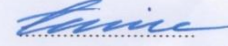
Başkan : Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN



Üye : Doç. Dr. Tahsin İLHAN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylanm.

...../...../20..

Enstitü Müdürü:

Mühür
İmza

ÖN SÖZ

Hayatımın ilk zamanlarından şimdiye kadar ki geçen sürede desteğini sürekli hissettiğim, düşünceleriyle bana ilham veren ve geleceğe yönelik olumlu adımlar atmamı sağlayan tanıdığım bir çok insan var. Bu güne kadar şahsıma olumlu katkılar sunan bu insanlara sonsuz teşekkürler.

Lisans eğitimine adım attığım ilk günden bu güne kadarki sürede gerek insan ilişkileri gerek akademik titizliği ile olsun bana örnek olan ve "Hayatta ne yaparsan yap o seni takip edecektir. Bu nedenle daima iyi şeyler ortaya koy ki iyi anılasın." sözcüğüyle bana yol gösteren Doç. Dr. Tahsin İLHAN'a, her zaman gülümsemesi ve "Çok çalışmamız lazım"sözünü sıkça kullanan Yrd. Doç. Dr. Rukiye ŞAHİN'e ...

Akademik hayatta yol arkadaşlarımdan biri olan, aile üyelerim arasına girmeye hak kazanmış, titizliği, dürüstlüğü, iş bitiriciliği ve saymadığım bir çok özelliği ile desteğini sürekli hissettiğim Uzm. Psiko. Danış. Yalçın DEMİR'e, bilimsel çalışmalarda sürekli birlikte yol aldığım ancak akademik ertelemeleriyle hafızamda yerini alacak olan Psiko. Danış. Oğuzhan ÇAKAN'a, pratik fikirleriyle ve kısa çözüm yollarıyla kurumumda yardımını esirgemeyen sevgili meslektaşım Psiko. Danış. Türkan ADIGÜZEL'e, kurumumda bilimsel çalışmalarda uyumla çalıştığım Uzm. Coğ. Öğrt. Nazım SEVER'e, yüksek lisans eğitimim boyunca katkılarını sürekli gördüğüm Mehmet Reşat DAĞ'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca çalışma ahlakını ve iş disiplinini sürekli örnek aldığım, takıldığım noktalarda yardımını sıkça gördüğüm Dr. Yusuf SARIKAYA'ya ...

Hayatımın her anında desteğini sürekli yanımda hissettiğim değerli aile üyelerim Şafak ALDEMİR, Şefika ALDEMİR, Selda ALDEMİR ve Uzm. Seda ALDEMİR'e, tanıştığım günden itibaren maddi-manevi desteğini sürekli hissettiğim, alacağım her kararda yanımda olacağını bildiğim, hayatımın her anında yanımda olmasını istediğim Seren EREN'e...

Sonsuz teşekkürler...

Abdullah ALDEMİR

ŞUBAT 2018

*BENİ YETİŐTİRİP BU GÜNLERE GETİREN
SEVGİLİ ANNEME VE BABAMA...*



ÖZET

Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleki Algıları ve Kariyer Hedefleri Üzerine Bir İnceleme

ALDEMİR, Abdullah

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tahsin İLHAN

Şubat, 2018, ix+89 sayfa

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki devlet okullarında ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehberlik öğretmenlerinin mesleki algıları ile kariyer hedeflerini incelemeyi hedeflemiştir. Nitel desende yapılan bu araştırma olgu bilim (Fenomenolojik) yaklaşıma dayanmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiş, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde MEB'e bağlı devlet okullarında ve RAM'larda görev yapmakta olan 25 rehberlik öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasındakişisel bilgi formuyla birlikte açık uçlu sorulardan oluşan dokuz maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formdaki beş madde mesleki algı, dört madde ise kariyer hedefiyle ilgilidir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda, *mesleki algı ve kariyer hedefi* olmak üzere iki üst tema elde edilmiştir. *Mesleki algı* üst teması altında üç temave bu temalara ait 10 alt tema yer almıştır. *Kariyer hedefi* üst teması altında ise, dört tema ve bu temalara ait sekiz alt tema yer almıştır. Araştırma sonuçları, mesleki algının yıllar içerisinde olumsuz yönde değiştiğini göstermiştir. Mesleki algıdaki bu değişimin çoğunlukla dışsal etmenlere(branş öğretmeni, idareci, öğrenci ve veli) yüklendiği görülmüştür. Ayrıca mesleki algıda yaşanan olumsuzluğun giderilmesinde ortaya konan çözümlerinde genellikle dışsurlardan beklendiği bulunmuştur. Kariyer hedefleriyle ilgili sonuçlara göre ise, gelişimsel kariyer planlarının çoğunlukla MEB'e bağlı kurumlarda meslekte daha uzman olarak devam etme yönünde şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.Kariyer planının şekillenmesinde, çoğunlukla kurum içinde yaşanan olumsuz deneyimlerin yanında, paydaşlar (öğrenci, veli, öğretmen, idareci ve üst yöneticiler) ile rehberlik öğretmenin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik PDR algılarının örtüşmemesinin etkili olduğu bulunmuştur.Ayrıca kariyer gelişiminde gelir düzeyi, olumsuz paydaş tutumu ve idari izin gibi engellerle karşılaşıldığı, bu engelleri aşmak için ise daha çok pasif başa çıkma yollarına başvurulduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulguları, alanyazına bağlı olarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki algı, mesleki beklenti, psikolojik danışman, rehberlik öğretmeni, kariyer hedefi, kariyer gelişimi

ABSTRACT

The present study aimed to examine the professional perceptions and career goals of the guiding teachers serving in guidance and research centers and in public schools of primary and secondary level. The study embraced phenomenological research of the qualitative design. Chosen by purposive sampling, the population of the study comprised 25 guiding teachers serving in guidance research centers and public schools in seven regions of Turkey. Data collected through a personal information form and a semi-structured interview form consisting of nine open-ended question items. Five of the items were related to professional perception and the rest were for career goals. Content analysis was employed in analyzing the data. As a result of the content analysis, two top themes, namely *professional perception* and *career goal*, were extracted. There were three themes under the professional perception top theme and 10 related sub themes whereas there were four themes under the career goal top theme and eight related sub themes. The results showed that professional perception negatively shifted in years. The shift was seen to be attributed to extrinsic factors (teachers, administrators, students and parents). On the other hand, suggested solutions to eliminate negative perception of profession were also expected from extrinsic factors. The results of career goals, however, showed that developmental career planning was mostly shaped by willing to master in profession in institutions affiliated to Ministry of National Education. In addition to negative circumstances in institutions, career planning was found to be altered by the incongruity between the counselor's and the sharers' (students, parents, teachers, administrators and senior managers) perceptions about Psychological Counseling and Guidance. Furthermore, career development was found to be inhibited by income level, negative sharer attitude and administrative leave, and these kinds of inhibitions were mostly tried to be overcome by passive coping strategies. The results of the study were discussed within the literature and further suggestions were made.

Key Words: Professional perception, professional expectancy, psychological counselor, guidance teacher, career goal, career development.

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME	i
JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
ÇALIŞMANIN AMACI.....	5
ALT PROBLEMLER	5
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
SAYILTILAR	5
SINIRLILIKLAR	6
TANIMLAR	6
KISALTMALAR.....	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
ALGI.....	7
MESLEKİ ALGI.....	9
REHBERLİK ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK ALGILARI.....	10
REHBERLİK ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	13
<i>Mesleki kimlik</i>	13
<i>Mesleki rol</i>	14
<i>Mesleki doyum</i>	15
<i>Paydaş etkisi</i>	16
<i>Mesleki tükenmişlik</i>	17
<i>Mesleki yeterlik</i>	18
KARİYER.....	19
KARİYER KURAMLARI	20
<i>Super'in benlik kuramı</i>	20
<i>Holland'ın kariyer seçim kuramı</i>	21
<i>Schein'in kariyer çapaları</i>	23
Teknik fonksiyonel yetkinlik	23

Genel yönetimsel yetkinlik.....	24
Girişimcilik yaratıcılık	24
Otonomi/Özerklik.....	24
Güvenlik/İstikrar	25
Görev ya da bir olaya kendini adama.....	25
Saf mücadele	25
Hayat tarzı	25
<i>Sosyal bilişsel kariyer kuramı (SBKK)</i>	26
<i>Gottfredson'un sınırlandırma ve uzlaştırma kuramı</i>	27
Sınırlandırma süreci	27
Uzlaşma.....	28
KARİYER GELİŞİMİ	28
KARİYER PLANLAMA	29
KARİYER PLANLAMA AŞAMALARI	31
<i>Kendini tanıma</i>	31
<i>Fırsatları tanıma</i>	31
<i>Hedefleri belirleme</i>	31
<i>Planları hazırlama</i>	32
<i>Geri bildirim</i>	32
KARİYER ENGELLERİ	32
REHBERLİK ÖĞRETMENLERİNİN KARİYER HEDEFLERİ	33
BÖLÜM III	37
YÖNTEM	37
ARAŞTIRMA DESENİ VE MODELİ.....	37
ÇALIŞMA GRUBU.....	37
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	38
VERİ TOPLAMA SÜRECİ	39
VERİLERİN ANALİZİ	39
ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ	40
ARAŞTIRMACININ ROLÜ	40
BÖLÜM IV	41
BULGULAR	41
1. MESLEKİ ALGI ÜST TEMASINA İLİŞKİN BULGULAR	42
1.1. <i>Gelişimsel olarak mesleki algı temasına ilişkin bulgular</i>	42
a) Lisans eğitimi dönemindeki algı	42
b) Mesleğin ilk yıllarındaki algı	42
c) Güncel mesleki algı.....	43
d) Algıda yaşanan değişimin nedeni	44
1.2. <i>Unvan algısı</i>	45

a) İdeal unvan algısı	45
b) İdeal unvana sahip bireyin görevleri	46
c) İdeal ve gerçek unvan kıyaslaması	46
d) Kıyaslama sonucunda ortaya çıkan farklılığın nedenleri	47
1.3. Çözüm önerileri	48
a) Kurumsal sorumluluklar	48
b) Profesyonel sorumluluklar	49
2. KARİYER HEDEFİ ÜST TEMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	50
2.1. Gelişimsel kariyer planı temasına ilişkin bulgular	50
a) Lisans eğitimi dönemindeki kariyer planı	50
b) Mesleğin ilk yıllarındaki kariyer planı	51
c) Kariyer planının değişim nedenleri	51
d) Güncel kariyer planı	52
2.2. Güncel kariyer planında etkili olan etmenler	53
3.2. Kariyer çabası	53
a) Şimdiki çabalar	53
b) Alternatif çabalar	54
4.2. Engeller ve başa çıkma	55
a) Karşılaşılan engeller	55
b) Engellerle başa çıkma	56
BÖLÜM V	57
TARTIŞMA.....	57
MESLEKİ ALGI	57
KARİYER HEDEFİ.....	60
VI. SONUÇ.....	64
VII. ÖNERİLER	66
ALAN ARAŞTIRMACILARINA YÖNELİK ÖNERİLER	66
REHBERLİK ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ÖNERİLER	67
POLİTİKA YAPICILAR YÖNELİK ÖNERİLER	67
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	85
EK1. MESLEKİ ALGI VE KARİYER HEDEFİ İNCELEME FORMU	85
ÖZGEÇMİŞ	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.Yıllara Göre Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Bakış Açılarının Sıralaması	11
Tablo 2.2016Eğitim-Öğretim Yılı Rehberlik Öğretmenleri MEB Hizmet İçi Tablosu	35
Tablo 3.2017 Eğitim-Öğretim Yılı Rehberlik Öğretmenleri MEB Hizmet İçi Tablosu	35
Tablo 4.Çalışma Grubuna İlişkin Bazı Bilgiler.....	38
Tablo 5.Üst Tema, Tema ve Alt Temalar.....	41



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, alt problemlere, araştırmanın gerekliliğine ve önemine, sayılılara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde meslek edinimi, bireyin yaşamında önemli bir tercih olmakla birlikte olumlu ve olumsuz birçok faktörden(ilgi, inanç, değer, meslekten elde edilecek tatminlilik düzeyi; ailesel, bireysel, sosyal, kültürel özellikler ve algı vb.) etkilenmektedir (Genç, Kaya ve Genç, 2007; Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 2002). Bu etmenlerden biri de bireyin mesleğe yönelik oluşturduğu algısıdır. Mesleki algı; bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda yaptığı veya yapacağı iş hakkında bir iç güvene sahip olması, istediği şeyin farkında olması, iş yaşamında başarılı ve mutlu olması, toplumu ve bireyi olumlu yönde etkilemesi ve mesleğe yenilikler getirmesi gibi değişkenler üzerinde etkili olmaktadır (Akyüz, 1978; Luthans, 1995). Günümüzde meslek algısı üzerinde yetenek, ilgi ve değerlerle birlikte mesleğin ekonomik getirisi, mesleğin statüsü, mesleğin çağa uygunluğu, bireyin kendisine çeşitli güvenceler sağlama ve bağımsızlık kazanma düşüncesi gibi faktörler de etkilidir (Kuzgun, 2000; Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 2002).

Her meslekte olduğu gibi rehberlik öğretmenleri de belirli bir mesleki algıya sahiptir. Türkiye'de ve diğer ülkelerde rehberlik öğretmenlerin mesleki algıları, iş tatmini ve tükenmişlik gibi faktörler sonucunda değişime uğramaktadır (Asyalı, 2005). Türkiye'ye bakıldığında psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) alanına yönelik ortaya konulan politikalar, bu alandan mezun olan bireylerin mesleğe bakış açısını etkilemektedir (Doğan, 1996). Türkiye'de rehberlik hizmetleri, ilk zamanlarda öğretmenler tarafından kariyer ve eğitim danışmanlığı olarak yürütülmesine karşın bu hizmet, Yüksek Öğrenim Kurumunun (YÖK) 1983-1984 eğitim yılında kişilik hizmeti kapsamında eğitim verilmesi yönündeki düzenlemeleri sayesinde gerçek anlamda bir kimlik ve nitelik kazanmaya başlamıştır (Doğan, 2000; Yeşilyaprak, 1993, 2009). Buna karşın YÖK'ün sonraki dönemlerde yaptığı düzenlemelerle birlikte PDR programının özellikle okul rehberlik hizmetlerini esas alarak sınırlarını daraltmıştır (Çetinkaya ve Kararımak, 2012; Doğan, 1996; Korkut, 2007a; Korkut, 2007b; Özyürek, 2010; Yüksel, 2003). Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere bu eğitimin verildiği birçok ülkede PDR mezunları eğitimin dışındaki farklı sektörlerde

çalışabilirken Türkiye’de PDR mezunları genellikle okullarda çalışmışlar ve halen de bu sektörde daha fazla istihdam edilmektedirler (Korkut, 2007a; Yalçın, 2006; Yeşilyaprak, 1993; Yüksel, 2003).

Türkiye’de PDR mezunlarının daha çok okullarda çalışması ve unvan konusunda tam bir uzlaşmanın olmaması rehberlik öğretmenlerinin farklı mesleki beklentiler içerisine girmelerine ve mesleki yaşamlarında yeterliliklerini sorgulamalarına yol açmaktadır (Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005; İkiz, 2010). Bu sorgulamalar rehberlik öğretmenlerinin mesleki algı konusunda yer yer karmaşa yaşamalarına ortam hazırlamaktadır. Ayrıca bu sorgulamalar rehberlik öğretmenlerinin sorunu çözen kişi, halkla ilişkiler uzmanı, maddi durumu kötü olan öğrenci tespitini yapan ve yasal durumlarda ilgili yerlerle iletişim kurarak süreci takip eden uzman, özel eğitim uzmanı, sosyolog ve sosyal hizmet uzmanı şeklinde farklı rol ve sorumluluklar üstlenmelerine de ortam hazırlamaktadır (Dağlı, 2014).

Rehberlik öğretmenlerinin mesleki anlamda kendilerini ne olarak gördükleri konusunda aynı kurumda çalıştığı paydaşlarının da etkisi olmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında bazı paydaşların rehberlik öğretmenini bilgi kaynağı olan, rehberlik eden, denge faktörü olan, önleyici olan, okul rehberlik programını hazırlayan, müşavirlik hizmeti veren, bireysel ve grupla danışmanlık hizmeti veren, öğrencinin çok yönlü gelişimine katkı sağlayan şeklinde olumlu özellikler atfettiği (Aliyev, Ergüner-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer, 2012; Clark ve Ametea, 2004; Pişkin, 1989; Scoles, 2011; Stower, 2003), bazı paydaşlarınsa rehberlik öğretmenine kırtasiye işleriyle ilgilenen, sınıf rehberlik programını hazırlayan, gözetmenlik yapan, nöbet tutan, özel eğitim uzmanı olan ve idareci konumunda olan şeklinde olumsuz özellikler atfettiği görülmektedir (Altun ve Camadan, 2013; Esen-Çoban ve Demir, 2004; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013; Larson ve Daniels, 1998; Sargın ve Hamurcu, 2010). Görüldüğü gibi paydaşlar rehberlik öğretmenine mesleğine uygun özellikler yüklediği gibi tam tersi özellikleride yüklemektedir. Paydaşların bu tutumunun rehberlik öğretmenin unvan ve rol karmaşası yaşamasına ve farklı mesleki beklentiler içine girmesine ortam hazırlayacağı düşünülmektedir.

Paydaşlar kadar rehberlik öğretmenlerinin de mesleklerine ilişkin bakış açıları rehberlik mesleğini nasıl algıladıklarını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde rehberlik öğretmenlerini kendilerine bilgi kaynağı olma, rehberlik etme, denge faktörü olma, önleyici olma, nadiren karar verme rolünde olma, danışan (öğrenci) odaklı olma ve sorunu çözen değil yardım eden rolünde olma gibi olumlu özellikleri atfettikleri görülmektedir (Aliyev, Ergüner-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer, 2012; Paisley ve Borders, 1995; Sears ve Granello, 2002).

Olumlu özelliklerin yanı sıra rehberlik öğretmenleri kendilerini öğrenci problemini çözen, kitap ve sınıf materyalleri sağlayan, öğüt veren gibi farklı rol ve görevlerle (Altun ve Camadan, 2013; Atıcı, 2014; Dağlı, 2014; Vail, 2005) açıkladıkları görülmektedir. Bu rol ve sorumluluklardaki karmaşadan dolayı kimi rehber öğretmenler kendilerini rehberlik öğretmeni unvanıyla görürken kimileride kendisini psikolojik danışman olarak görmektedirler (Dağlı, 2014).

Mesleki doyum, mesleki tükenmişlik, paydaş etkisi, rol ve sorumluluk gibi faktörlerin yanında mesleki unvan da rehberlik öğretmenin meslek algısını etkilediği düşünülmektedir. Türkiye'de okullarda istihdam edilen PDR mezunu bireyler yıllar içerisinde farklı unvanlarıyla anılmışlardır. Günümüzde PDR mezunu bireylerin rehberlik öğretmeni unvanını kullandıkları görülmektedir (www.mevzuat.meb.gov.tr). Türkiye'de unvan konusunda yıllardır birçok değişikliğin yaşandığını Yüksel-Şahin (2012) aşağıda şu şekilde belirtmektedir.

7, 8, 9 ve 10. Milli Eğitim Şuraları'nda (1962-1981) psikolojik danışmanların unvanı ile ilgili olarak, bir unvan kullanılmamıştır. PDR hizmetleri ile ilgili kararlar verilirken "rehberlik faaliyetleri", "rehberlik hizmetleri", "rehberlik servisi" ve "rehberlik örgütü" şeklinde ifadeler kullanılmıştır. 11. Milli Eğitim Şurası'nda (1982), "okul danışmanı" unvanı kullanılmıştır. 12. Milli Eğitim Şurası'nda (1988), yine unvan belirtilmeyerek "rehberlik faaliyetleri" ifadesi kararlarda kullanılmıştır. 13. ME Şurası'nda (1990), "rehber öğretmen" kavramı kullanılmıştır. 14. ME Şurası'nda (1993), unvan kullanılmamış olup, "rehberlik hizmetleri" ifadesi kararlarda yer almıştır. 15. ME Şurası'nda (1996), "rehberlik elemanı, "rehber öğretmen" ve "psikolojik danışman" unvanları ayrı ayrı kullanılmıştır. 16. Milli Eğitim Şurası'nda (1999), "rehberlikten sorumlu olanlar" ifadesi kararlarda yer almıştır. 17. Milli Eğitim Şurası'nda (2006), "rehber öğretmen" kavramı kullanılmıştır. 18. Milli Eğitim Şurası'nda (2010) ise Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışman unvanı kullanılmıştır.

Birçok meslekte olduğu gibi rehberlik öğretmenleri de mesleki anlamda kendilerini nasıl konumlandıklarına bağlı olarak geleceklerine dair bazı kariyer planlamaları yapmaktadırlar. Rehberlik öğretmenleri üzerinde iş doyumunu, tükenmişlik, ekonomik getiri, motivasyon, çalıştığı kurum, meslekte bulunma süresi, çalıştığı kurumun coğrafi konumu, mesleki doyumunu gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Esen-Çoban ve Demir, 2004; Karababa ve Acun-Kapıkıran, 2014). Bu faktörler doğrultusunda rehberlik öğretmenleri kariyer planlamalarında sertifika programları, süpervizyon eğitimi, akademik kariyer gibi farklı kariyer gelişim alanlarına yönelmektedirler (Page, Pietrzak ve Sutton, 2001; Sexton, 1998).

Bu bağlamda diğer ülkelerdeki rehberlik öğretmenlerinin yaptıkları planlamalar doğrultusunda kariyer danışmanlığı, kriz danışmanlığı, akademisyenlik, süpervizörlük, okul danışmanlığı, çift ve aile danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı gibi farklı alanlarda

kariyer gelişimi yaptıkları görülmektedir (Alçekiç, 2011; Coll ve Keneth,1995; Dye ve Borders, 1990; Gade ve Houdek, 1993; Gladding, 2009; Page ve diğerleri, 2001).

Türkiye'de ise MEB'in eğitim politikalarının yanı sıra bazı akademisyenlerin de okullara personel yetiştirme odaklı PDR eğitimi anlayışına sahip olması (Doğan, 2000; Yalçın, 2006; Yeşilyaprak, 2009) bu programdan mezun olan bireylerin dar bir çerçevede kariyer seçiminde bulunmalarına ortam hazırladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte YÖK ve MEB'in PDR anlayışının dünyadaki anlayıştan farklı olması (Korkut, 2007a; Yeşilyaprak, 2009) rehberlik öğretmenlerinin kariyer gelişimlerinde değişiklik yapmalarına ortam hazırladığı düşünülmektedir. Türkiye'de kariyer planlamalarında değişiklik yapmak isteyen rehberlik öğretmenleri konferans ve seminerlere katılma, MEB hizmet içi eğitimlerine katılma, Türkiye'de ve diğer ülkelerde akademik kariyer yapma, sınırlı sayıda da olsa MEB bünyesi dışındaki verilen eğitimlere yönelme gibi yollara başvurdukları görülmektedir (Alçekiç, 2011; Hamamcı, Oskargil ve İnanç, 2004). Bu eğitimler sonrasında da rehberlik öğretmenleri psikolojik danışmanlık yapma, yönetici olma, akademisyen olma, uzman öğretmen olma, rehberlik öğretmenliğine devam etme gibi kariyer seçeneklerine yöneldikleri görülmektedir (Alçekiç, 2011). Ancak gün geçtikçe Türkiye'de sınırlı sayıda da olsa PDR mezunu bireylerin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB), Adalet Bakanlığı (AB) gibi kurumlarda istihdam edildiği görülmektedir (www.pgm.adalet.gov.tr; www.aile.gov.tr). Farklı kurumlarda gerçekleştirilen istihdam politikasının rehberlik öğretmenlerinin kariyer yelpazelerini genişletmelerine ortam hazırlayacağı düşünülebilir. Ancak Türkiye'de günümüzde PDR mezunu bireyler artık farklı alanlara istihdam ediliyor olsa da 60 yıllık süreçte oluşan PDR anlayışının birden değişmek yerine zamanla değişeceği düşünülmektedir. Bu aşamalar kaydedilene kadar geçen sürede de rehberlik öğretmenlerinin kariyer planlamalarını dar bir çerçevede yapmaya devam edecekleri tahmin edilmektedir.

Özetle rehberlik öğretmenlerinin mesleki algıları ve kariyer hedeflerine yönelik yapılan çalışmalarda (Alçekiç, 2011; Aliyev, Ergüner-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer, 2012; Altun ve Camadan, 2013; Dağlı, 2014; Hamamcı, Oskargil ve İnanç, 2004) rehberlik öğretmenlerinin daha çok MEB hizmet içi eğitimlerine ve kurslarına katıldıkları, mesleki unvan ve görevlerini birden fazla isimle nitelendirdikleri, PDR mesleğini okullarda görev yapılacak meslek olarak düşündükleri görülmektedir. Ayrıca rehberlik öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde (Akten, 2007; Atıcı, 2014; Çankaya, 2004; İkiz, 2010; Kağan, 2010; Köroğlu, 2014; Seğmenli, 2001) paydaş etkisi, mesleki tükenmişlik, iş doyumu, mesleki rol ve sorumluluklar gibi konu başlıkları altında meslek algısı ve kariyer hedefine

değ inildiğ i gör÷lmektedir. Alanyazındaki ç alışmalarda rehberlik öğretmeninin mesleki algısı ve kariyer hedefi üzerinde doğrudan durulmamış olması, rehberlik öğretmeninin mesleğ i hakkında ne d÷şünd÷đ ünü ve kariyer planlaması olarak hangi tercihlerde bulunduğ unu daha iyi anlamak için derinlemesine bir ç alışma yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu ç alışmada rehberlik öğretmenlerinin meslek algısı ile kariyer hedefleri konularındaki d÷şüncelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Ç alışmanın Amacı

Ç alışmanın amacı okullarda ç alışan psikolojik danışmanların/rehberlik öğretmenlerinin mesleki algılarını ve kariyer hedefleri incelemektir.

Alt Problemler

- 1- Rehberlik öğretmenlerinin meslek algıları nasıldır?
- 2- Rehberlik öğretmenlerinin kariyer hedefleri nelerdir?

Araştırmanın Ö nemi

Bu ç alışmanın önemli gör÷len yanlarından biri,yapılan alanyazın incelemeleri sonrası bilindiğ i kadarıyla rehberlik öğretmenlerinin mesleki algılarını ve kariyer hedeflerini inceleyen ilk araştırma olmasıdır. Bu ç alışmayla ortaya ç ıkacak sonuçların alan araştırmacılarının farklı araştırma yöntemleriyle yapacağ i benzer ç alışmalara olumlu katkı sunacağ i d÷şünülmektedir. Ayrıca bu ç alışmanınmeslek ve kariyer alanlarında ç alışmalar gerç ekleştiren/gerç ekleştirecek olanalan araştırmacılarınınamesleki kimlik, mesleki rol, mesleki tükenmişlik, mesleki doyum, mesleki unvan,kontrol odağ i, karşılaşılan sorunlarda ç özüm odaklı yaklaşım, benlik, kariyer gelişimi, kariyer algısı vekariyer tercihi gibi konularda yapacakları araştırmalaraolumlu katkılar sunması adına önemli gör÷lmektedir. Bu ç alışmanın önemli gör÷len taraflarından bir diğer i ise, PDR mesleğ i ve PDR ç alışanlarının kariyer hedefleriyle ilişkili olabilecek konularda seminer, sempozyum, hizmetiç i eđ itim, uzaktan eđ itim, online eđ itim ve uygulama gibi yöntemlerle rehberlik öğretmenlerine yönelik yapılacak ç alışmalarda alan eđ itimcilerine sunacağ i katkılardır.Bu ç alışmanın diğer bir önemli yanı da elde edilen sonuçların rehberlik öğretmenlerinin kendi mesleki algılarını ve kariyer planlarını nasıl yönetecekleri konusunda onlara fikirler sunacağ i d÷şünülmektedir.

Sayıtlar

- 1- Rehberlik öğretmenlerinin mesleki algıları ve kariyer planları hakkında gerç ekçi değerlendirmeler yapabilmek için en az bir yıl deneyim kazanmış olmanın yeterli olacağ i varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1- Çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitimde psikolojik hizmetler ile psikoloji lisans programlarından mezun olmuş bireylerle sınırlıdır.

Tanımlar

Meslek algısı: Kişinin ilgi, yetenek, değerler ve içinde bulunduğu çevresine göre odaklandığı mesleğe yönelik düşünceleridir (Anvari, Kalali ve Gholipour, 2011; Bulgurcu-Gürel ve Gürel, 2015; Sağlam-Arı, Bal ve Çına-Bal, 2010; Yalım-Yaman, 2014; Yüksel-Şahin, 2012) .

Kariyer hedefi: Bireylerin meslek seçimi sonrasında icra ediyor oldukları meslekte bilgi, birikim, tecrübe olarak kendilerinde farklılık meydana getirebilmek için oluşturdukları planlamalardır (Coetzee ve Schreuder, 2002; Collin, 2006; Kossek, Roberts, Fisher ve Demarr, 1998; Türkkahraman ve Şahin, 2010; Woodd, 2000).

Rehberlik Öğretmeni: Üniversitelerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitimde psikolojik hizmetler ve psikoloji lisans programlarından mezun olmuş, eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten meslek elemanlarıdır.

Kısaltmalar

PDR:Psikolojik Danışmanlık veRehberlik

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğrenim Kurumu

ASPB: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

AB: Adalet Bakanlığı

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

SBKK: Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı

KGRM: Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Modeli

WNV: Wechsler Nonverbal Yetenek

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ALES: Akademik Personel ve Lisans Üstü Eğitimi Giriş Sınavı

PDİEBAK: Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Bilimleri Akreditasyon Konseyi

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilk olarak algı kavramına yer verilmiştir. Daha sonra mesleki algı ve rehberlik öğretmenlerinin mesleki algıları ile mesleki algılarını etkileyen etmenlerden bahsedilmiştir. Bunlarla birlikte ayrıca bu bölümde kariyer, kariyer kuramları, kariyer gelişimi, kariyer planlama, kariyer planlama türleri, kariyer engelleri ve kapsamlı rehberlik modeline değinilmiştir.

Algı

Algı, geçmişten günümüze kadar insanoğlunun yaşamının her alanında ve her döneminde etkili olan karmaşık bir şeydir (Kanwisher, 2001; Karakaş ve Bekçi, 2003; Johansson ve Xiong, 2003). Algı beş duyu organı ve hissetme aracılığıyla insanın çevresinde meydana gelen olaylar hakkında bilgi edinmesi olarak bilinmektedir (Elsbach, 2003). Ayrıca algı beyne gelen bilgilerin kısmen bütünsellik kısmen de parçalar halinde işlenmesi olarak görülmektedir (Goldstein, 2013). Dış dünyayı anlamlandırma olarak görülen algı, olayların birebir kopyalanıp beyne aktarılması demek değil aksine bu olayların beyinde işlenmesi ve sonrasında olaylara anlam/anlamlar yüklenmesidir (Johansson ve Xiong, 2003; Ware, 2012). Kişi bir otomobil gördüğünde, bir çiçek kokladığında, soğuk bir kaba dokunduğunda çevresinde meydana gelen bu gibi olayları beyne aktarır ve beyinde bu olayları anlamlandırıp/işleyip yorumlar. Bu yorumlama sonrasında da kişi soğuk kap, hoş kokulu çiçek, ufak araba, sevimsiz kedi vb. edindiği çevresel uyarıcılara bu gibi anlamlar yüklemektedir (Johnson, 2006).

Bir bilgi merkezi olan algı kısmen doğuştan kısmen de yaşantı yoluyla deneyimlerden edinilmektedir (Karakaş ve Bekçi, 2003). Hem doğuştan hem de yaşantı yoluyla edinilen algı seçici olma, değişmez olma, derinlik ve örgütlü olma şeklinde özellikler taşımaktadır (İnceoğlu, 2004). Kökeni eskilere kadar giden algı Kant, Descartes, Locke, Hobbes ve Empodokles (Korkman, 2015) gibi filozofların çalışmalarına konu olmanın yanında, Kurt Koffka, Pepper, MaxWertheimer, Wilhelm Wundt, ve Piaget (Bakan ve Kefe, 2012; Korkman, 2015) gibi psikoloji üzerine çalışan araştırmacıların çalışmalarına da konu olmuştur.

Gerek felsefe gerekse psikoloji alanında algı üzerine birçok kuram oluşturulmuştur. Psikoloji çalışmalarına bakıldığında birçok ekol arasında en fazla Gestalt ekolünün bu konuya ağırlık verdiği bilinmektedir (Gordon, 2004; Graham, 2008; Mennan, 2009; Voltan-Acar, 2015). Gestalt ekolünün bahsettiği görsel algı kuramında göz ve görme olayı büyük bir öneme

sahiptir (Arıkan, 2008). Bu ekol İlkelerini algının kanunu olarak görmektedir (Freedheim ve Weiner, 2003). Gestalt ekolü özellikle görme-algı ilişkisi ve etkileşimi çerçevesinde şekil-zemin, parça-bütün, süreklilik ve birbirine benzeme gibi ilkelerle algı üzerinde durmaktadır (Graham, 2008; Mennan, 2009; Puustinen, Baker ve Lund, 2006). Bahsedilen bu ilkeler eşliğinde Gestalt ekolü görme yoluyla algı sürecinin gerçekleştiğini belirtmektedir (Erişti, Uluuysal ve Dindar, 2013).

Olasılıklı öğretisi kuramı ise, olayların uzaklık ve yakınlık ilkesine göre zihnin kurduğu ilişkiyi ele almaktadır (Gordon, 2004). Bu kurama göre insanlar birbirine yakın ve uzak olan durumlar arasında bağlantı kurmaktadır. İşlevin öne çıktığı bu kuramda kişi algıladığı nesneden birçok uyarıcıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu kurama göre birey bu uyarıcılardan en yararlı olanı seçmekte ve onu tanımlamaktadır (Bedir-Erişti, 2016).

Olasılıklı öğretisi kuramına göre dünya ihtimaller üzerine kurulmuş bir sistemdir. Bu nedendir ki algılanan nesne üzerinde hesaba katılabilen ve katılamayan birçok ihtimal olmaktadır. Bu bağlamda birey algılama sürecinde algıladığı nesne kadar o nesnenin çevresinde var olan etmenlerden de etkilenmektedir (Bedir-Erişti, 2016).

Algı konusunda ortaya atılan bir başka görüş ise doğrudan algı kuramıdır. Bu kurama göre algılanan şey ile algılayan kişi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Gibson, 1978). Doğrudan algı kuramına göre, algılama olayı sadece kişinin o an etkilendiği her şeyden ve kişinin geçmiş deneyimleriyle oluşmamaktadır. Algılama sürecinde bu faktörlerin yanı sıra kişinin amaçları da dâhil olmaktadır (Bedir-Erişti, 2016).

İnsanlar amaçları, tecrübeleri ve geçmiş yaşantıları doğrultusunda çevresiyle doğrudan ilişki kurmaktadır (deWit, van der Kamp ve Withagen, 2015). Algılama sürecinde insanlar kendi kendilerini yönlendirirler bile çevresel faktörler algının tam olarak gerçekleşmesine engel olmaktadır. Bu nedenle kuram doğrudan ve anlık ilişkiye önem vermektedir. Böylece algı daha aktif bir hale gelmektedir. Bu da algının daha nitelikli olmasını ve daha yoğun olmasını sağlamaktadır (Bedir-Erişti, 2016).

Diğer bir algı kuramı olan nörofizyolojik algı kuramı ise, insanın algılanan uyarıcıları bir düzene sokmasına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda algılama işlemini gerçekleştiren bireyin yapılandırmış olduğu düşüncesi önem taşımaktadır. Bunun için algılanan şeyin sahip olduğu gerçeklikten ziyade kişinin o gerçekliği nasıl yorumladığı önemlidir (Gordon, 2004).

Bu yaklaşıma göre algılama sürecinde etkili olan iç etmenler dikkat, ilgi, hazır bulunuşluk ve benzerlik gibi özelliklerdir. Dış etmenler ise sosyal yapı, kültür, çevre ve

farkındalığıdır. İç ve dış faktörler eşliğinde kişi algılama işlemini gerçekleştirmektedir (Bedir-Erişti, 2016).

Kuramsal yaklaşımlarda da değinildiği üzere çevreden edinilen bilgiler insan beyninde rastgele bir şekilde yer almazlar (Brewer, 2006; Goldstein, 2013). Beyine aktarılan uyarıcıların dizaynı sürecinde birey çevresinde gerçekleşen olayları anlamlandırırken, o anki ihtiyacını, psikolojik gereksinimlerini, içinde bulunduğu sosyal koşullarını, geçmiş yaşantılarını, tutumunu, yargılarını, inançlarını ve kültürel etmenlerini de hesaba katmaktadır (Kanwisher, 2001; Ware, 2012). Bu etmenler doğrultusundaki kişi algı yoluyla çevresinden edindiği uyarıcılar karşısında nasıl bir davranış sergileyeceğini, nasıl bir düşünceye sahip olacağını, nasıl bir kuram oluşturacağını ve nasıl bir tutum içinde bulunacağını belirleyebilmektedir (Elsbach, 2003; Ware, 2012). Bu bağlamda kişi yaşamını daha kolay bir biçimde şekillendirmekte ve günlük aktivitelerinde karmaşa yaşamamaktadır (Cüceloğlu, 2007; Goldstein, 2013).

Her insanın kendine has bir algılama özelliği vardır (Cüceloğlu, 2007; Freedheim ve Weiner, 2003). Kişi karşılaştığı olayda/olaylarda bir başka kişiye göre farklı düşünsel ve duygusal tepkiler vermektedir (Brewer, 2006; Kanwisher, 2001; Ware, 2012). Bu doğrultuda her insan olaya/olaylara farklı anlamlar yüklemekte ve farklı çözüm yolları aramaktadır (Johnson, 2006; Ware, 2012).

İnsan geçmiş yaşantısından edindiği deneyimler eşliğinde hayatının sonraki basamaklarında karşılaştığı olaya/olaylara kendisinden eklemeler yapmaktadır (Freedheim ve Weiner, 2003; Ware, 2012). Bu eklemeler ile insan ortaya çıkacak sorunlara daha kolay çözümler üretebilmektedir (Brewer, 2006). Bu bağlamda beyin, duyu ve his yoluyla edindiği yorumlamayı (şey hakkındaki algısı) kaydetmekte ve benzer durumlarda da olabilirlik ilkesi doğrultusunda aynı bilgi ile çözümü sağlayabilmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2008; İnceoğlu, 2004). Birey yaşadığı benzer bir durumda sorununu çözebilecek var olan yolu kullanmakta ya da yeni yollar bulmaktadır (Johnson, 2006).

Mesleki Algı

Hayatını devam ettirme çabası içinde olan birey bir iş ile uğraşmaktadır (Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Birey için meslek, yalnız para edinme amacı gütmeyen aynı zamanda kişinin manevi anlamda kazanç sağlamasına yardımcı olan bir şeydir (Ünalın, 2005). Geçmişten günümüze kadar insanoğlu yeteneği (Yüksel-Şahin, 2012), ilgisi (Yalım-Yaman, 2014), yaptığı işin doğası, işine olan bağlılık düzeyi (Sağlam-Arı, Bal ve Çına-Bal, 2010), içinde bulunduğu çevresel faktörler (Bulgurcu-Gürel ve Gürel, 2015) ve iş ortamı (Anvari, Kalali ve

Gholipour, 2011) gibi etmenler çerçevesinde mesleği hakkında birtakım düşüncelere sahip olmaktadır. Bireyin mesleği hakkında sahip olduğu düşünceleri hem olumlu hemde olumsuz olabilmektedir (Kalafat, 2012). Bu düşünceler doğrultusunda birey yaptığı mesleğin içeriğinin, sınırlılıklarının, rol ve sorumluluklarının neler olduğu konusunda bir bilgiye ulaşmaktadır (Aliyev, Ergüner-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer, 2012).

Yıllar içinde çalışma hayatındaki kişiler, iş yaşamında tükenmişlik (Onay ve Kılıcı, 2011; Sweeney ve Summers, 2002), paydaşın etkisi (Clark ve Ametea, 2004; Pişkin, 1989), işe bağlılığın azalması (Sağlam-Arı, Bal ve Çına-Bal, 2010), insanlarla fazlaca iç içe olma (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013), mesleki rol karmaşası (Aliyev, Ergüner-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer, 2012) gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda birey işinde kendisini konumlandığı yerde işe devam etmeme, örgütten ayrılma gibi bir takım düzenlemelere başvurmaktadır (Loi, Hang-Yue ve Folley, 2006; Şeker ve Zırhlıoğlu, 2009). Böylece birey mesleği hakkındaki düşüncelerini oluşturmaktadır.

Rehberlik Öğretmenlerinin Meslek Algıları

Rehberliğin ilk ortaya çıktığı ülke olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim politikaları doğrultusunda, 1930'lara kadar okul danışmanlığı olarak "rehberlik" ağırlıklı bir müfredat tercih edilmiştir (Stower, 2003). Yine bu dönemlerde danışmanlık kelimesi oldukça nadir kullanılmış ve okul danışmanlığı, daha çok öğrencilerin ahlaki ve mesleki gelişimlerini desteklemek düşüncesiyle oluşturulmuştur (Aubrey, 1982; Baker, 2011). İnsan gelişimi kavramının 1930'lu yıllardan sonra gündeme gelmesiyle birlikte rehberliğin anlam ve içeriği genişlemiş, özellikle 1940'lı ve 1950'li yıllarda rehberlik bireylerin iş seçimlerine yardımcı olmanın yanı sıra bireysel gelişimlerine de odaklandığı görülmüştür (Aubrey, 1982). Görüldüğü üzere okul danışmanlığının 1950'li yıllara kadar daha çok insan gelişimine odaklanma ve bireyi bir işe yönlendirme gibi konularla anıldığını görülmektedir.

Sonraki dönemlere bakıldığında ise 1950'li yıllardan itibaren psikoloji alanında Beck, Perls, Rogers gibi çeşitli kuramcılarının ortaya çıkması (Aubrey, 1982), bilim ve toplumda değişimlerin yaşanmasıyla (Altun ve Camadan, 2013) okul danışmanlığının rol ve sorumluluklarını çeşitlendirmiştir. Günümüze gelindiğinde ise okul danışmanlarının mesleki rehberlik çalışmalarının yanı sıra kişisel ve eğitsel alanlarda da öğrencilere rehberlik hizmeti vermeye başladıkları görülmektedir (Wilkerson, 2010). Ayrıca bu süreçte okul danışmanlarının bireyle ve grupla psikolojik danışmanlık konusuna önceki dönemlerden daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır (Coy, 1999).

Bu çerçevede okul danışmanlığının gelişmeye başladığı 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında iyi bir şekilde tanımlanamadığı (Baker, 2011), günümüze gelene kadar okul danışmanlığının anlamının birçok kez değişime uğradığı görülmektedir (Whiston, 2002). Bu değişimler, meslek elemanlarının birbirinden farklı alanlarda çalışmalar yapmalarına ortam hazırlamakla birlikte, onların ortak bir paydada buluşmalarını zorlaştırmıştır (Stower, 2003).

Okul danışmanlığı işlevlerindeki tarihsel değişimler, okul danışmanlarının kendilerini tanımlama şekillerine de yansımıştır. Alanyazın incelendiğinde okul danışmanlarının tarihsel süreç içerisinde kendilerini farklı şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Bu farklı tanımlamalar kronolojik bir sıra ile Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.Yıllara Göre Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Bakış Açılarının Sıralaması

Çalışma:	Meslek Tanımlamaları
Carrol (1993)	test anket uygulama, oryantasyon hizmeti verme, bireysel danışmanlık, müşavirlik, öğretmen, yönetici
Kalın (1999)	rehber öğretmen, psikolojik danışman, okul psikologu, danışma psikologu, uzman rehber, okul pedagoğu, davranış bilimci, eğitim uzmanı, öğretmenlik, sağlık personeli ve koordinatör
Burnham ve Jackson(2000)	bireysel danışma, grupla danışma, grupla rehberlik ve müşavirlik hizmetleri verme.
Hatch ve Chen-Hayes (2008)	öğrencinin kişisel, sosyal ve akademik gelişimini sağlama
Altun ve Camadan (2013)	çözüm üreten, yönlendiren, farkındalığı artıran, rol model olan, arabuluculuk yapan, koşulsuz kabul ve saygı gösteren, koordine eden, kilit nokta olan
Aliyev, Ergünel-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer (2012)	öğrencinin kişisel, sosyal ve akademik gelişimini sağlama, bilgi kaynağı olma, denge olma, önleyici, köprü görevi görme
Zalaquett ve Chatters (2012)	bireysel danışma, küçük grup danışması, sınıf rehberliği, kriz danışmanlığı, müşavirlik, kariyer danışmanlığı
Karataş ve Şahin-Baltacı (2013)	psikolojik yardım, yöneltme, yol gösterme, öğrencinin gizil güçlerini açığa çıkarma, kendini tanımasını sağlama, kendini gerçekleştirmesine yardımcı olma, farkındalık kazandırma

Atıcı (2014)	grupla rehberlik, esnek servis, sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği, müşavirlik, bireysel danışma, sosyal beceri eğitimi, iletişim eğitimi, kaygı ve çalışma becerileri gibi konularda faaliyetler gerçekleştirme
Dağlı (2014)	rehber öğretmen, psikolojik danışman, okul psikologu, danışma psikologu, uzman rehber, okul danışmanı, okul pedagoğu, davranış bilimci, eğitim uzmanı, öğretmenlik, sağlık personeli, rehberlik merkezi, koordinatör, belirsizlik, psikolojik danışma merkezi, para kazanma aracı

Tablo 1'e bakıldığında meslek elemanlarının yaptıkları işi yıllar içerisinde farklı kavramlarla tanımladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin; meslek elemanları Carrol (1993) ve Kalın (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda mesleklerini yönetici, öğretmen gibi kavramlarla da tanımlarken sonraki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili işlevlerle tanımladıkları görülmektedir (Atıcı, 2014; Dağlı, 2014).

Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde, rehberlik öğretmenlerinin mesleklerini farklı kavramlarla açıkladıkları çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin Altun ve Camadan (2013), meslek elemanlarının kendilerini yol gösteren, çözüm üreten, yönlendiren, farkındalığı üst seviyelere çıkararak, rol model olan, arabuluculuk yapan, koşulsuz kabul ve saygı gösteren bireyler olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Benzer sonuçlara diğer çalışmalarda da ulaşılmıştır (Atıcı, 2014; Aliyev, Ergünel-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer, 2012; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013).

Bazı araştırmalarda ise, meslek elemanlarının kendilerini danışma hizmeti veren kişiler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin Atıcı (2014), rehberlik öğretmenlerinin kendilerini kriz danışmanlığı ve bireysel danışma yapan kişiler olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Buna benzer bulgular farklı araştırmalarda da rapor edilmiştir (Burnham ve Jackson, 2000; Carroll, 1993; Dağlı, 2014; Kalın, 1999; Zalaquett ve Chatters, 2012).

Alan yazın incelemelerinde kimimeslek elemanlarının ise kendilerini rehberlik hizmeti veren kişiler olarak tanımladıkları görülmektedir. Örneğin Zalaquett ve Chatters (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okul danışmanları, sınıf rehberliğini ve ebeveyn ile öğretmene müşavirlik hizmetini mesleğin gereklilikleri olarak gördüklerini bulmuştur. Benzer çalışmalarda da buna benzer bulgular elde edilmiştir (Atıcı, 2014; Aliyev, Ergünel-Tekinalp,

Ülker ve Shine-Edizer, 2012; Burnham ve Jackson, 2000; Carroll, 1993; Hatch ve Chen-Hayes, 2008; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013). Bazı çalışmalarda ise meslek elemanlarının kendilerini farklı kavramlar altında tanımladıkları görülmektedir. Örneğin Kalın (1999) meslek elemanlarının kendilerinin davranış bilimci, eğitim uzmanı, öğretmen, sağlık personeli gibi kavramlarla ifade ettiklerini bildirmiştir. Benzer sonuçlar Dağlı'nın (2014) gerçekleştirdiği araştırmada da ortaya konulmuştur.

Özetle rehberlik öğretmenlerinin mesleklerini farklı kavramlarla tanımladıkları görülmektedir (Altun ve Camadan, 2013; Atıcı, 2012; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013). Bununla beraber bazı meslek elemanlarının ise başka meslekler için kullanılan kavramlarla kendi mesleklerini tanımladığı anlaşılmaktadır (Dağlı, 2014; Kalın, 1999). Bunlara ek olarak kimi rehberlik öğretmenlerinin de paydaşlarına göre mesleklerini iyi bir şekilde tanımlayabildikleri ancak meslek algılarının yetersiz olduğu görülmektedir (Pişkin, 1989).

Rehberlik Öğretmenlerinin Meslek Algılarını Etkileyen Faktörler

Mesleki kimlik

Mesleki kimlik, bireyin yaptığı işi benimsemesi ve mesleğin sınırlarını bilerek işini yapması olarak tanımlanmaktadır (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012). Bir başka tanıma göre ise, mesleki kimlik bireylerin işinde daha fazla motive olmalarını sağlayan bir etmen olarak tanımlanmaktadır (Horton ve Wanderley, 2016). Alanyazında mesleki kimlik, profesyonellik, profesyonel benlik imajı ve profesyonel benlik gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012). Mesleki kimlik ile bir mesleğin diğer mesleklerden farklı yanları ortaya konulabilmektedir (Empson, 2004). Böylece işi yapan birey ve diğer insanlar, o mesleğin rol ve sorumluluklarının neler olduğunu daha kolay fark edebilmektedir (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012). Mesleğin sınırlarını belirleyen kimlik, mesleği icra eden bireylerin toplumda daha kaliteli bir hizmet sunmasına yardımcı olmaktadır (Strasen, 1992).

Görüldüğü üzere mesleki kimlik yapılan işin tanımlanmasına yardım etmektedir. Bu bağlamda birçok meslekten biri olan psikolojik danışmanlık ve rehberlik de bir mesleki kimliğe sahiptir. Eğitim politikacılarının PDR mesleğinin içeriğini oluştururken aile, eğitim ve meslek gibi konularda insanlara yardımcı edebilecek uzman kişileri yetiştirmeyi amaçladıkları görülmektedir (Akkoyun, 1995). Mesleğin amacı olan bu konulardaki çalışmaların daha net bir şekilde ortaya konulması için yetkili kişilerce eğitim politikalarında yıllar içerisinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır (Doğan, 1996). Doğan'a göre bu düzenlemeler kimi zamanlarda PDR mesleği kimliğinin anlaşılmasına hizmet ederken kimi zamanlarda da mesleğin kimliğinin yanlış anlaşılmasına neden olmuştur. Uygulanan eğitim

politikalarında PDR mesleğinin standardizasyonunun sağlanamadığı zamanlarda bu mesleğin diğer mesleklerden ayrılan yönlerinin hizmet alan ve hizmet sağlayan kişilerce anlaşılmasına ortam hazırlamıştır (Yalçın, 2006).

PDR'ye ait mesleki kimliğin doğru anlaşılmasında uygulanan eğitim politikalarının etkisi olduğu kadar bu meslekte mezun olan kişilerin yapacakları iş hakkında sahip oldukları bilgilerde etkili olmaktadır. Çünkü mesleğinin sınırlarının yani rol ve görevlerinin farkında olan rehberlik öğretmen mesleğinin kimliğini daha doğru tanımlayabilmektedir. Ancak tersi bir durum söz konusu olduğunda rehberlik öğretmen mesleğinin kimliğini doğru bir şekilde tanımlayamamaktadır (Yeşilyaprak, 2009).

Özetle PDR mesleğinin amacı, sınırlılığı ve görevinin neler olduğunun net bir şekilde açıklanması mesleği tanımlamak için gerekli olmaktadır. Bunun için tüm paydaşların mesleğin çerçevesi hakkında bilgisinin olması gerekmektedir (Yalçın, 2006). Tersine bir durum olduğunda paydaşların meslekle ilgili olmayan rol ve görevleri yapması daha muhtemeldir.

Mesleki rol

Mesleki rol, işi yapan kişiden beklenen eylemlerdir (Daniels ve Bailey, 1999; Sarı, 2014). Mesleki role bağlı olarak işini yapan birey herhangi bir rol çatışması yaşamamaktadır (Ceylan ve Ulutürk, 2006). Birey mesleki rol sayesinde yaptığı işin sınırlarını daha kolay fark edebilmekte ve işinin kalitesini ve yararlılığını daha üst seviyelere çıkartabilmektedir. Yani mesleki rol mesleğin niteliğini artırmaktadır (Daniels ve Bailey, 1999).

Mesleki rol, bireyin kendisi kadar diğer paydaşların da mesleği tanımalarına yardımcı olmaktadır (Sarı, 2014). Bu sayede mesleğin görev ve sorumlulukları tüm bireyler tarafından daha kolay anlaşılabilir (Daniels ve Bailey, 1999). Eş güdümlü şekilde iş yapılmasına ortam hazırlayan mesleki rol, paydaşların çatışma yaşamalarının da önüne geçmektedir (Ceylan ve Ulutürk, 2006). Bu sayede paydaşlar görev sınırlarını daha net ortaya koyabilmektedirler. Örneğin, Zalaquett ve Chatters'a (2012) göre okul danışmanları, idari işler ile okula öğrenci kaydı gibi büro işlerinin kendilerine ait olmadığını farkındadırlar. Pişkin (1989) ise bazı rehberlik öğretmenlerinin yaptıkları işin neleri kapsayıp neleri kapsamadığının farkında olduklarını rapor etmiştir. Korkut-Owen ve Owen (2008) bazı yönetici ve rehberlik öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin rol ve işlevlerinin neler olduğunu büyük oranda açıklayabildiklerini bildirmiştir. Ancak işi yapan bireylerin mesleki görev sınırlarını net bir şekilde ortaya koyamadıkları zamanlarda olmaktadır. Böyle zamanlarda paydaşlar birbirinin eylem sahasına girmeye başlamaktadır. Bunun sonucunda da bazı paydaşlar iş bölümlerinin dışındaki rol ve sorumlulukları da yapmak zorunda kalmaktadır (Nazlı, 2007).

Örneğin, Burnham ve Jackson (2000) rehberlik öğretmenlerinin rol ve görevleri dışındaki işlerle de uğraştıklarını bildirmiştir.

Rehberlik hizmetleri rol ve sorumluluklarında hala bir standardın olmamasında paydaşlarla uygulanan eğitim politikaları kadar ülkenin gelişmişlik düzeyi de etkili olmaktadır. Gelişmişlik düzeyi yukarılarda olan ülkelerdeki rehberlik öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını daha net bir şekilde ortaya koydukları görülmektedir (Bojuwoye, 1992). Bojuwoye geliştirmekte olan ülkelerde ise daha çok mesleki roldeki belirsizlikten ötürü rehberlik öğretmenlerinin rehberlik servisinin tam olarak ne olduğunu açıklamada zorlandıklarını bildirmiştir. Mesleki rol tanımının net olmaması, işi yapan bireylerin çatışmalar ya da çeşitli zorluklar yaşamalarına ortam hazırlamaktadır. Örneğin, Lieberman (2004) benzer bulgulara ulaşmış ve rehberlik öğretmenlerinin rol tanımlarının net olmadığını, bu nedenle de rol çatışması gibi sorunlar yaşandığını bildirmiştir.

Görüldüğü üzere bir mesleğin rol ve görevlerinin belirlenebilmesinde ülkenin gelişmişliğinden paydaşların mesleki bilgilerine kadar birçok faktör etkili olmaktadır. Mesleki rol ile paydaşlar görev dağılımlarını daha iyi belirleyebilmektedir. Böyle durumlarda işi yapan kişiler daha kaliteli hizmet sunabilmektedir (Daniels ve Bailey, 1999). Ancak tersi bir durum söz konusu olduğunda paydaşlar ne yapacaklarını bilememekle birlikte çatışma yaşamaya başlamaktadırlar (Lieberman, 2004).

Mesleki doyum

Mesleki doyum, bireyin psikolojik, fiziksel ve çevresel etmenleri hesaba katarak işinden memnun olduğunu ifade edebilmesi durumudur (Çelik, Dedeoğlu ve İnanır, 2015; Pyne, 2011). Bir başka tanıma göre ise mesleki doyum, bireyin yaptığı işte girdisinin ve çıktısının uyumlu olmasıdır (Danso, 2012). Mesleki doyum ile birey işini daha kaliteli yapmakta ve daha iyi ürünler ortaya koymaktadır (Diaz-Serrano ve Cabral, 2005). Ayrıca bireyin mesleki doyumunu üst seviyelerde olduğunda işindeki istekliliği ve üretkenliği de artmaktadır (Sağlam-Arı, Bal ve Çına-Bal, 2010).

Bireyin mesleki doyumunu birçok faktörden etkilenmektedir. Örneğin, öznel iyi oluş (Aykaç, 2016), kendine saygı (Kadıoğlu, 2014), yaşam doyumunu (Bryant ve Constantine, 2006), mesleki rol (DeMato ve Curcio, 2004) gibi değişkenler mesleki doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Bunların dışında şiddete maruz kalma (Aykaç, 2016), öğrenme standartları (DeMato ve Curcio, 2004), stres (Rayle, 2006) gibi değişkenler ise mesleki doyumunu olumsuz yönde etkilediği rapor edilmiştir.

Alanyazın incelemelerinde görüldüğü üzere mesleki doyum üzerinde olumlu ve olumsuz yönde etkisi olan değişkenlerin var olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara ek olarak bazı araştırmalarda ise cinsiyet, öğrenim düzeyi (Kağan, 2010; Kadioğlu, 2014), yönetici olma, öğrenci sayısı (Kadioğlu, 2014) gibi değişkenlerin rehberlik öğretmenlerinin mesleki doyumları ile anlamlı bir ilişki göstermediği belirtilmiştir.

Paydaş etkisi

Paydaş, bir meslek içinde hizmet alan ve hizmet veren tüm kişiler olarak tanımlanabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmacıların paydaş terimini tüketim ile ilişkilendirdiği, bazılarının ise paydaş terimini toplum içindeki bireylerle ve örgütten etkilenen bireylerle ilişkilendirdiği görülmektedir (Becan, 2011). Birçok meslek birden fazla kişinin iş birliğiyle gerçekleşmektedir (Bardhoshi ve Duncan, 2009). Paydaş dediğimiz bu kişiler işi yaparken, meslek hakkındaki düşüncelerini (Peterson, 2004; Tuzcu, 2014), cinsiyet özelliklerini, yaş seviyelerini, eğitim seviyelerini, işteki pozisyonlarını (Marz, Powers ve Queisser, 2003), arzularını, isteklerini, gereksinimlerini ve beklentilerini (Becan, 2011) de sürece dâhil etmektedirler. Bu nedenle birey hem kendisinin hem de diğer paydaşların iş içerisindeki faaliyetlerini ve mesleğe bakış açılarını etkileyebilmektedir (Tonus ve Özkan-Tez, 2013).

Alanyazın incelendiğinde rehberlik hizmetlerinin okul içerisinde rehberlik öğretmenleriyle birlikte birçok kişinin eş güdümünde yürütülen bir meslek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan bazı çalışmalarda paydaşların rehberlik öğretmenlerini psikolojik danışma hizmeti veren kişiler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin, Bardhoshi ve Duncan (2009) bazı okul yöneticilerinin rehberlik öğretmenlerini küçük grup danışmanlığı yapan, bireysel danışma yapan kişiler olarak gördüklerini rapor etmiştir. Bu sonuca yakın olarak Hughes (2007) ebeveynlerin meslek elemanlarını bireysel danışmanlık yapan kişiler olarak tanımladıklarını bildirmiştir. Benzer bulgulara başka çalışmalarda da ulaşılmıştır (Aluede ve Egbochuku, 2009; Camadan ve Kahveci, 2013; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013).

Bazı çalışmalarda ise, kimi paydaşların meslek elemanlarını psikolojik danışma hizmetiyle birlikte rehberlik hizmeti veren kişiler olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, Camadan ve Kahveci (2013) bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin rehberlik öğretmenlerini öğrenciye rehberlik eden ve öğrencinin gelişimini sağlayan kişiler olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Aluede ve Egbochukuda (2009) öğretmenlerin rehberlik öğretmenlerini öğrenciye oryantasyon hizmeti sunan, öğrencinin kariyer gelişimi sağlayan ve

okul aktivitelerinde koordinasyon görevini üstlenen kişiler olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer bulgular başka çalışmalarda da bildirilmiştir (Bardhoshi ve Duncan, 2009; Fitch, Newby, Ballestero ve Marshall, 2001; Hughes, 2007; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013).

Her mesleğin belirli bir çerçevesi bulunmaktadır. Bu sınırlar içerisinde her paydaşında kendisine ait rol ve görevleri bulunmaktadır. Paydaşlar bu rol ve görevlerini gerçekleştirirken hem yaptıkları işe ait düşüncelerini ortaya koymakta hem de diğer paydaşların yaptıkları işi değerlendirmektedirler. Paydaşlar bu süreçte mesleğin içeriğine uygun bir değerlendirme yapabildikleri gibi mesleğin içeriğine uygun olmayan değerlendirmeler de yapabilmektedirler. Örneğin; Camadan ve Kahveci (2013) bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin rehberlik öğretmenlerini arkadaş, lider ve koruyucu kavramlarıyla tanımladıklarını bildirmiştir. Karataş ve Şahin-Baltacı (2013) öğrencilerin rehberlik öğretmenlerini dert ortağı olan, öğüt veren, yol gösteren ve dersten kaçmaya yarayan kişiler olarak gördüklerini rapor etmiştir. Benzer bulgular başka araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Fitch, Newby, Ballestero ve Marshall, 2001). Partin (1993) ise ebeveynlerin okul danışmanlarının test uygulayan, evrak işleriyle uğraşan kişiler olarak gördüklerini rapor etmiştir. Buna ek olarak Quast (2003) ebeveynlerin okul danışmanlarını okul içindeki önemli işleri yapan kişiler olarak gördüklerini bildirmiştir.

Mesleki tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik, bireyin yaptığı işte istekliliğinin, enerjisinin, beklentisinin, duygusunun vb. azalması ve olumsuz düşüncelerinin artması sonucu ortaya çıkan bir durumdur (Akman, 2016; Onay ve Kılıcı, 2011). Mesleki tükenmişlik çalışma ortamı, işten doyum elde edememe ve stres gibi birçok etmen sonucu ortaya çıkmaktadır (Hayes, Douglas ve Bonner, 2015). Bu gibi faktörler neticesinde tükenmişlik yaşayan birey işinde sorunlar yaşamaya başlamakta ve ciddi sağlık sorunları ile karşı karşıya kalabilmektedir (vonKänel, vanNuffel ve Fuchs, 2016).

Mesleki tükenmişlik birçok meslekte görülebilecek bir durumdur. Bu mesleklerden birisi de rehberlik öğretmenliğidir. Alanyazın incelendiğinde kurum türü (İkiz, 2010), mesleki beklenti, iş yükü, alınan maaş ve mesleki doyum (Esen-Çoban ve Demir, 2004), depresyon (Stickel, 1991) gibi bazı değişkenlerin rehberlik öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Benzer bulgulara başka çalışmalarda da ulaşılmıştır (Butler ve Constantine, 2005; Esen-Çoban ve Hamamcı, 2008; Gündüz, 2012).

Bu sonuçlardan farklı olarak ise bazı çalışmalarda mesleki tükenmişlik üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı rapor edilen bulgulara da ulaşılmıştır. Örneğin, Esen-Çoban ve Hamamcı (2008) ise kurum türünün rehberlik öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarında

etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgulara ek olarak ise İkiz (2010) ile Esen-Çoban ve Hamamcı (2008) meslekte çalışma yılının mesleki tükenmişliği etkilemediğini ortaya koymuşlardır.

Görüldüğü üzere mesleğini icra eden meslek elemanı çeşitli faktörlerden etkilenecek mesleğinde tükenmişlik yaşamaya başlamaktadır. Bunun sonucunda da kendisine çıkış yolları arayan kişi çeşitli yollara başvurmaktadır. Örneğin, Sheffield ve Baker (2005) rehberlik öğretmenlerinin ya işini değiştirme ya da emekli olma seçeneklerini kullanmayı düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki yeterlik

Yeterlik, bireyin bir konu hakkında bilişsel ve davranışsal anlamda yetkinleşmesini sağlayan bir özelliktir (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, ve Rogers, 1982). Başka bir tanıma göre ise yeterlik, kişinin sahip olduğu özelliklerini kullanarak bir konuyu başarabileceğine olan inancıdır (Sakız, 2013). Bu inanç bireyin sosyal, bilişsel ve davranışsal becerilerini nasıl kullandığıyla ilişkilidir (Bandura, 1993, 1995). Yeterlik, bireyin gerek kişisel faaliyetlerinde gerekse de grup içerisindeki faaliyetlerinde (iş yaşamı vb) öz düzenlemesini yapabilmesine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1995). Yeterliği sayesinde birey birçok alandaki başarısını da yukarılara çekmektedir (Bandura, 1993).

Mesleki aktivitelerini gerçekleştirirken birey yeterlik inancını da sürece dâhil etmektedir (Betoret, 2009). Bu sayede birey, işinde karşılaştığı bir sorunun üstesinden gelip gelemeyeceğini daha kolay kestirebilmektedir (Friedman ve Kass, 2002; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Karşılaştığı sorunları çözebilme performansını yeterliği ile ortaya koyan birey hem başarısını arttırabilmekte hem de başarısını düşürebilmektedir (Schunk, 1989).

Mesleki yeterlik birçok meslekte olduğu gibi okullarda rehberlik hizmetlerini yürüten rehberlik öğretmenleri için de önemlidir. Okullarda görevlerini yapan rehberlik öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri birçok faktörden etkilenmektedir. Bazı değişkenler meslek elemanlarının mesleki yeterliliklerini olumlu bir şekilde etkilerken bazı değişkenlerin ise olumsuz etkilediği alanyazın incelemeleri sonucu görülmektedir. Örneğin, Aydemir-Sevim ve Hamamcı (1999) mesleki doyumun rehberlik öğretmenlerinin mesleki yeterliği üzerinde etkili olduğunu rapor etmiştir. Buna ek olarak Gündüz ve Çelikkaleli (2009) hizmet yılı ve öğrenci sayısının meslek elemanlarının yeterlik inançları üzerinde etkili olduğunu bildirmiştir. Sutton ve Fall da (1995) okul iklimi, eğitim düzeyi, paydaş desteği, hizmet verilecek ortamın olması gibi değişkenlerin de okul danışmanlarının yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği

sonucuna ulaşmıştır. Benzer bulgulara başka çalışmalarda da ulaşılmıştır (Asarlı, 2012; Erkan, 2011; Özgün, 2007).

Alanyazındaki bazı çalışmalarda ise kimi değişkenlerin rehberlik öğretmenlerinin mesleki yeterliği üzerinde bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Örneğin, Gündüz ve Çelikkaleli (2009) okul türünün meslek elemanlarının mesleki yeterliğini etkilemediğini ortaya koymuştur. Asarlı da (2012) okulda çalışan mevcut rehberlik öğretmeni sayısı ve çalışma yılı değişkenlerinin mesleki yeterliği etkilemediğini bildirmiştir. Benzer bulgular başka araştırmalarda da rapor edilmiştir (Özgün, 2007). Bu sonuçlardan farklı olarak ise rehberlik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninden etkilendiği ortaya konulurken bazı çalışmalarda da mesleki yeterliği bu değişkenden etkilemediği bildirilmiştir. Örneğin, Gündüz ve Çelikkaleli (2009) cinsiyetin mesleki yeterliği etkilemediğini ortaya koymuştur. Ancak Özgün (2007) bunun tam tersi bir sonuca ulaşmıştır.

Mesleki yeterliği yüksek olan rehberlik öğretmenleri hem mesleği hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olmakta hem de mesleğindeki başarısını daha yukarılara çekebilmektedir. Örneğin, Boderhorn, Wolfe ve Airen (2010) mesleki yeterliği yüksek olan rehberlik öğretmenlerinin olumlu bir rehberlik öğretmenliği algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun sonucu olarak da Boderhorn, Wolfe ve Airen rehberlik öğretmenlerinin mesleklerini daha faydalı bir şekilde gerçekleştirdikleri ortaya koymuştur. Charlton ise (2009) yeterliği yüksek olan rehberlik öğretmenlerinin okul içerisindeki zorlu işleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmeye çalıştıkları rapor etmiştir. Ayrıca araştırmacı, yeterliği yüksek olan meslek elemanlarının zorbalık gibi konularda kalıcı çözümler üretebildikleri ve öğrencilerle iş birliği içerisinde bulunabildikleri ortaya koymuştur.

Kariyer

Kariyer, bireyin araştırma ve deneme-yanılma gibi yöntemlerisahip olduğu becerilerle birleştirerek küçük basamaklar halinde işinde bir üst seviyeye çıkmasıdır (Collin, 2006; Woodd, 2000). Bir başka tanıma göre ise kariyer, bireyin yaptığı işte dikey olarak yer değiştirmesidir (Aytaç, 2002). Diğer bir tanıma göre de kariyer, kişinin mesleki rolüyle ilgili beklentilerini, hedeflerini ve isteklerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak eğitimleri almasıdır (Türkkahraman ve Şahin, 2010). Bu tanımlara bakıldığında kariyer kavramıyla ilgili meslekte bir üst seviyeye çıkma ile bireysel amaçları ve arzuları daha iyi fark edebilme gibi hususlar öne çıkmaktadır.

Kariyer çok yönlü bir yapıya sahiptir. Buna göre kariyer, kişinin eylemleri ve istekleri doğrultusunda şekil almaktadır(Collin, 2006). Bununla birlikte kariyerin, örgüt ve bireyin

karşılıklı etkileşimi ile şekillendiğidurumlar da olmaktadır (Gümüştekin ve Gültekin, 2010). Görüldüğü üzere kariyerin işletme ve çalışanı tarafından şekillendiği anlaşılmaktadır. Yani kişisel özellikler olduğu kadar kariyer üzerinde örgütün de etkisi olmaktadır.

Önceden örgüt politikalarına bağlı olarak, çalışanlar kariyer yapmaktaydı (Tunç ve Uygur, 2001). Bu doğrultuda örgüt istemedikçe bünyesinde barındırdığı eleman kariyer yapamamaktaydı. Fakat günümüze geldiğimizde kurumlar değişen dünya şartları ile karşı karşıya kalmıştır. Bu nedenle Özden'e (2007) göre kurumlar kendi varlıklarını devam ettirebilmek ve rekabete ayak uydurabilmek için elemanlarının kendilerini geliştirmelerine fırsat tanımaya başlamışlar, hatta kendi bünyeleri dışında olup ama nitelikli olan elemanları bünyelerine katmaya başlamışlardır. Böylece örgüt içindeki bireylerin kariyer tercihleri, planları, seçimleri ve fırsatları daha da genişlemiştir.

Bilgi düzeyi, tecrübe (Coetzee ve Schreuder, 2002), sosyal statüyü yükseltme isteği (Kossek, Roberts, Fisher ve Demarr, 1998), alınan düşük ücret (Türkkahraman ve Şahin, 2010) ve yapılan işten memnun olma/olmama (Bloch, 2005; Tunç ve Uygur, 2001) gibi faktörler insanlardaki kariyer düşüncesini oluşturmaktadır. Bu gibi faktörler doğrultusunda kişi emekli olma, içinde bulunduğu örgütün üst basamaklarına doğru hareket etme ve işiyle ilgili olan farklı bir alana yönelme gibi tercihleri değerlendirmektedir (Tunç ve Uygur, 2001). Buradan anlaşıldığı üzere kariyerin etkilendiği değişkenler olduğu görülmektedir. Bu değişkenler eşliğinde işletme çalışanın farklı kariyer tercihlerinde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde kariyerle ilgili birden fazla kuram olduğu görülmektedir (Gottfredson ve Lapan, 1997; Holland, 1971; Lent ve Brown, 1996; Schein, 1974; Super, 1985). Bir sonraki bölümde daha detaylı yer verilen bu kuramlar insanların doğumundan başlayıp ölümüne kadar olan süreci kariyer gelişimleri kapsamında ele almaktadır. Bununla birlikte bu kuramlar insanların hem kalıtsal özelliklerinin hem de sosyal ilişkilerin kariyer tercihleri üzerinde nasıl rol oynadığına yer vermektedir.

Kariyer Kuramları

Super'in benlik kuramı

İnsanlar doğumdan önce başlayıp yaşam boyu devam eden sürekli bir gelişim ve değişme içindedirler. Sürekli bir gelişme ve değişme içinde olan birey aynı zamanda çevresiyle de ilişki içerisindedir. Yaşanan ilişki sonrasında ortaya çıkan uyarıcıları kişi zihninde yorumlamakta ve o uyarıcılar hakkında bilgi edinmektedir (Kuzgun, 2014). Daha sonra ise insanlar çevreden edinmiş oldukları bilgileri kendileriyle ilişkilendirmeye

başlamaktadırlar. Bu ilişkilendirme sonrasında da birey yetenek ve özelliklerinin farkına varmaktadır. Meydana gelen bu farkındalık sonucunda da kişi benliğini ortaya koymaya başlamaktadır (Yeşilyaprak, 2016).

Bu kurama göre meslek seçimi benlik ile ilişkilidir. Kişi benlik tasarımı mesleğe yansıtmaktadır. Yani benlik, meslek seçiminde önemli sayılabilecek bir rol üstlenmektedir (Leung, 2008; Yeşilyaprak, 2016). Benlik kadar kariyer gelişimi ve meslek seçimi de kişi için yaşamsal bir öneme sahiptir. Buna göre insanlar yaşamları boyunca nasıl fizikselve sosyal gelişimlerini sağlıyorlarsa mesleki gelişimlerini de sağlamaları o denli önemli olmaktadır (Super, 1985).

Benlik kuramına göre insanların kariyer gelişim süreci beş evreden oluşmaktadır. Bu kurama göresaglıklı bir kariyer gelişimi için kişi bu evrelerin her basamağını iyi bir şekilde tamamlamalıdır. Başlangıç süreleri kişiden kişiye göre değişen bu evreler büyüme, araştırma (keşfetme), kurulum, sürdürme ve çöküş evresidir (Freeman, 1993; Leung, 2008). Bu evrelere sırayla bakıldığında, 0-13 yaş arası kapsayan büyüme evresinde insanlar yetenek ve ilgilerini ortaya çıkarmaya başlamaktadır. Hayali ihtiyaçların önem kazandığı büyüme evresi aynı zamanda kişinin özdeşim kurma gibi kazanımları edinmeye başladığı evre olarak bilinmektedir (Kuzgun, 2006). 14-24 yaş arası olarak görülen araştırma evresinde ise, birey kendini daha detaylı tanımaya başlamakla birlikte iş hayatını ve çevresindeki insanların mesleki rollerini de tanımaktadır. Araştırma evresi deneme, geçiş ve deneme-izleme şeklinde üç alt aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada birey büyüme evresinde yapmış olduğu fantezi denemelerinin yerine yer yer gerçekçi denemeleri yapmaya başlamaktadır. Geçiş aşamasında ise kişi benliğini sürece dâhil etmeye başlamaktadır. Deneme izleme aşamasına geldiğinde birey benliği doğrultusunda seçtiği mesleğe uyum sağlamaya ve durumu izlemeye çalışmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). 25-44 yaş arası dâhil olan yerleşme evresine bakıldığında ise birey artık denemelerine son vermekte ve işine bağlılığı artmaya başlamaktadır. Korunma evresinde ise (45-64 yaş arası) insanlar sahip oldukları benliklerini korumaya başlamakta ve işinde doyum sağlamaya çalışmaktadır. 65 yaş ve sonrası içine alan çöküş evresinde ise fiziksel ve zihinsel anlamda yorulmuş olan birey kendine yeni bir benlik oluşturmaktadır. Bu evrede insanlar daha hafif tempolu işlerle uğraşmaya ve hobiler edinmeye başlamaktadır (Yeşilyaprak, 2016).

Holland'ın kariyer seçim kuramı

Bu kurama göre kariyer seçimi mesleki yaşamın ve kişilik özelliğinin birleşmesiyle oluşmaktadır. Kariyer seçim kuramı, insanların meslek seçimini ve iş değişimini neye göre

yaptığını ve meslek seçiminin hangi kişisel özelliklerle ve çevresel etmenlerle ilişkili olduğunu anlamaya çalışmaktadır. Kısaca bu kuram bireyin meslek seçiminde sahip olduğu kişilik özelliğinin ve içinde olduğu çevresel faktörlerin etkili olduğunu öne sürmektedir (Parsons, 1971).

Kariyer seçimi kuramına göre altı kişilik tipi ile bu tiplerle aynı adı taşıyan altı çevre tipi mevcuttur (Horton, 1975; Parsons, 1971). Bu tipler gerçekçi, araştırmacı, sanatçı, sosyal, girişimci ve geleneksel olarak ifade edilmektedir (Holland, 1971). Kişi bu altı kişilik tipinden birisine veya birkaçına sahip olmaktadır. Buna göre birey sahip olduğu kişilik tipine ve içinde bulunduğu çevreye uygun olan meslekten birini tercih etmektedir (Yeşilyaprak, 2016). Kuramda belirtilen bu tiplere bakıldığında şu şekildedir.

Gerçekçi tip, antisosyal, içten ve başarıya güdüleri fazla gelişmemiş kişilerden oluşmaktadır. Bu kişilerin motor koordinasyon becerileri daha çok gelişmiştir. Bu tipteki bireylerde kas ve fiziksel güçlülük daha fazladır (Parsons, 1971). Kurama göre gerçekçi tipteki kişiler mekanik, elektrik, tarım ve radyo gibi konulara eğilim gösterirken; sosyal ve eğitsel konulara eğilim göstermemektedirler (Matthews, 1977; Parsons, 1971).

Araştırmacı tip, fiziksel, kültürel ve biyolojik konularla ilgili olayları gözlemlemeyi seven ve soyut konulara daha çok ağırlık veren kişilerden meydana gelmektedir. Bu tipteki insanlar karşısındaki bireyi ikna etmek için fazla çaba sarf etmemekte ve sosyal ilişkilere girmekten de pek hoşlanmamaktadırlar. Araştırmayı seven bu insanlar sorunları çözerken de bu özelliklerini kullanmaktadırlar (Kuzgun, 2014). Araştırmacı tip insanlar genelde matematik öğretmenliği, diş hekimliği ve doktorluk gibi mesleklere eğilim göstermektedirler (Horton, 1975).

Sanatçı tip, hayal kurmayı seven, karmaşık ve sezgileri güçlü kimselerdir. Bu tipteki bireyler sanatsal faaliyetler oluşturmayı ve bağımsız olmayı sevmekle birlikte sistematik olmamayı tercih etmektedirler. Sanatçı kişilik tipini taşıyan bireyler genel olarak yazarlık, ressamlık, müzisyenlik ve mimarlık gibi mesleklere eğilim göstermektedirler (Yeşilyaprak, 2016).

Sosyal tip, çevresiyle ilişki kurabilen, insancıl, inançlı ve sorumluluk sahibi kişilerden oluşmaktadır. Bu kişiler fiziksel aktivitelerden ve zihinsel problemleri çözmekten kaçınmaktadır. Sosyal kişilik tipe sahip insanlar genellikle duygular ve güdüleme yoluyla problemleri çözmeye çalışmaktadır. Bu kişilik tipine sahip bireyler klinik psikolog, yönetici, beden eğitimi öğretmeni, evlilik danışmanı, bireysel danışman ve sosyal bilimler öğretmenliği gibi mesleklere eğilim göstermektedirler (Parsons, 1971).

Girişimci tip, ikna edebilme, konuşkanlık ve enerjik olma gibi özellikleri bünyesinde barındıran bireyleri ifade etmektedir. Bu kişilik tipini taşıyan insanlar genellikle ekonomik çıkar elde etmeyi tercih etmekle birlikte başarılı olmak için diğer insanları kullanma eğilimi göstermektedirler. Bu özelliklere ek olarak bu kişiler maceracı olmakla birlikte girişken ve kendine güvenen bireylerdir. Girişimci kişilik tipinde genellikle satıcılar, diplomatlar, yöneticiler, pazarlamacılar ve ticaretle uğraşan kişiler bulunmaktadır (Kuzgun, 2014).

Geleneksel tip, dikkatli olma, düzenli olma ve titiz olma gibi özellikleri taşıyan bireylerden oluşmaktadır. Bu tipteki kişiler kayıt tutma, materyali dosyalama, verileri yazısal ve rakamsal olarak düzenleme gibi faaliyetleri tercih etmektedirler. Geleneksel kişilik tipinde genellikle kredi yöneticileri, işletme öğretmenleri, muhasebeciler ve sekreterler yer almaktadır (Horton, 1975).

Kariyer seçimi kuramına göre insanlar bu kişilik tipinden sadece birisine sahip olabileceği gibi birden fazla kişilik tipine de sahip olabilmektedirler. Bu nedenle birey bir kişilik tipine yakın olabileceği gibi birkaç kişilik tipine de yakınlık duyabilmektedir. Bundan ötürü farklı kişilik örüntülerinin ortaya çıkması da muhtemeldir (Yeşilyaprak, 2016).

Schein'in kariyer çapaları

Bu kurama göre, kariyer tercihinde yetenek, ilgi, tutum, bireysel özellikler ve güdülenme düzeyi gibi unsurlar etkili olmaktadır. Birey kariyer seçiminde bulunurken sahip olduğu bu faktörleri sürece dâhil etmektedir. Bu kurama göre bireysel değerler topluluğu olarak da isimlendirilen kariyer çapaları kişinin kendine uygun bir kariyer seçiminde bulunması ve kendine uygun bir mesleğe yerleşmesi için önemlidir (Pande ve Naik, 2012).

Bu kurama göre kariyer değerleri grubu sekiz başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklar teknik/fonksiyonel yetkinlik, genel yönetsel yetkinlik, girişimcilik/yaratıcılık, otonomi/bağımsızlık, güvenlik/istikrar, hizmet ya da bir olaya kendini adanma, saf meydan okuma ve hayat tarzı şeklindedir (Schein, 1974, 1996).

Teknik fonksiyonel yetkinlik.

Bu başlık altında toplanan kişiler eğitim aldıkları mesleği yapmak isterler. Bu kişiler buldukları işletmede yükselmekten ziyade yaptığı işte yetkinleşmek istemektedirler (Kula, 2012). Teknik fonksiyonel anlamda yetkin olan bu insanlar gelecekteki çalışma planlarını işin niteliğine göre yapmaktadırlar. Yaptıkları işte mutlu olan bu bireyler karşılıklarına çıkan sorunlardan daha kolay kurtulabilmektedirler. Bu insanlar kabiliyetlerini geliştirmeyi ve işlerinde uzmanlaşmayı para kazanma ile işletmede yükselmeye göre daha çok tercih

etmektedirler. Mücadeleci bir yapıya sahip olan bu kişiler işe ve mesleğe yöneliktirler (Schein, 1974; Smith, 2005).

Genel yönetimsel yetkinlik.

Genel yönetimsel yetkinlik başlığı altında toplanan insanlar işletmelerindeki diğer elemanların gerçekleştirdikleri faaliyetlerin koordine edilmesini sağlama eğilimindedirler. Bu yetkinlik alanındaki kişiler organizasyondaki yönetimsel işlerle ilgilenmek istemektedirler. Teknik fonksiyonel yetkinliğin aksine bu başlık altındaki bireyler çalıştıkları işletmede yükselmek ve diğer çalışanların faaliyetlerini yönetmek istemektedirler. Bu tür insanlar içinde buldukları çevreyle iyi ilişki kurmakta ve sorun çözmeye başarılı olmaktadır. Yönetim kademesinde bulunmanın yanı sıra bu kişiler için maaşlarının artması ve terfi edilmeleri de önemli olmaktadır (Schein, 1974; Smith, 2005).

Girişimcilik yaratıcılık.

Bu başlık altında toplanan kişiler genellikle yeni bir şey oluşturma çabasındadırlar. Yeni ürünler, yeni üretimler ve yeni organizasyonlar ortaya koymak bu bireylerin kariyer değerlerini oluşturmaktadır. Bu kariyer değerine sahip kişiler farklı ürünler ortaya koyarak motivasyonunu artırmaktadırlar. Ayrıca kendi işletmesini kurmak isteyen bu kişiler kendi becerilerini kullanarak ve gerekli riskleri alarak karşılaştıkları engelleri aşmaya çalışmaktadırlar. Çevresine tek başına yapamayacağım bir şey yoktur mesajını vermeye çalışan bu tür insanlar, işletmeleri finansal bir başarı elde ettiğinde tatmin olmaktadır. Kendi kurduğu işletmede başarılı bir şekilde devam etmekte olan bu tür insanlar, işletmeleri büyüdüğünde ve sorumluluk arttığında işi bırakma eğilimindedirler. Ayrıca sürekli yeni bir ürün peşinde koşma eğiliminde olan bu kişiler bir süre sonra yaptığı işten sıkılabilmektedirler (Schein, 1974, 1996).

Otonomi/Özerklik.

Bu tip bireyler işletmelerde bulunan yasal hükümler altında işini yapmak istememektedirler. Bu türdeki bireyler rahat hareket etmeyi tercih etmektedirler. Mesleğini işletmenin kuralları altında yapmak istemeyen bu kişiler daha rahat bir iş alanı tercih etmektedirler. Kendi planlamasını yaparak mesleğini gerçekleştirmek isteyen bu tür insanlar hızlarını ve zamanlarını da kendi isteklerine göre ayarlamaktadırlar. Bu tür bireyler genellikle akademik kariyer yapma, kendi kurduğu işi yapma ya da bir konu hakkında yazı yazma gibi faaliyetler içerisine girmektedirler (Schein, 1974, 1996).

Güvenlik/İstikrar.

Bu kişiler çalıştıkları işletmelerde iş güvencesiyle rahat şekilde çalışmak istemektedirler. Bu başlık altında toplanan bireyler işten çıkarılma korkusu olmadan sürekli olarak işinde çalışma düşüncesindedir. Güvenlik/istikrar kariyer değerine sahip olan bu kişiler dolgun maaş ve rahat bir iş ortamından ziyade sabit bir ücret ve karmaşık olmayan bir iş yapmak istemektedirler. Bu tip bireyler buldukları işletmede terfi etmek yerine çalıştığı yıla göre maaşının artmasını tercih etmektedirler. Ayrıca bu kişiler sağlık ve emeklilik gibi programları önemsemektedirler. Geleceğinin garanti altında olmasını isteyen bu bireyler bir ilden başka bir ile gitmek istemedikleri gibi buldukları işletmeden ayrılmayı da istememekte ve organizasyonun sahibiyle de iyi ilişkiler kurmaya çalışmaktadırlar (Schein, 1974, 1996).

Görev ya da bir olaya kendini adama.

Bu kariyer değerine sahip kişiler dünyayı geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu başlık altında toplanan kişiler insanlara hizmet etmeyi sevmekte, sosyal haklara saygı duymakta ve bunların daha da gelişmesine kendini adamaktadırlar. Sosyal sorunlara çözüm üretme gayretinde olan bu insanlar toplumsal değerleri daha üst seviyeye çıkarma amacı gütmektedirler. Dolgun bir ücretlendirmeden ziyade bu bireyler eşit bir ödeme şeklini benimsemekte ve diğer çalışanlarla aynı koşullarda olmayı istemektedir. Bu başlık altında toplanan bireyler için aldıkları terfiler işlerini daha iyi yapmalarına ortam hazırlıyorsa makul görünmektedir. Onun haricinde bu kişiler terfi kabul etmemektedirler. Bununla birlikte bu insanlar koşul ve şartlara göre ödül ve tebrik kabul etmektedirler (Schein, 1974, 1996).

Saf mücadele.

Rekabete dayalı ortamlardan hoşlanan bu kişiler yarışmacı bir kişiliğe sahiptirler. Kazanma arzusu içinde olan bu tip kişiler zor çözülebilen sorunlarla uğraşmaktan keyif almaktadırlar. Bu başlık altında toplanan bireyler aşılması zor olarak adlandırılan engelin aşılabileceğini ispatlama çabasıındadırlar. Güçlü olma isteği bu kişilerin kolay işlerden çabuk sıkılmalarına neden olmaktadır. Çalıştıkları işlerde yenilik, değişiklik ve zor olma şartlarını arayan bu kişiler rakiplerini mağlup etme çabasını içerisindedirler (Schein, 1974, 1996).

Hayat tarzı.

Bu kariyer değerine sahip kişiler çalışma yaşamını hayatlarının bir bölümü gibi görmektedirler. Bu nedenle bu kişiler iş hayatı dışındaki yaşamlarında mutsuz olmayı istememektedirler. Yani iş başı yapacakları ve işi sonlandıracakları saatler ile hangi gün tatil

yapacakları net olmalıdır. Bu kişiler belirli bir hayat tarzı benimsedikleri için genellikle kariyer düşüncesine sahip olmamaktadırlar. Bu tip kişiler işletmede terfi etmeyi belirli şartlara göre kabul etmektedirler. Örneğin bu kariyer değerine sahip bir kimse terfi etmenin kendisine daha çok esneklik imkânı sağlamasına dikkat edecektir. Buna ek olarak da terfi etme bu kişilerin hayat tarzına olumsuz bir etkide bulunmayacaktır. Kısaca bu insanlar ailenin ihtiyaçlarıyla mesleğin yapılacaklarını örtüştürme gayretindedirler (Schein, 1974, 1996).

Sosyal bilişsel kariyer kuramı (SBKK)

Bu kurama göre kişinin kariyer gelişiminde sahip olduğu becerileri, değerleri ve ilgileri etkili olmaktadır. Ayrıca bireyin dinamikliği ile içinde bulunduğu koşula özgü özellikleri de kariyer gelişiminde etkili olmaktadır. SBKK'ya göre insanlar kişisel girdileri (kalıtım, cinsiyet vb) ile içinde buldukları çevrenin etkileri (engeller, yarar sağlayan ve sağlamayan ortam vb) neticesinde biralgiya sahip olmaktadır (Lent, Brown ve Hackett, 1994).

Bu algılar, bireysel performans, diğer insanlar üzerinde gözlem yapılarak edinilen bilgiler, çevrenin cesaret vermesiyle edinilen başarabilme ya da başaramama hissi ve sergilenen bir çaba anında yaşanan duygusal tepkilerle öğrenilmektedir. Yaşanan bu algı süreci sonrasında SBKK'nınsıkça kullandığı sonuç beklentisi ve yetkinlik beklentisi meydana gelmektedir. SBKK'ya göre bu iki kavram kişinin mesleki tercihleri üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkili olmaktadır (Lent, Hackett ve Brown, 1999).

Sonuç beklentisi insanların bir konuyla ilgili ortaya çıkacak sonuca yönelik inançları ve beklentileridir. Sonuç beklentisi ile bireyler yapacakları işle ilgili ilk adımı atarlar, ilgilerini geliştirirler, hedeflerini belirlerler ve o işteki performanslarını daha iyi sergilerler. SBKK'ya göre insanlar iş yaşamlarıyla ilgili sonuç beklentilerini geleneksel iş değerleriyle (ekonomik kazanç ve kendi ayakları üstünde durabilme vb.) birlikte kullanabilmektedirler (Lent ve Brown, 1996).

SBKK'nın diğer kavramı olan yetkinlik beklentisi ise, insanların karşılaştıkları durumları organize edebilmek ve gerekli uygulamaları yapabilmek için sahip oldukları beceriler hakkında oluşturdukları yargılardır. Ayrıca yetkinlik beklentisi bireyin karşılaştığı bir engeli aşmak için sergilemiş olduğu duygusal ve düşünsel tepkiler ile harcadığı enerjinin yanı sıra seçeceği etkinlikler ve ortam için de kişiye yardım etmesidir. Bu kurama göre yetkinlik beklentisi etkisiz ve durağan olmadığı gibi kişinin sahip olduğu düşünceleri harekete geçiren, karmaşık ve diğer insanların davranışlarına göre şekillenmektedir. SBKK'ya göre

yetkinlik beklentisi kişinin becerilerini harekete geçirmekte ve sahip olduğu kaynaklarını en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olmaktadır (Lent, Brown ve Hackett, 1994).

Bu kurama göre bir diğer önemli kavram ise amaçlardır. SBKK'ya göre amaçlar kişinin liseyi bitirmesi, sonrasında ise ya ikinci bir eğitime katılması ya da bir iş sahibi olması gibi yaptığı etkinliklerle meşgul olmasını açıklamayı amaçlamaktadır. Amaçlar sayesinde insanlar sahip oldukları eğitsel ve mesleki davranışlarını daha kolay yönlendirebilmektedirler (Lent, Hackett ve Brown, 1999).

Gottfredson'un sınırlandırma ve uzlaştırma kuramı

Bu kurama göre kariyer seçimi zihinsel yeterlilik gerektiren bir süreçtir. Bireylerin karmaşık konuları aşmada konuyla ilgili yeteneklerini kullanabilmeleri gereklidir. Bu da yaşa bağlı olarak açığa çıkan zihinsel süreçlerin aktif hale gelmesiyle mümkündür (Gottfredson ve Lapan, 1997).

Gottfredson'a göre insanlar doğumdan itibaren birtakım yeteneklere, ilgilere ve değerlere sahiptirler. Ancak bireyler bunları çevrelerinden bağımsız olarak kullanamamaktadırlar (Gottfredson, 2005). Buna göre kariyer gelişim sürecinde insanlar içinde buldukları çevrenin getirmiş olduğu sınırlandırma ile sahip olduğu yetenek, ilgi ve değerlerini uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır (Leung, 2008).

Sınırlandırma ve uzlaştırma kuramına göre, kariyer gelişimi ve seçimi bir kişinin büyüdükçe daha da farkına vardığı mesleki alternatifleri aşamalı bir şekilde aklından çıkarmaya başladığı bir eleme veya sınırlama süreci olarak görülebilir. Bu sınırlama farklı gelişim evrelerinde ortaya çıkan benlik kavramı tarafından yönlendirilir (Leung, 2008). Benlik kavramı sosyal yapı, dış görünüş, ilgiler, yetenekler ve cinsiyet gibi unsurlardan oluşmakta ve bu unsurların önem derecesi kişiden kişiye değişmektedir (Kuzgun, 2014).

Sınırlandırma süreci.

Sınırlandırma süreci kişinin soyutlama yeteneğini daha iyi kullanmasıyla başlamaktadır. Bu sayede birey nesnelere, olayların veya kavramların görünen kısımları dışında gözle görülemeyen niteliklerini de fark etmeye başlamaktadır. Soyutlama gücünün artması gibi bu süreçte bireyin benliğinin gelişmeye başlamasıyla birlikte yapacağı kariyer seçimleri de birbirini etkilemeye başlamaktadır. Bu sayede kişi heveslerinden ziyade benliğine uygun kariyer seçimlerinde bulunmaktadır. Sınırlandırma sürecini kişi cinsiyet rollerini öğrenmeye başlaması ve içinde bulunduğu sosyal yapıyı öğrenmeye başlaması ile yavaş yavaş aşamalı bir şekilde tamamlamaktadır (Gottfredson ve Lapan, 1997; Gottfredson, 2005).

Uzlaşma.

Kurama göre meslek seçimi bireyin yapmış olduğu bir uzlaşmadır. Sınırlandırma sürecinin tamamlanmasıyla bu aşamaya geçen birey artık ideal düşüncelerinden erişilebilir düşüncelerine doğru yönelim göstermektedir. Burada insanlar ilgileri ve cinsiyetine uygun, prestiji yüksek olan mesleği tercih etme eğilimindedirler. Buna göre bireyler küçük çaplı bir fedakârlık göstereceklerinde ilgilerine uygun olanı feda ederken, orta çaplı bir fedakârlık gerektiğinde ilgileri ile cinsiyetlerine uygun olanı feda etmekte ve büyük çaplı bir fedakârlık gerektiğinde önce ilgilerine uygun olan alanlardan sonra ise cinsiyetlerine uygun olan alanlarından vazgeçme durumunda kalmaktadırlar (Gottfredson ve Lapan, 1997; Gottfredson, 2005; Kuzgun, 2014).

Kariyer kuramlarında görüldüğü üzere kariyer gerek kişisel özellikler gerekse çevresel faktörler neticesinde meydana gelmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Zihinsel süreçlerin de kariyer üzerinde etkili olduğuna değinen kuramlar kariyerin bir gelişim süreci şeklinde meydana geldiğini belirtmektedir (Gottfredson ve Lapan, 1997). Bununla birlikte yine bu kuramlara göre kariyerin gelişim aşama gerçekleşmekte ve yer yer engellerle karşılaşmaktadır (Gottfredson ve Lapan, 1997; Lent ve Brown, 1996).

Kariyer Gelişimi

Günümüzde iş hayatında nitelikli insan daha fazla talep görmeye başlamıştır. Bu nedenle değişen çalışma koşullarıyla birlikte örgüt içinde bulunan bireyler de yeni bilgi ve beceriler edinme, teknolojiye uyum sağlama gibi alanlarda kendisini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Soysal, 2004). İşletmelerin ve insanların iş yaşamında kendini geliştirme ihtiyacı alanyazında kariyer gelişimi olarak ifade edilmektedir. Kariyer gelişiminin birçok tanımı bulunmaktadır. Örneğin; Yayla ve Bacanlı'ya (2011) göre kariyer gelişimi, insanın tüm gelişim yönlerini kapsayan hayat boyu devam eden bir süreçtir. Tunç ve Uygur'a (2001) göre ise kariyer gelişimi, insanın kariyer seçimine yardımcı olan yol ve yöntemler ile işletmedeki ilgi ve motivasyonunu ortaya koymasına yardımcı olan bir unsurdur.

Kariyer gelişimi ile işletme çalışanı daha donanımlı hale gelmektedir. Bu sayede birey bilgi eksikliğini gidererek mesleki farkındalığını ve araştırmacılığını daha üst seviyelere taşımakta (Kalchik ve Oertle, 2010), akademik gelişimini sağlamakta (Akos, Konold ve Niles, 2004), işinden daha çok tat almaya başladığı gibi işletmesini de daha üretken bir yere dönüştürmekte (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Soysal, 2004) ve bilgi seviyesini artırdığı gibi eğitim seviyesini de yukarılara çıkartmaktadır (Kalchik ve Oertle, 2010). Bunlara ek olarak

kariyer gelişimi bireyin başa çıkma becerisi, karar verme becerisi ve öz saygısı üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Williams, Bragg ve Makela, 2008). Kariyer gelişiminin işletmeler üzerindeki olumlu etkisine bakıldığında işletmelerin daha nitelikli bir hal aldığı görülmektedir. Ayrıca kariyer gelişimi ile organizasyonlar elemanlarından üst düzeyde faydalanma fırsatını yakalamaktadır (Şimşek, Çelik ve Akatay, 2007). Bunlara ek olarak kariyer gelişimi ile örgüt içindeki tüm birimler daha uyumlu şekilde çalışmaya başlamaktadır (Aytaç, 2002).

Kariyer gelişimi hem örgüt hem de çalışanın amaçları doğrultusunda yapılırsa etkili olmaktadır. Bu bakımdan kariyer gelişimi iş yerindeki çalışanların meslekleriyle ilgili daha donanımlı hale gelmelerine yardımcı olmalı ve işletmedeki verimliliği artırmalıdır (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Soysal, 2004). Ayrıca kariyer gelişimi bireylerin yeteneklerini ortaya çıkararak motivasyonlarını yükseltmelerine yardımcı olmalıdır. Bununla birlikte kariyer gelişimi işletme içerisinde olumlu bir hava oluşturmalıdır (Şimşek, Çelik ve Akatay, 2007).

Birçok organizasyonda olduğu gibi daha çok eğitim kurumlarında görevlerini gerçekleştiren rehberlik öğretmenleri de kariyerlerini geliştirme çabasında olmaktadır. Böyle bir eğilim içerisine giren rehberlik öğretmeni kariyer gelişimini sağlamak için farklı yollara başvurmaktadır. Örneğin, kimi rehberlik öğretmenlerinin konferans ve seminerlere katıldıkları görülürken kimi rehberlik öğretmenlerinin de meslekleriyle ilgili yayınları okudukları görülmektedir (Hamamcı, Oskargil ve İnanç, 2004). Ayrıca bazı rehberlik öğretmenlerinin de kariyer gelişimlerini sağlamak amacıyla alanlarıyla ilgili olan kurum ve kuruluşlarda verilen eğitimler katıldıkları anlaşılmaktadır (Hamamcı, Oskargil ve İnanç, 2004). Rehberlik öğretmenlerinin dâhil oldukları bu eğitimler ise genellikle MEB hizmet içi eğitimleridir (Alçekiç, 2011). Buradan anlaşıldığı üzere Türkiye'deki rehberlik öğretmenleri kariyer gelişimlerini MEB hizmet içi eğitimleri, konferans ile seminerlere katılma ve araştırmaları inceleme gibi yollardan sağlamaktadır.

Kariyer Planlama

Kariyer planlama, kişinin yetenek, ilgi, değer ve imkânlarının daha fazla farkında olması ile kişisel gayretlerini içerir (Tunç ve Uygur, 2001). Diğer bir tanıma göre ise kariyer planlama, işletmenin ve çalışanın kariyer gelişimi sürecinde hedefe ulaşmalarına yardımcı olacak faaliyetlerin sıralamasını oluşturmalarıdır (Taşlıyan, Arı ve Duzman, 2011). Buna göre işletmeler ve çalışanları niteliklerini arttırabilmek için kariyer planı yapmaktadırlar (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Soysal, 2004).

Günümüzde teknoloji, ekonomi ve sosyal alanlarda yaşanan değişimlerden organizasyonlarda etkilenmektedir. Bu nedenle işletmeler varlıklarını sürdürmek ve rekabete ayak uydurmak için kendilerini yenileme ve geliştirme çabasına girmektedirler. Bundan dolayıdır ki kariyer planlama işletmeler için, üretimini artırma, ihtiyaç duyulan farklı vasıflardaki elemanlara ulaşabilme, çalışanlarının bir bütün haline gelmesini sağlayabilme ve çalışanlarının yeteneklerini daha üst seviyelere çıkartabilme gibi nedenlerden dolayı önemlidir (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Soysal, 2004). Kariyer planının ne denli önemli olduğunu fark eden işletmeler bu kavramı daha çok kullanmaya başlamışlardır. İşletmeler kariyer planlamalarını verimliliklerini ve niteliklerini arttırmak için yapmaktadırlar (Bardick, Bernes, Magnusson ve Witko, 2004).

Kariyer planlama organizasyonlar kadar çalışanlar içinde önemlidir. Zira organizasyonların verimliliğinin artması niteliğinin artması için bünyesinde bulunan elemanlarının da vasıflı ve kariyer gelişimlerini sağlayan bireyler olmaları gerekmektedir. Bu gerekliliği kullanarak birey organizasyonun istekleri ile kendi istek ve düşüncelerini bütünleştirerek kariyer planlamasını yapmaya başlamaktadır (Kıngır ve Gün, 2007). Bireyin kariyer planlaması yapmasında başarıya duygusunu artırma, motivasyonunu artırma, işine ve işyerine bağlılığının artırma ve yeniklere açık bir birey haline gelme gibi birçok amacı bulunmaktadır.

Birey gerek mesleğinin ilk zamanlarında gerekse iş hayatının ileriki dönemlerinde kariyer gelişimini nasıl yapacağı konusunda zorlanmaktadır. Bu gibi durumlarda işletme çalışanı kariyer planlaması sayesinde sağlıklı bir kariyer gelişiminin de önünü açmış olmaktadır (Jesse, Dewees ve McDowell, 2015). Bu sayede kişi örgütün istek ve beklentilerini kendi istek ve beklentileriyle daha kolay birleştirebilmektedir (Donner ve Wheeler, 2004). Bunlara ek olarak kariyer planlaması bireyin mesleğinin ileriki dönemlerinde kendini nerede konumlandıracağını şekillendirmesine de yardımcı olmaktadır (Batur ve Adıgüzel, 2014).

Kariyer planlamasında bireybirçok ortamdan etkilenmektedir. Bu ortamlar, kişinin bulunduğu kurum kadar iş yaşamı dışında bulunduğu ortamları da kapsamaktadır. Birey buralarda gözlem ve araştırma yapmaktadır (McElhaney ve Weber, 2014). Örneğin çalışan, iş yerinde arkadaşını gözlemlerken iş ortamı dışında da işiyle ilgili yayınlar ve dergilerden bilgi edinmektedir (Donner ve Wheeler, 2004; Greenhaus ve Kopelman, 1981). Farklı durum ve koşullarda bilgi edinen birey kariyer fırsatlarını daha iyi tanımaya başlamaktadır. Bu sayede de kariyer planlamasını daha kolay şekilde yapmaktadır.

Kariyer planlama belirli aşamalardan oluşmaktadır. Kendini tanıma süreciyle başlayan bu aşamalar geri bildirim aşamasıyla son bulmaktadır (Gündüz, 2014). Sağlıklı bir kariyer de bu aşamaların sıralı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu aşamalara bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Kariyer Planlama Aşamaları

Kendini tanıma

Bu basamakta birey sahip olduğu yetenek, ilgi ve değerlerin farkına varmakla birlikte (Tuncerli, 2014) sınırlıklarını ve yapabileceklerini belirlemeye başlamaktadır (Bardick, Bernes, Magnusson ve Witko, 2004). Bu aşamada birey kendine sorular sormaya başlamaktadır. Bu sorular genellikle kişinin sahip olduğu özelliklerini ortaya çıkarmasına, yeteneklerini belirlemesine, isteklerinin neler olduğu fark etmesine ve yapacağı ile yapamayacağı şeylerin neler olduğunu belirlemesine yardımcı olmaktadır (Tuncerli, 2014).

Bu basamakta birey zaman zaman işe yeni başlamış olmasından ötürü zorluklar yaşayabilmektedir (Tuncerli, 2014). Böyle dönemlerde örgüt devreye girmektedir (Taşlıyan, Arı ve Duzman, 2011). Değişen dünyada devamlılığını sağlama düşüncesinde olan örgüt (Akçakaya, 2010) bünyesinde bulundurduğu çalışanın kendini tanıyabilmesi için eğitim gibi yolları ve yöntemleri kullanarak ona yardımcı olmaktadır (Florea, 2016).

Fırsatları tanıma

Birey farkına vardığı kişisel özellikleri doğrultusunda kariyer gelişimini sağlamak için karşısına çıkan fırsatları tanımaya başlamaktadır (Neequaye ve Armoo, 2014). Birey karşılaştığı fırsatları tanıırken öncelikle bulunduğu ortamın kariyer fırsatlarını sonra ise dünyadaki kariyer fırsatlarını göz önüne almaktadır (Köseoğlu, 2010). Fırsatları tanıma ve değerlendirme konusunda birey aceleci davranmadan tüm fırsatları detaylı bir şekilde incelemesi gerekmektedir (Akoğlan-Kozak ve Dalkıranoglu, 2013). Böyle yapılmadığı durumda ise kişi fırsatları tam olarak fark edememekte ve bir sonraki basamağın gerekliliklerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirememektedir.

Hedefleri belirleme

Bir önceki evrede fırsatlarını tanıyan birey bu aşamada amacım ne? sorusuna cevap bulmaya çalışmaktadır. Birey fırsatlarını tanıma evresinde topladığı bilgileri bu basamakta karşılaştırmaya başlamaktadır. Karşılaştırma sonrasında kişi içinde olduğu iç ve dış çevrenin etkilerini de sürece dâhil ederek iyi bir şekilde analiz etmektedir. Bu şekilde de insan bu

basamakta güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır (Soysal ve Söylemez, 2014). Bütün bunlarla birlikte birey kariyer gelişiminin en üst noktasının neresi olduğunu belirlemektedir.

Planları hazırlama

Hedeflerini belirlemiş olan birey kariyer gelişimi sürecinde herhangi bir çelişki yaşamamak için bu basamakta planlarını hazırlamaya başlamaktadır. Planları hazırlarken kişi kısa ve uzun dönemli planlar hazırlamaktadır. Bu aşamada birey planlarını hazırlarken planlarının esnek ve gerçekçi olmasına dikkat etmektedir. Bu doğrultuda kişi işinde nasıl ilerleyebileceğini ve kendini nasıl geliştirebileceğinin yolunu belirlemektedir (Kıngır ve Gün, 2007).

Geri bildirim

Bu aşamada birey yapmış olduğu kariyer planlamasının kariyer gelişimine olumlu mu yoksa olumsuz mu katkısı olacağına dair dönütler almaktadır. Bu basamakta kişi yapmış olduğu planın ilgi ve yeteneği ile ne kadar uyumlu olduğunu görmekte, yaptığı planın kendini gerçekleştirmesine ve işinde yükselmesine ne kadar imkân sağlayacağı hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Sonuç olarak birey bu evrede yapmış olduğu planın mesleki hayallerini ne oranda karşıladığını daha iyi görmektedir (Kula, 2012).

Kariyer Engelleri

Kariyer engelleri insanların kariyer gelişimlerine engel olan, ilerlemelerini zora sokan somut ve soyut etmenlerdir. Kariyer engelleri kişilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarını zorlaştıran etmenlerdir. Kariyer engelleri insanların bilişsel ve kişisel özelliklerinin destek olma ve engel olma gibi dış faktörlerle etkileşime girerek meydana gelmektedir (Kanten, Yeşiltaş ve Akdağ, 2014).

Kariyer engelleri alanyazında farklı boyutlarda incelenmektedir. Kimi çalışmada kariyer engellerinin kişinin kendisinden kaynaklanan, içinde bulunduğu toplumdan kaynaklanan ve yine içinde bulunduğu örgütten kaynaklanan etmenler olarak ele alındığı (Anand ve Arora, 2009); kimi çalışmalarda ise yapılan iş ve içinde bulunulan sosyal ortam ile bireyin sahip olduğu bilgi ve yetenekler olarak ele alındığı görülmektedir (Simpson, Sturges, Woods ve Altman, 2004). Bazı çalışmalara göre de kariyer engelleri iç ve dış kaynaklı olmaktadır (Creed, Patton ve Bartrum, 2004).

Kariyer engelinin yaşanması hem işletme için hem de kişinin kendisi için olumsuz bir olaydır. Örgüt ve çalışanı açısından yarar sağlamayan bu durum karşılıklı ihtiyaçların karşılanmasıyla ortadan kaldırılabilir. Örgüt ve çalışanlar karşılıklı ihtiyaçların

karşılanmasına yönelik bir adım attığında iki tarafta hedefine daha kolay ulaşmakta ve çalışanın motivasyonu daha yukarılara çıkmaktadır. Ancak işletme ve çalışanı tam tersi bir tutum sergilediğinde üretimin azalması, işletmenin imaj kaybetmesi, çalışanın ve yöneticinin stres ve gerginlik içinde olması ile çalışanın gözden düşmesi ve işten ayrılması gibi durumlar yaşanmaktadır (Yılmaz, 2006).

Tüm bunlar göz önüne alındığında kariyerin insanların erken dönemdeki yaşantılarından süregelen bir şey olduğu söylenebilir (Super, 1985). Süreklilik arz etmekte olan kariyer, insanların tek bir boyutuna göre şekil alan bir yapı olmadığı cinsiyet, sosyal yapı, kalıtsal özellikler gibi etmenlerle şekillendiği anlaşılmaktadır (Parsons, 1971; Schein, 1974). Ayrıca hayatın her evresindeki yaşantıya göre şekil alan bireydeki kariyer olgusu belirli gelişim evrelerinden oluşmakta ve bir planlama ile devam etmekte ve bireyin yaşamı ile sonlanmaktadır (Super, 1985).

Rehberlik Öğretmenlerinin Kariyer Hedefleri

Alanyazın incelendiğinde rehberlik öğretmenlerinin günümüze kadar sırayla servis modeli, süreç modeli ve görevler modeli şeklinde farklı anlayışlarla görevlerini yerine getirdikleri anlaşılmaktadır (Gysbers, 1990). Günümüze gelindiğinde ise, rehberlik hizmetlerinde kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli (KGRM) adında yeni bir anlayışın ortaya çıktığı görülmektedir. KGRM'ne göre rehberlik hizmetlerinin gelişimsel yaklaşım göz önüne alınarak yapılması gerekmektedir (Doğan, 2016).

KGRM içerik, örgütsel yapı ve kaynaklar olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır (Gysbers ve Henderson, 1997). Bu modele göre okul içerisinde bulunan tüm paydaşlar rehberlik hizmeti içinde yer almaktadır. Gelişimsel yaklaşıma bağlı olarak KGRM, öğrencilerin kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimlerine odaklandığı gibi öğretmenlere, okul yönetimine ve okul rehberlik öğretmenine de odaklanmaktadır. Bu doğrultuda günümüzde rehberlik hizmetlerinin daha nitelikli olabilmesi için rehberlik öğretmenlerinin de profesyonel gelişimde bulunmaları gerekmektedir. KGRM'de örgütsel yapı öğesinin içerisinde sistem desteği bulunmaktadır. Bu başlık altında yer verilen profesyonel gelişim, rehberlik öğretmenlerinin işlerini daha iyi yapmalarında onlara destek olmaktadır. Bu modele göre profesyonel gelişimini sağlamak için rehberlik öğretmeni çeşitli araştırmalar yapmakta, bilimsel çalışmalara katılmakta ve bu tip ortamlarda bulunmaktadır (Ellis, 1990; Gysbers ve Henderson, 1988; Gysbers, Hughey, Starr ve Lapan, 1992).

Profesyonel gelişim ile rehberlik öğretmenleri mesleklerini daha iyi yapma şansı yakalamaktadırlar. Ayrıca kendini donanımsal olarak yetkinleştirme imkânı bulan rehberlik

öğretmeni okulunda daha iyi hizmet verebilmektedir (Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerke, 2011). Bunlara ek olarak ise, profesyonel gelişim ile rehberlik öğretmenleri meslek yaşamında karşılaşılabilecekleri tükenmişlik, hayal kırıklığı, niteliksizlik hissi ve yetersizlik gibi etmenleri daha kolay aşabilmekte ve mesleki doyumu daha kolay sağlayabilmektedirler (Ronnestad ve Skovholt, 2003).

Türkiye'de 90 kadar üniversitede PDR programı vardır (dokuman.osym.gov.tr). Lisans eğitimi sonunda akademik anlamda alanında daha da uzmanlaşmak isteyen bireyler ise, yüksek lisans ve doktora programlarına başvurumaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında PDR alanında Türkiye'de 32 üniversitede yüksek lisans programı bulunurken 12 üniversitede doktora programı bulunmaktadır (www.dergipdr.com). Buna göre rehberlik öğretmenlerinin kişisel gelişim, mesleki kariyer yapma, üniversitede öğretim üyesi olma, hayatına hareketlilik katma ve sosyal statü olarak yukarılara çıkma gibi nedenlerden ötürü lisansüstü eğitimi aldıkları görülmektedir (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012).

Lisans ve lisansüstü eğitimlerden biri veya birkaçı alınırken veya aldıktan sonra rehberlik ve psikolojik danışmanlık mezunu bireyler, Türkiye'de devlet kurumları ve özel kurumlarda istihdam edilmektedirler. Rehberlik öğretmenlerinin çalışabilecekleri alanlara biraz daha detaylı bakıldığında ise, bu kişilerin üniversitelerde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda, Milli Savunma Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, Adalet Bakanlığı'na bağlı aile ve çocuk mahkemeleri ile çocuk ıslah evleri gibi kurumlarda, İçişleri Bakanlığı'na bağlı Emniyet Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan kurumlarda, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı kurumlarda, Spor bakanlığına bağlı kurumlarda, Diyanet İşleri Bakanlığına bağlı kurumlarda, Aile danışma merkezlerinde, İş-Kur ve özel okullar gibi yerlerde çalışabilecekleri görülmektedir (www.aktuelpdr.net; www.dergipdr.com).

Türkiye'de günümüzde rehberlik öğretmenleri 24.293 kişi sayısı ile daha çok MEB'de çalışmaktadırlar (www.mebpersonel.com). MEB hizmet içi eğitimler yoluyla rehberlik öğretmenlerinin alanlarında uzmanlaşmasına yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda MEB'in 2016 ve 2017 yıllarında rehberlik öğretmenlerine yönelik vermiş olduğu hizmet içi eğitimlere Tablo 2 ve Tablo 3 de yer verilmiştir.

Tablo 2.2016Eğitim-Öğretim Yılı Rehberlik Öğretmenleri MEB Hizmet İçi Tablosu

Hizmet İçi Eğitimi İçeriği	Katılımcı Sayısı
Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan MEB Öğretmenlerinin Eğitici Eğitimi Kursu	500
Aile Eğitimi (0-18 Yaş, BADEP) Kursu	190
Psikoeğitim Eğitici Kursu	146
Wechsler Nonverbal Yetenek (WNV) Testi Kursu	100
Sağlıklı Yaşam Eğitimi İçi Eğitici Eğitimi Kursu	47
Madde Bağımlılığı İle Mücadele İçin Eğitici Eğitimi Kursu	42
Tütün Bağımlılığı İle Mücadele İçin Eğitici Eğitimi Kursu	40
Alkol Bağımlılığı İle Mücadele İçin Eğitici Eğitimi Kursu	38
Teknoloji Bağımlılığı İle Mücadele İçin Eğitici Eğitimi Kursu	38

Tablo 2'ye bakıldığında 2016 yılı MEB hizmet içi kapsamında rehberlik öğretmenlerine yönelik verilen eğitimlere ve katılımcı sayılarına yer verilmiştir. Tablo 2'de de görüldüğü üzere MEB hizmet içi eğitimlerde, Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan MEB öğretmenlerinin eğitici eğitimi kursu, Aile eğitimi (0-18 yaş, BADEP) kursu, Psikoeğitim eğitici kursu, Wechsler Nonverbal Yetenek (WNV) Testi Kursu, Sağlıklı yaşam eğitimi içi eğitici eğitimi kursu, Sağlıklı yaşam eğitimi içi eğitici eğitimi kursu, Madde bağımlılığı ile mücadele için eğitici eğitimi kursu ve Tütün bağımlılığı ile mücadele için eğitici eğitimi kursu gibi eğitimlere yer verdiği görülmektedir(oygm.meb.gov.tr).

Tablo 3.2017 Eğitim-Öğretim Yılı Rehberlik Öğretmenleri MEB Hizmet İçi Tablosu

Hizmet İçi Eğitimi İçeriği	Katılımcı Sayısı
Aile Eğitimi Programı (0-18 Yaş) Kursu	320
Leiter Performans Testi Uygulayıcı Yetiştirme Kursu	245
Stanford Binet Zeka Testi Uygulayıcı Yetiştirme Kursu	245
Üniversite Tercih Kursu	100
Özel Yeteneklilerde Aile Eğitim Programı Eğitici Eğitimi Kursu	100
Çocuk İhmal ve İstismarı Kursu	100
Çocuk Koruma Kanunu Danışmanlık Tedbiri Kararları Eğitici Eğitimi Kursu	60

Tablo 3'e bakıldığında 2017 yılı MEB hizmet içi kapsamında rehberlik öğretmenlerine yönelik verilen eğitimlere ve katılımcı sayılarına yer verilmiştir. Tablo 3'te de görüldüğü üzere MEB hizmet içi eğitimlerde, Aile Eğitimi Programı (0-18 Yağ) Kursu, Leiter Performans Testi Uygulayıcı Yetiştirme Kursu, Stanford BinetZeka Testi Uygulayıcı Yetiştirme Kursu, niversite Tercih Kursu, zel Yeteneklilerde Aile Eğitim Programı Eğitici Eğitimi Kursu, ocuk İhmal ve İstismarı Kursu ile ocuk Koruma Kanunu Danışmanlık Tedbiri Kararları Eğitici Eğitimi Kursugibi eğitimlere yer verdiği anlaşılmaktadır (oygm.meb.gov.tr).

Görüldüğü üzere rehberlik ğretmenleri MEB bünyesinde eğitimlere katılıp kariyer gelişimini sağlayabilmektedirler. Bununla birlikte rehberlik ğretmenleri MEB dışındagerekleştirilen eğitimlerle de kariyer gelişimlerini sağlayabilme şansına sahiptirler (www.olgupsikoloji.com; www.padem.com.tr; www.bilisseldavranisci.org). Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'de rehberlik öğretmenleri gerek MEB hizmet içi kapsamında olsun gerekse MEB hizmet içi eğitim kapsamı dışında olsun kariyer gelişimlerini sağlayabilecekleri ve kariyer hedeflerine ulaşabilecekleri olanaklara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan alanyazın incelemeleri sonucunda bilindiği kadarıyla rehberlik ğretmenlerinin kariyer hedeflerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci, geçerlik ve güvenilirlik, verilerin analizi ile araştırmacının rolü kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni Ve Modeli

Bu çalışmada rehberlik öğretmenlerinin meslekleri hakkında nasıl bir algıya sahip olduklarını ve nasıl bir kariyer planlamasında bulduklarını ortaya koymak için nitel araştırmalarda yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, az sayıdaki bireylerin öznel algıları ile öznel yaşantılarının doğal bir ortamda görüldüğü, kişi sayısının az olmasına karşın ulaşılan verilerin detaylı olduğu görüşme ve gözlem gibi tarzların kullanıldığı araştırma biçimidir (Creswell, 2014; Ilgar ve Coşgun-İlgar, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim ise, farkında olunan ancak ayrıntılı bir anlayışın sahip olunmadığı olgulara odaklanmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim ile yaşanan dünyada deneyim, algı, yönelim ve durumlar gibi farklı tarzlarda karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu desende veri kaynağı araştırmanın ortaya çıkarmak istediği konuya vakıf olan kişilerdir ve bu kişilerden veriler görüşme yoluyla elde edilmektedir (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde (Özçağlar, 2003) MEB'e bağlı devlet okullarında ve RAM'larda görev yapmakta olan rehberlik öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmadaki rehberlik öğretmenlerinin farklı eğitim kademelerinde görev yapıyor olmalarına ve farklı eğitim düzeylerinde olmalarına da dikkat edilmiştir. Çalışma grubu Adana, Eskişehir, Kayseri, İstanbul, Şırnak, Gaziantep, Trabzon, Kocaeli, Antalya, Muğla, İzmir, Şanlıurfa, Tokat, Burdur, Amasya, Bitlis ve Ağrı illerinden seçilmiş ve toplamda 25 katılımcıdan veri toplanmıştır. Çalışma grubunun yaş aralığı 23-52 yaş arasında ($\bar{X} = 31.24$; $Ss = 7.98$) ve meslekteki çalışma süreleri 1.5-27 yıl ($\bar{X} = 8.48$; $Ss = 7.30$) arasında değişmektedir. Tablo. 4'te çalışma grubuyla ilgili diğer demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.Çalışma Grubuna İlişkin Bazı Bilgiler

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	12	48
	Erkek	13	52
Toplam		25	100
Mezun olunan lisans programı	Psikolojik danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	23	92
	Eğitimde psikolojik hizmetler	1	4
	Psikoloji	1	4
Toplam		25	100
Şu anki eğitim düzeyi	Lisans mezunu	17	68
	Yüksek lisans yapıyor	2	8
	Yüksek lisans mezunu	4	16
	Doktora yapıyor	2	8
Toplam		25	100
Çalıştığı kurum	İlkokul	3	12
	Ortaokul	6	24
	Lise	11	44
	Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM)	5	20
	Toplam		25

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu PDR mezunlarından, çok azı ise psikoloji ve eğitimde psikolojik hizmetler mezunlarından oluşmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında yine büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, yaklaşık olarak üçte birinin lisansüstü eğitim yaptığı veya yapıyor olduğu görülmektedir. Kurum türleri açısından bakıldığında ise, çalışanların büyük bir çoğunluğunun lisede çalıştığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve danışmanı tarafından dokuz maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu demografik bilgilerin yanı sıra mesleki algı ve kariyer hedefi olmak üzere iki genel konuya dayalı olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan formda meslek algısını incelemeye yardımcı olacak beş açık uçlu soruya, kariyer hedefini incelemeye yardım edecek dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşme formunda öncelikli olarak demografik bilgilerden sonra mesleki algıyı temsil eden beş açık uçlu soruya yer verilmiş olup hemen ardından kariyer hedefini temsil eden dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Araştırmada kullanılacak sorular oluşturulurken ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır (Aliyev, Ergüner-Tekinalp, Ülker ve Shine-Edizer, 2012; Anvari, Kalali ve Gholipour, 2011; Baker, 2011; Bloch, 2005; Bulgurcu-Gürel ve Gürel, 2015; Clark ve Ametea, 2004; Collin, 2006; Daniels ve Bailey, 1999; Doğan, 1996; Horton ve

Wanderley, 2016; Loi, Hang-Yue ve Folley, 2006; Wilkerson, 2010). Görüşme formu öncelikle üç farklı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan soruları 0-10 arasında puanlamaları ve gerekli gördükleri sorularda da önerilerde bulunmaları istenmiştir. Bu doğrultuda uzmanların sorulara verdikleri puanların ortalaması 9.4'tür. Uzmanların önerileri doğrultusunda soru maddeleri yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra ise form PDR lisans programı mezunu olup aynı zamanda yüksek lisans yapan ve MEB'e bağlı ortaokulda görev yapmakta olan bir rehberlik öğretmeni ve PDR lisans programı mezunu olan, MEB'e bağlı ilkokulda görev yapmakta olan bir rehberlik öğretmeni ile iki farklı pilot uygulama yapılarak sınanmıştır. Uygulamalar sonrasında soru maddeleri tekrar gözden geçirilerek dokuz maddelik görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak bu çalışmada katılımcıların onayı alınarak görüşmeler esnasında ses kaydı cihazı ve görüşmelerde dikkat çekilmesi gereken noktaları saptayabilmek için not tutma dokümanı ile kalem kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan toplamda 17 ilden veri toplanmıştır. Katılımcılara meslektaş aracılığıyla ve sosyal medya yoluyla ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde toplamda 30 katılımcıya ulaşılmıştır. Ancak beş katılımcı çalışmaya katılmayı kabul etmediği için gönüllülük esasına göre 25 katılımcı ile çalışmaya devam edilmiştir. Katılımcılarla görüşmelere başlamadan önce çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların gönüllü katılıma dair sözlü onayları alındıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara yapılacak araştırma hakkında ön bilgi verilmiş ve güven ortamı oluşturulduktan sonra katılımcılardan randevu alınmıştır. Katılımcıların 21'inden (%84) telefon yoluyla, dördünden ise (%16) yüz yüze görüşme yoluyla bilgiler elde edilmiştir. Telefonla ve yüz yüze yapılan görüşmeler yaklaşık 40 dakika kadar sürmüştür. Görüşmelerin çoğunluğunun telefon yoluyla gerçekleştirilmiş olması araştırmanın hem bir projeye desteklenmemiş olmasından hem de çalışmanın zaman ve maliyet açısından araştırmacıya kısıtlılık oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle yüz yüze yapılan dört görüşme araştırmacının bulunduğu ilde yapılmıştır. Veri toplama süreci 45 gün sürmüştür. Verilerin toplanması 2017 yılının Haziran ve Temmuz aylarında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma için toplanan veriler ses kaydından deşifre yoluyla yazılı dokümanlara dönüştürülmüştür. Bu aşamadan sonra katılımcıların her bir soru maddesine verdiği

yanıtlarsistemli şekilde bir araya getirilmiştir. İçerik analizi sürecine geçmeden önce bu analiz yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve içerik analizi konusunda teorik bilgiler içeren bilimsel kaynaklar gözden geçirilmiştir. Daha sonra içerik analizi sürecine geçilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan bu yöntem ile verilerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. İçerik analizi ile verilerin anlamlı şekilde bir araya getirilmesi sağlanır ve verilerin okuyucu tarafından daha kolay anlaşılmasına yardımcı olunur (Creswell, 2014). İçerik analizi belirli aşamalara sahip bir yöntemdir. Bu yöntemde elde edilen veriler kodlanır, kategoriler (tema) bulunur, katılımcılardan elde edilen veriler kod ve kategorilere göre düzenlenip tanımlanır ve bulgular yorumlanır. Daha sonra ise kod ve kategorilerle uyumlu hipotezler üretilip üretilen hipotezlerin verilerle uyumluluğuna bakılır. Daha sonra ise raporlaştırma aşamasına geçilir. (Demir, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tümevarımcı ve Tümdengelimci anlayışın birlikte kullanıldığı bu çalışmada öncelikle üst temalar belirlenmiş ve buna ilişkin sorular oluşturulmuştur. Ardından elde edilen verilerden kodlar belirlenmiştir. Son aşamada ise, kodlardan tema alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Verilerin analizi boyunca araştırmacı danışmanı ile sürekli bilgi alış-verişinde bulunmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği Ve Güvenirliği

Bu çalışmanın geçerliliği araştırmacının, yansız bir tutum sergilemesi, esnek olması, gözlem yöntemini kullanması, doğal ortam içinde veriye ulaşması, araştırmada kısmi olarak yüz yüze görüşmeye de yer vermesi, amaca uygun çalışma grubunun seçilmesi, katılımcıların detaylı tanımının yapılması ve süreci kavramsal çerçeve ile uyumlu yürütme gibi yöntemlerle (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenirliliği ise çalışma grubundaki bireylerin açık bir şekilde tanımlanması, ses kaydının alınması, notlar alınması, veri analizinde araştırmacının yansız olması, elde edilen verilerin görüşme esnasında katılımcıya teyit ettirilmesi, doğrudan alıntılarının kullanılması gibi yöntemlerle (Creswell, 2014; Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013) sağlanmıştır. Buna ek olarak ise, katılımcı grubunu açık şekilde tasvir etme, veri toplama ve veri analizi süreçlerini detaylıca betimleme yöntemlerine de başvurulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, lisansüstü eğitimi boyunca dikkatini çeken görüşme yöntemini rehberlik öğretmeni olması nedeniyle MEB'e bağlı devlet okullarında ve RAM'larda görev yapmakta olan rehberlik öğretmenleriyle gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmacının derinlemesine yapılan çalışmalarla ulaşılan detaylı bilgilere olan ilgisi ve merakı, araştırmacıyı nitel araştırma yöntemi ile içerik analizini öğrenmeye itmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında 25 katılımcı ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerin içerik analizleri yapılmıştır. Bunun sonucunda iki üst tema, yedi tema ve 18 alt tema elde edilmiştir (Tablo 5). Bu bölümde kullanılacak olan doğrudan alıntılar katılımcıların kod isimleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 5. Üst Tema, Tema ve Alt Temalar

Üst Tema	Tema		Alt Tema
1. Mesleki Algı	1.1. Gelişimsel Mesleki Algı	Olarak	a. Lisans Eğitimi Dönemindeki Algı b. Mesleğin İlk Yıllarındaki Algı c. Güncel Mesleki Algı d. Algıda Yaşanan Değişimin Nedeni
	1.2. Unvan Algısı		a. İdeal Unvan Algısı b. İdeal Unvana Sahip Bireyin Görevleri c. İdeal ve Gerçek Unvan Kıyaslaması d. Kıyaslama Sonucunda Ortaya Çıkan Farklılığın Nedenleri
	1.3. Çözüm Önerileri		a. Kurumsal Sorumluluklar b. Profesyonel Sorumluluklar
2. Kariyer Hedefi	2.1. Gelişimsel Kariyer Planı	Olarak	a. Lisans Eğitimi Dönemindeki Kariyer Planı b. Mesleğin İlk Yıllarındaki Kariyer Planı c. Kariyer Planının Değişim Nedenleri d. Güncel Kariyer Planı
	2.2. Güncel Kariyer Planında Etkili Olan Etmenler		
	2.3. Kariyer Çabası		a. Şimdiki Çabalar b. Alternatif Çabalar
	2.4. Engeller ve Çıkma	Başa	a. Karşılaşılan Engeller b. Karşılaşılan Engellerle Başa Çıkma

1. Mesleki Algı Üst Temasına İlişkin Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda mesleki algı üst temasına ait üç tema ve dört ile iki arasında değişen toplamda 10 alt tema elde edilmiştir(Tablo 5). Sözü edilen temalar ve alt temalar bu bölümde sırasıyla ele alınacaktır.

1. 1. Gelişimsel olarak mesleki algı temasına ilişkin bulgular

a) Lisans eğitimi dönemindeki algı.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ($n = 22$) lisans eğitimi sürecinde PDR'yi insanlara yardım etmek için onların sorunlarını çözen, onları yönlendiren ve onlara danışma hizmeti veren bir alan olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı (K17) "*Üniversitede sınıf seviyesi arttıkça psikolojik danışmanlıkla ilgili bilgi edindikçe PDR'nin insanların yaşamına dokunan ve onlara katkı sağlayan bir alan olduğunu fark ettim. Benim çabalarımın insanların hayatının değişebileceğini gördüm.*" şeklindedir. Başka bir katılımcı (K6) ise "*Üniversitedeyken PDR'yi insanların davranışlarını yorumlamak, insanlara yardım etmek, ruh sağlığıyla ilgilenmek ve danışmalar yapmak olarak görüyordum.*" demiştir. Katılımcıların beşte birinin ise ($n = 6$) PDR'yi sürekli kendini güncelleyen ve derinlemesine şekilde birden fazla boyuta sahip olan bir alan olarak gördükleri anlaşılmıştır. Örneğin, bir katılımcı (K17) "*Üniversitenin ilk yıllarında PDR'nin sıradan bir meslek olduğunu düşünürken mezuniyetim esnasında kesinlikle sıradan olmadığını, çok fazla bilgi birikim gerektiğini ve hiç bir zaman durağanlığın olmayacağı bir meslek olduğunu fark ettim. Sürekli üstüne katabilecek öğrenilebilecek yeni şeylerin olduğunu fark ettim.*" ifadesini kullanmıştır. Yine katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 6$) lisans eğitimi sürecinde PDR'yi kişilik özelliklerine hitap eden bir alan olarak gördüklerini bildirmiştir. Örneğin, bir katılımcı (K19) "*Bu bölümü okurken severek okudum. Çünkü derslerden zevk alıyordum. Hatta iyi ki bu bölüme gelmişim dedim. Üniversite yıllarında alanı daha da öğrendikçe kendimi bu alan için yaratılmış biri olarak gördüm.*" demiştir. Bu ifadelerin dışında bazı katılımcılar PDR'yi ataması kolay, geleceği olan ve maddi kaygıları gideren ($n = 3$), gözde olan ve psikolojik danışmanların değerli olduğu ($n = 3$), eğitimde ihtiyaç duyulan ($n = 3$) sınıf rehber öğretmeni olunan ($n = 1$), hastanelerde görev yapan ($n = 1$) ve akademik çalışmaların yapıldığı ($n = 1$) bir program olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

b) Mesleğin ilk yıllarındaki algı.

Katılımcıların büyük bir kısmı ($n = 17$) mesleğin ilk yıllarında PDR'yi eğitsel, mesleki ve kişisel konularda rehberlik ve danışma hizmeti sunarak insanlara yardım hizmeti veren bir

meslek olarak algıladıklarını söylemişlerdir. Örneğin; lisans eğitimi döneminde PDR'yi psikolojiyle ilgili bir alan olarak algılayan bir katılımcı (K16) *"İlk yıllarda ben rehberlik ve araştırma merkezinde çalışmaya başladım. Yaptığım mesleği özel eğitim değil de rehberlik ve danışmanlık hizmetleri olarak gördüm. Özel eğitim bana her zaman uzak oldu. Danışmanlık, psikoloji, öğrencilere rehberlik, okul rehberliği, okul rehberlik hizmetleri daha çok ilgimi çekmişti."* ifade etmiştir. Bu söylenenlerden farklı olarak katılımcıların yaklaşık beşte üçü ($n = 16$) mesleğin ilk yıllarında PDR'yi lisans döneminde aldıkları eğitimle uyumlu olmayan işlerin yapıldığı bir meslek olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Lisans eğitimi döneminde PDR'yi insanlara danışma hizmeti vererek onlara yardım hizmeti sağlayan bir alan olarak gören bir katılımcı (K9), *"Mesleğin ilk yıllarında evrak işleri yaptım. Biraz memurluğa doğru gitti düşüncem. Ayrıca işlerin rehberlik etik ilkelerine uygun olarak kesinlikle yürütülmediğini anladım."* demiştir. Bunlara ek olarak ise katılımcıların yarıya yakını ($n = 11$) PDR'yi paydaşların ve MEB'in farklı anlamlar yüklediği bir meslek olarak gördüklerini söylemişlerdir. Örneğin, lisans eğitimi sürecinde PDR'yi insanları psikolojik anlamda iyileştirme olarak gördüğünü ifade eden bir katılımcı (K10) *"Okuldaki beklentinin büyük olduğunu fark ettim. Her sorunu çözecek bir kurtarıcı gibi görünüyordum."* demiştir. Katılımcılar bu ifadelerden farklı olarak mesleğin ilk yıllarında PDR'yi popüler, saygın bir meslek ve toplum için önemli bir meslek ($n = 3$), lisans döneminde alınan eğitim dışında da bireylerin kendisini geliştirmesi gereken bir meslek ($n = 2$),tükenmişliğin çokça yaşandığı bir meslek ($n = 1$) olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

c) Güncel mesleki algı.

Katılımcıların yaklaşık beşte üçü ($n = 16$) PDR'yi şu an amacı ve kapsamı dışında görev ve sorumlulukların yüklendiği anlaşılmamış bir meslek olarak gördüklerini söylemişlerdir. Bir katılımcı (K1) *"Meslekle ilgili olmayan konularda görevler yapmamız isteniyor. Böyle bir anlayışın devam ettiğini görüyorum. Sınırlarımız tam olarak çizilmediğinden dolayı biraz idareci biraz öğretmen olarak görünüyoruz. Aslında biz ne idareci ne de öğretmeniz ama bu şekilde görülmeye de devam etmekteyiz maalesef."* demiştir. Bir katılımcı (K12) ise *"Artık yapılan baskılarla yavaş yavaş psikolojik danışma kısmının kaldırılması yönünde ciddi çabaların olduğu görünüyor. Açıkçası insanlar daha çok rehberlik kısmıyla tatmin olmaya başladı."* cümlesini kurmuştur. Örneğin, bir katılımcı (K17) *"Şu anki yaptığım meslek, alan ve kapsamından uzaklaşmış bir meslek. Alınan eğitimle beklenen arasında dağlar kadar fark var. Bizim aldığımız eğitim şu an yaptığımız işin çok çok üzerinde ve benim mesleğim hani PDR'den mezun olduğumu düşününce, psikolojik danışmanlık ve rehber öğretmenlikse eğer*

mesleğimi yapmama fırsat verilmiyor." demiştir. Bir katılımcı (K2) ise, "Şu anki algım PDR'yi toplumun çok fazla anlamadığı yönünde. Bu yüzden toplumun buna pek hazır olmadığını düşünüyorum. Toplum hazır olmayabilir ama yöneticiler ve idari amirlerimiz buna hazır olabilir. Ona da baktığımda yine büyük bir kısmının buna hazır olmadığını düşünüyorum." demiştir. Katılımcılar bu ifadelere ek olarak PDR'yi şu an danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini sunan ($n = 14$), olmazsa olmaz olan ($n = 11$), insana yardım hizmeti sağlayan ($n = 11$), temelini tam olarak oturtulamadığı ($n = 6$), alınan lisans eğitimiyle uyumlu olmayan ($n = 5$), kişisel özelliklerine uygun olduğunu düşündükleri ($n = 5$) ve geçimi sağlamaya yarayan ($n = 1$) bir meslek olarak gördüklerini bildirmişlerdir.

d) Algıda yaşanan değişimin nedeni.

Katılımcıların yaklaşık yarısı ($n = 12$) PDR'ye ilişkin algılarındaki değişimi paydaşların PDR'nin görev ve sorumluluklarını hem bilmemeleri hem de yanlış yorumlamaları ile açıkladıkları görülmüştür. Bir katılımcı (K2) "Okul yönetiminin, öğretmenlerin ve üst yetkililerin alanımızı pek anlayamamış olması bu değişimi ortaya çıkarttı. Genelde bizleri bir müdür yardımcılığı vasfına sokmaya çalışıyorlar." demiştir. Bir katılımcı (K12) ise, "Maalesef mesleğimizle ilgili önemsizleştirme politikası çok bariz yapılıyor. Kendi adıma söylüyorum psikolojik danışma olmazsa olmazımız. Fakat psikolojik danışma okullarda açıkçası çok gözle görülür elle tutulur bir şey olmadığı için, o kapalı kapılar arkasında ne yaptığımızı kimseye anlatamadığımız için ne kadar süre öğrenciyle vakit geçirdiğimizi ispatlayamadığımız için (böyle bir çabamız da yok aslında) PDR'ye bakış farklılaşıyor. Fakat rehberlik kısmı işin reklam kısmı gibi oluyor. İşte sınıfları gezmek, seminerler vermek, tercih rehberliği yapmak bunlar daha gözle görülür şeyler olduğu için idareler, öğretmenler ve baştakiler ısrarla bizi rehberliğe doğru yöneltme peşindedir." ifadesinde bulunmuştur. Bu ifadeye ek olarak katılımcıların yaklaşık üçte biri ($n = 8$) kurum içindeki yaşantıların mesleğe ilişkin algılarını değiştirdiğini ifade etmiştir. Örneğin, bir katılımcı (K20) "Belki de kurumdaki yaşantılar sonucunda oluşmaya başladı. Zaten sen çocuğa karşı orada her zaman öğretmensin. Psikolojik danışman değilsin size isminizle hitap edemiyor. Siz belki ona ismiyle hitap ediyorsunuz ama o size her zaman hocam diye hitap ediyor ve o mesafe hiç bir zaman kırılmıyor, yani ne kadar samimi olursanız olun bir yere kadar gidilebiliyor. O yüzden yaşantılar özellikle mesleki anlamdaki yaşantılar görüşlerinizi mutlaka değiştiriyor." demiştir. Ayrıca katılımcılar; meslek elemanlarının mesleğin görev ve sorumluluklarını yerine getirmemelerinin ($n = 4$), Türkiye'de meydana gelen kurumsal, kültürel ve siyasi değişimin ($n = 3$), mesleğin kişiye doyum sağlamamasının

($n = 3$), lisans döneminde alınan eğitim ile MEB'deki işleyişin uyumlu olmamasının ($n = 3$), paydaşların kendilerini güncellemelerinin ($n = 2$), okulun imkânları ile coğrafi koşulların kötü olmasının ($n = 2$) ve akademisyenlerin bir bütünlük sağlayamamasının ($n = 1$) algılarındaki değişikliğe neden olduğunu belirtmişlerdir.

1.2. Unvan algısı

a) İdeal unvan algısı.

Katılımcıların yaklaşık beşte üçü ($n = 16$) yaptıkları mesleğin psikolojik danışman unvanıyla anılmasının daha doğru olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu unvanı tercih ederken lisans döneminde psikolojik danışma üzerine eğitim alındığını, rehberlik faaliyetini herkesin yapabildiğini bu nedenle diğerlerinden farklı olarak uzman olunan alanın psikolojik danışmanlık olduğunu ayrıca psikolojik danışmanlığın rehberlik faaliyetlerini de içine aldığını dediği görülmüştür. Mesleğinde beşinci yılını çalışmış olan bir katılımcı (K3) "*Psikolojik danışman diye düşünüyorum. Çünkü rehberliği az çok herkes yapar. Hani eğitimlere katılır bir kaç kitap kurcalar falan rehberliği az çok herkes yapabilir ama psikolojik danışmanlık bizim aldığımız eğitimi kapsıyor. Bizim işimiz daha uzmanlık gerektiren bir iş olduğu için üniversitede bunun eğitimini aldığımız için diyorum. Rehberliği bir sınıf öğretmeni yine yapabilir ya da alan dışından atanmış bir kişi yine yapabilir ama danışmanlık uzmanlık gerektirdiği için kendimi psikolojik danışman olarak görmem lazım.*" demiştir. Katılımcıların yaklaşık beşte birinin ($n = 6$) ise, ideal unvan algılarının resmi olarak tanımlanan rehberlik öğretmenliğiyle uyumlu olduğu görülmüştür. Kendilerini ideal olarak rehberlik öğretmeni algılamalarını normal kabul etmişlerdir. Katılımcılar bu görüşlerini psikolojik danışmanlığın zor bir süreç olduğu buna ek olarak toplumun psikolojik danışmanlığı tam olarak bilmediği ve meslektaşların da danışmanlıkta yetkin olmadığı ayrıca danışmanlık hizmetini vermek için MEB'de uygun koşulların sağlanamadığı gerekçelerine dayandırarak ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (K17) "*Ben şu an kendimi rehber öğretmen olarak görüyorum. Çünkü istemesem de yaptığım iş bu. Ben okulda psikolojik danışma yapamıyorum. Yaptığım, rehberlik kapsamındaki görüşmelerden ibaret. Daha çok muhatap olduğum şeyler evraklar, müdürünün beklentilerine cevap vermek, seminerler düzenlemek, öğrencilerle kısa görüşmeler gerçekleştirmek. Bu yüzden ben kendimi rehber öğretmen olarak görüyorum.*" demiştir. Katılımcılar bu unvanlar dışında rehberlik ($n = 2$), testör ($n = 1$) ve okul psikoloğu ($n = 1$) unvanlarına yer vermişlerdir.

b) İdeal unvana sahip bireyin görevleri.

Katılımcıların tamamına yakını ($n = 24$) bahsettikleri ideal unvana sahip meslek elemanının görevlerini çalıştığı kurumda paydaşlarla işbirliği kurarak bireye eğitsel-kişisel-mesleki anlamda yardımcı olması ve danışmalar yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Meslekte 25. yılını dolduran bir katılımcı (K16) *"En kısa tabirle öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Bunun içerisine başarı girer, ruhsal sağlık girer, öğrencinin ailesiyle iletişimi girer, arkadaşlarıyla iletişimi girer, okulu sevmesi girer, verimli çalışma dahi girer. Ruhsal destekten kastım bireysel ve grupta psikolojik danışma süreçleridir. Bunun yanında öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik sunumlar seminerler ile uygulamaya dönük faaliyetler drama etkinliği gibi sonrasında ev ziyaretleri gibi görevleri de dahil edebiliriz. Bir kere öğrenciye birebir dokunmalıdır. Öğrenciyi birebir izlemelidir. Bu izleme tabi okul, öğretmen ve kişisel hayat üzerine olması lazım. Bu üçgeni çok iyi takip etmeli psikolojik danışman.* demiştir. Katılımcıların yaklaşık beşte üçü ($n = 14$) ise meslek elemanının iyi bir iletişime sahip olarak her yaştaki bireye hitap edebilmeyi öğrenmesi gerektiğini bildirmiştir. Örneğin, bir katılımcı (K3) *"Neyi nasıl yapacağını bilmeli ve iletişim becerileri iyi olmalı. İnsanlara yardım etmeyi onları dinlemeyi sevmeli. Kendini de iyi ifade edebilmeli. Empati yeteneği de gelişmiş olmalı."* ifadesinde bulunmuştur. Buna ek olarak ise katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 9$) bahsettikleri unvana sahip bir meslek elemanının kişisel gelişimini sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

c) İdeal ve gerçek unvan kıyaslaması.

Katılımcıların yaklaşık beşte dördü ($n = 18$) lisans döneminde aldıkları eğitimle meslekte yaptıklarının uyumlu olmayıp PDR'nin amacı ve kapsamı dışında işler yaptıklarını ayrıca bunun ilgili mevzuatla desteklediğini belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (K1) *"Resmi kurumlarda yaptığımız işler ile üniversitelerde aldığımız eğitimler birbiriyle uyuşmuyor. Teorik ve uygulamaya yönelik donanımı lisans eğitiminde biz aldık. Ancak burada bazen ilgili yönetmelik olsun gerekirse yönetici arkadaşların ve çalışma arkadaşların engelleri olsun bizi sorunlarla karşı karşıya bırakıyor. Mesela şu anda yetkililer bağlı bulunduğumuz kurumda alan ve meslek sınırlarını yeniden belirleyecek ve aldığımız lisans eğitimiyle ilişkili olmadığına kanaat getirdiğim bir çalışma içerisindedir."* demiştir. Bir katılımcı (K2) ise *"Söylediklerimin çok büyük bir kısmını yapıyorum. Ancak yaparken yine problem yaşıyorum. Örneğin yeni yönetmelikteki çıkması muhtemel kararlardan bir tanesi müdürden her seferinde izin almak. İdarenin farklı tutumundan dolayı bu benim öğrenciyi tanımama bir engel oluşturabilir. Alanın uzmanı olmayan bir kişiden izin almak zorunda kalıyorum. Evet izin*

almam gerekebilir ve o an örneğin acil bir durum olabilir veya ilgili idarem bu görüşmelerden rahatsız olabilir. İşin ucu kendisine dokunabilir. Bu gibi durumlarda kendini geri çekmeye çalışabilir. Bu noktalarda problem yaşıyoruz ve alanımız çok belirgin şekliyle ifade edilmediği için sınırlar nerede başlar nerede biter bilinmediği için bir psikolojik danışman okul rehber öğretmenini ile sınıf rehber öğretmenini arasında keskin bir ayrım yok. Örneğin bir iş geldiğinde o iş sınıf rehber öğretmenine mi ait veya okul rehber öğretmenine mi ait bu tam kesin değil. İlla da bir rehber öğretmenin açıklama yapması gerekiyor." açıklamasında bulunmuştur. Bu ifadelere ek olarak katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 6$) ise algıladıkları unvan ile gerçekte sahip oldukları unvan arasında bir farklılık yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Rehberlik ve araştırma merkezinde (RAM) görevini yapan bir katılımcı (K14) "Şimdi okulda çalışsaydım çok şeyler söylerdim. Çünkü işte rehber öğretmen psikolojik danışman gibi sıfatlarla okulda yaptıklarımız idarenin bakış açısı öğretmenlerin bakış açısı bayağı sıkıntı çektiğimiz zamanlar oldu. O zamanlar böyle bir soruyla karşılaşılsaydım bayağı bir sıkıntı çektiğimi anlatırdım. Şu an RAM da bulunduğum için düşündüklerimle yaptıklarım arasında öyle hiçbir fark yok desem yeridir. Yani yaptığım görevler ile bahsettiğim özellikler örtüşüyor." ifadesinde bulunmuştur.

d) Kıyaslama sonucunda ortaya çıkan farklılığın nedenleri.

Katılımcıların yarıya yakını ($n = 12$) yaptıkları işe yönelik algılarındaki bu değişimi paydaşların rehberlik öğretmeninden farklı beklentilerde bulunmalarına ve PDR hakkında eksik bilgiye sahip olmalarından ötürü yanlış düşüncelere sahip olmalarına bağladıkları görülmektedir. Örneğin, bir katılımcı (K3) "Öğrencilerin, öğretmenin, idarecinin, ailenin ve Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü nedir bunu tam bilmemeleriyle alakalı. Mesela öğrenci geliyor bana mesela çözüm bekliyor benden hani hep diyoruz ya, bizim sihirli bir değneğimiz yok diye. İşte sihirli değneği hem veli hem öğrenci hem öğretmen hem de idareci bekliyor bizden. Tamam bu problemimi ben sana anlattım ben ne yapacağım şimdi bana bunu söyle mantığı hakim. Bu olduğu için psikolojik danışma kısmı çok işlevsel olmuyor. Böyle olunca da klasik algı rehber öğretmen odasında oturuyor ne iş yapıyor ki tarafına dönüyor. O zaman idareci de diyor ki oturuyorsun boş boş, madem işin yok o zaman şu işi yap sende." söylemiştir. Yine katılımcıların yarıya yakını ($n = 11$) mesleğe yönelik algılarında yaşanan bu değişimi ilgili yönetmeliğin sınırlarının net olmayıp işlerin kâğıt üzerinde yapılmasına dayandırdıkları anlaşılmaktadır. Yüksek lisans yapan bir katılımcı (K15) "Bence hem yönetmeliklerden kaynaklanıyor hem de yönetici zihniyetinden kaynaklanıyor. Aslında yönetmelik tam manasıyla çizilmiş değil ama işe yarar bir çerçevesi

var en azından. Bazı yerlerde frenleyici olabiliyor ama yöneticiler genellikle işte ben isterim olur ben istedikten sonra yaparsın algısına sahipler. Böyle olunca da çok sağlıklı olmuyor. Burada görev ve sorumlulukların çerçevesinin tam olarak belirlenmesi gerektiğini söylüyorum." demiştir. Katılımcılar bu ifadeler ek olarak mesleki algılarında yaşanan değişimi paydaşların meslek elemanı ve PDR mesleği üzerindeki olumsuz etkisiyle ($n = 8$), kurumlarda PDR'yi yapmakta olan bireylerin mesleğin görev ve sorumluluklarının dışına çıkmalarıyla ($n = 6$), olumsuz koşullara sahip olunmasıyla ($n = 4$) ve MEB'in anlık planlamalarının olmasıyla ($n = 2$) açıklamışlardır.

1.3. Çözüm önerileri

a) Kurumsal sorumluluklar.

Katılımcıların yaklaşık beşte dördü ($n = 19$) algılanan görevler ile kurumlarında yaptıkları görevler arasında uyumun sağlanması için alanın amacını ve sınırlarını belirten yönetmeliğin oluşturulup psikolojik danışman unvanı kullanılarak kurumda PDR'nin görev ve sorumluluklarına uygun işlerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, altı numaralı katılımcı *"Bir kere idarenin her zaman rehber öğretmenin arkasında durması lazım. Eğer böyle olmazsa insanlar meslekte soğumaya başlıyorlar. Çünkü ne idareciyiz ne öğretmeniz arada bir yerdeyiz. Öğretmenlere yakın olsak idareye uzaklaşıyoruz, idareye yakın olsak öğretmenlere uzak oluyoruz. Ayrıca PDR'nin ne demek olduğu bilincinin sınıf öğretmenlerine de branş öğretmenlerine de verilmesi lazım diye düşünüyorum. Alanın amaç ve kapsamını görev ve sorumluluklarını net bir şekilde belirten bir yönetmeliğinde oluşturulması gerekiyor."* demiştir. Ayrıca meslekte 13. yılını çalışmış olan ve doktora yapmakta olan 20 numaralı katılımcı (K20) *"Mesela özel eğitimle ilgili çok büyük bir karmaşa oluyor. Yani biz bu işle ilgilenen miyiz ilgilenmeyecek miyiz. Yani pek çok yerde görüyoruz özellikle mesleğe yeni başlayan arkadaşlarda plan hazırlanmasından öğrenciyle birebir ders işlenmesine kadar pek çok şeyin yaptırıldığını yaptırılmak için baskı yapıldığını biliyoruz. Yani bizim yönetmelik çerçevesinde rol ve sorumluluklarımız daha net olsa o zaman herhalde biraz daha işler daha düzenli olur."* demiştir. Katılımcıların yaklaşık beşte üçü ($n = 13$) ise, paydaşlar ile toplumun PDR konusunda sağlıklı ve kalıcı olacak şekilde bilgilendirilmesinin gerektiğini ve PDR lisans eğitimini alan bireylerin daha donanımlı şekilde mezun olmalarının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ise ($n = 9$) alanla ilgili alınacak kararlarda meslek elemanlarının düşüncelerine yer verilmesi gerektiğini, RAM'ların şube müdürlerinin üzerinde olması hatta direk valiye bağlı olması gerektiğini ve okul içerisinde meslek elemanının statüsünün değiştirilmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir.

b) Profesyonel sorumluklar.

Katılımcıların yaklaşık beşte üçü ($n = 16$) paydaşlara alanı/mesleği tanıttıkları konferanslar, paneller, açık oturumlar ile seminerler düzenleyebileceklerini, tutarlı bir tavır sergileyeceklerini ve müşavirlik hizmeti verebileceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı (K1) "*Mesleğimle ilgili yanlış inançlar yanlış anlayışlarla alakalı çabalarım söz konusu olabilir. Bu doğrultuda öğretmenlere ve idarecilere konferans ile seminerler vermeliyim.*" demiştir. Başka bir katılımcı (K21) ise "*Bütün öğretmenlere idareye söyleyerek bir toplantı ayarlanıp bizim görevlerimizin okunması ve gerekli yerde yardımlaşmamız, gerekli yerde müşavirlik yapmamız gibi şeylerin söylenmesi lazım. Öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmeleri lazım. Bunu yine biz yapabiliriz. Hani gidip başkalarına atmayalım yani en iyi şekilde kendi alanımızı koruyabiliriz. Alanımızla ilgili tanıtım yaparsak bence ortadan kalkabileceğini düşünüyorum bu sorunların.*" demiştir. Katılımcılar bunun dışında ($n = 8$) meslek elemanının kendini alana hakim olacak şekilde yetiştirmesi, alan dışı verilecek görev ve sorumluluklarda net bir duruş sergilemesi, öğrenciyi tanınması, kurumda PDR'ye bakışı değiştirmede ve PDR'nin karalanmasına engel olması, görevlerinin neler olduğunu iyi bilmesi ve iletişim yönünün güçlü olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı (K6) "*Öncelikle iletişimim güçlü olmalı ve sempatik olmalıyım. Eğer kendini kapatırsan istersen odanda akşama kadar danışma yap ya da veli gelsin kimse sana odasında çalışıyor demez. Ben mesela dönemin başında öğretmenlerin fikrini alayım dedim. Seminer konuları çıkarttım hangileri yapılınsın diye. Fikirlerini aldım iki gün sonra şu semineri niye başımıza çıkarttı derlerse ben size sordum çoğunluk şunu istedi ve bende yapıyorum demek için.*" demiştir. Diğer bir katılımcı (K3) ise "*Öncelikli olarak öğretmenlere sempatik bir şekilde yaklaşım sonrasında ikili ilişkiler olsun topluluk konuşmalarında olsun akıllı davranmalıyım. Bu esnada da alanımın gereklilikleri konusunda paydaşları bilgilendirmeye çalışmalıyım. Öğretmenlerle ve idareyle aramıza net duvarlar koymayıp köprü vazifesi görmeliyim. Bazen ben öğretmenler odasına girip çıkıp işte öğretmen arkadaşlarla muhabbet edip karşılıklı espiriler yapıyoruz. Demek istediğim sert ve katı olarak görmemeliler bizi. Bu sayede belki o samimiyeti kurduktan sonra vermek istediklerimizi ya da onlardan almak istediklerimizi daha kolay alacağız.*" demiştir. Bu düşüncelere ek olarak 11 numaralı katılımcı da "*Öğretmenlerde bize karşı yanlış düşünceler çokça var maalesef. Bazen öğretmenler rehber öğretmen odasından çıkar mıydı ve odanızda oturmuyorsunuz tadilat mı var gibi cümleleri çokça kuruyorlardı. Bunlara aldırılmayıp PDR'nin MEB'deki anlayıştan çok daha farklı bir şey olduğunu anlatabilmek için sürekli güler yüzlü olup iletişimimi güçlü tutuyorum*

öğretmenlerle." ifadesini kullanmıştır. Bu ifadelere ek olarak ise kimi katılımcılarda ($n = 8$) meslek elemanının yaptığı etkinlikleri görünür hale getirmesi, reklamını yapmasının ve belgelendirmesinin önemli olduğundan bahsetmişlerdir. Örneğin 16 numaralı katılımcı *"Görünür çalışmalar yapıyor olması lazım. Yani sınıflara girip etkinlikler yapıyor olmalıyız. Bunlar mesela üniversiteye yönelik mesleki rehberlik çalışmaları, ergenlik dönemi, ders çalışma yöntemleri, şiddetle ilgili, mahremiyetle ilgili çalışmalar grup rehberliği vs işte bunları görünür hale getirmeliyiz. Rehberlik nedir ne işler yapar görünmeli. Sürekli değişen pano hazırlanmalı. Ondan sonra dışarıdan psikolog olur, psikiyatrist olur aile danışmanı olur birilerini getirip öğretmenlere ya da velilere yönelik bir günlük bol etkinlikli ve bol hareketli bir eğitim verilmeli. Ben mesela çocuk psikiyatrisi getirdim dikkat dağınıklığı hiperaktivite ile ilgili velilere seminer verdik."* demiştir.

2. Kariyer Hedefi Üst Temasına İlişkin Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda kariyer hedefi üst temasına ait dört tema ve 8 alt tema elde edilmiştir (Tablo 5). Sözü edilen temalar ve alt temalar bu bölümde sırasıyla ele alınmıştır.

2.1. Gelişimsel kariyer planı temasına ilişkin bulgular

a) Lisans eğitimi dönemindeki kariyer planı.

Katılımcıların beşte ikisinin ($n = 10$) lisans eğitimi yıllarında MEB'e bağlı bir kurumda görevini yapma şeklinde bir kariyer planı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bir katılımcı (K2) *"Kariyer hedefim KPSS ile MEB'e psikolojik danışman olarak atanmaktı."* demiştir. Örneğin, (K20) ise *"Üniversite yıllarında, MEB'e bağlı bir kurumda rehber öğretmen olarak görevi yapmaktı kariyer hedefim."* ifadesini kullanmıştır. Yine katılımcıların beşte ikisinin ($n = 9$) akademisyen olma yönünde bir kariyer planı oluşturdukları görülmektedir. Başka bir katılımcı (K11) *"Benim için çok önemliydi bu meslek. Çünkü tanıdıkça aşık olmuştum. Üzerime hocalarım olsun arkadaşlarım olsun bu yolda devam edeceğim etiketi yapıştırılmıştı. Ayrıca bende üniversitede akademik olarak bir şeye devam ederim herhalde demiştim kendime. Bunu tercih gibi düşünmedim ama bu kadar yıl bu yetmez daha öğreneceğim çok şey olmalı diyordum. Bu nedenle de akademisyenlik gibi bir kariyer planım olmuştu."* ifadesini kullanmıştır. Bu ifadelerden farklı olarak bazı katılımcılar ($n = 5$) lisans eğitimi döneminde, özel sektörde psikolojik danışman olma, aile terapisti olma, kariyer danışmanı olma, klinik psikolog olma, hastanede görev yapma ($n = 1$), dil konuşma terapisti olma ($n = 1$) ve eğitim uzman yardımcısı olma ($n = 1$) şeklinde kariyer planları olduğunu açıklamıştır. Bu ifadeler

dışında bazı katılımcılar ($n = 6$) ise lisans eğitimi sürecinde herhangi bir kariyer planının olmadığını belirtmiştir.

b) Mesleğin ilk yıllarındaki kariyer planı.

Katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 9$) mesleğe başladıktan sonra kariyer hedefinin MEB'de kalma olarak değişikliğe uğradığını söylemişlerdir. Örneğin bir katılımcı (K3) *"Mesleğimin ilk yılında bir kaç üniversiteye yüksek lisans başvurusunda buldum. Olmayınca çokta üstelemedim doğrusu. Çünkü ben Sinop'ta çalışıyordum orada yoktu. Karadeniz Teknik Üniversitesine ve Ondokuz Mayıs üniversitesine başvurmuştum. Hani buralar olsa bile gidiş ve geliş sorun olacağı için çok da aklıma yatmadı açıkçası. Bundan ötürü bende MEB'de devam edeyim dedim kendime."* demiştir. Bir katılımcı ise (K17) MEB bünyesinde görev yaptığı okuldan RAM'a tayin olma ve orada mesleğine devam etme olarak kariyer hedefinin değişikliğe uğradığını belirtmiştir. Bu bağlamda (K17) *"Kesinlikle değişti çünkü göreve başladığımda istediğim görevi yerine getiremediğimi fark ettim. Okulun benden beklediği bu değildi psikolojik danışmanlık bir tarafta kaldı onun için. Ben bir rehberlik ve araştırma merkezine tayin olup orada danışmanlık planlarımı gerçekleştirebilirim."* demiştir. Bundan başka olarak dokuz numaralı katılımcı yaşadığı mesleki doyumsuzluk karşısında kariyer hedefini üniversiteye geçme şeklinde değiştirdiğini belirtmiştir. Dokuz numaralı katılımcının ifadesine bakıldığında *"MEB'de PDR'nin uygulanmadığını gördükten sonra mesleki doyumsuzluk yaşamaya başladım. Yaşamış olduğum doyumsuzluk karşısında kendimi daha iyi gösterebileceğim bir alana doğru kaymayı düşündüm. Onu da işte üniversiteye geçiş olarak planladım."* cümlesini kurduğu görülmektedir. Bunun haricinde 15 numaralı katılımcı psikoterapi eğitimleri alarak iyi bir terapist olma konusunda kariyer hedefinin değiştiğini ifade ettiği görülmektedir. Bunlar dışında katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 7$) ise, göreve başladıktan sonra kariyer hedefinin aynı kaldığını belirtmiştir. Örneğin, bir katılımcı (K21) *"Kariyer hedefim mesleğimin ilk yıllarında da aynıydı ama iki yıl daha geç başlayacak gibi duruyor şu anda."* demiştir. Bu ifadeler dışında da bazı katılımcılar ($n = 2$) mesleğe başladıktan sonra kariyer hedeflerinde kısmen değişiklik yaptıklarını açıklamışlardır.

c) Kariyer planının değişim nedenleri.

Katılımcıların bazısı ($n = 3$) kariyer planında meydana gelen değişimi RAM'da görev yapmanın daha iyi olması, bulunulan kurumdan ayrılmayı isteme gibi nedenlere bağladıkları, bazı katılımcıların da ($n = 3$) MEB'de doyumsuzluk yaşama, MEB'de mesleğin yapılmasına fırsat verilmeme ve var olan enerjinin farklı alanlara yönlendiriliyor olması gibi nedenlere bağladıkları anlaşılmaktadır. Meslekte 12. yılını çalışmış bir kişi (K14) *"Okuldan ayrılıp*

RAM'a geldiğim zaman yapacaklarımı çok daha iyi yaptım. Bir şeyler yapıp kendimi sürekli güncel tutmayı başardım. Böyle olunca da istediklerime çok daha rahat ulaşabildim." demiştir. Daha önce çocuk testleri, zeka testleri ve terapi becerileri gibi eğitimler alarak kurumunda PDR'ye yönelik çalışmaları daha iyi icra etme kariyer planı olan bir katılımcı (K17), *"Bulduğum kurumda işimi yapmama, mesleğimi yapmama fırsat verilmiyor. Enerjimi farklı alanlara yönlendirmek zorunda kalıyorum."* ifadesinde bulunmuştur. Bu ifadeler dışında katılımcılar kariyer planlarının değişmesini ($n = 2$) bir an önce işe başlayıp maddi kaygıları giderme, maddi durumun el vermemesinden ötürü kariyer planını yapamama ile açıklamışlardır. Örneğin, ilk başta akademisyen olmayı düşünen bir katılımcı (K1) *"Kariyer hedefimdeki bu değişimi bir an önce mesleğe geçip maddi kaygıları gidermeyle açıklayabilirim."* demiştir. Daha önce kariyer planları arasında yüksek lisans eğitimi alarak kendini geliştirmeyi düşünen bir katılımcı (K5) *"Yüksek lisans eğitiminin nitelikli olmadığını düşündüğüm için yüksek lisans'ın bana verimli olmayacağını ve terapi becerilerini kazandırmayacağını düşündüm."* açıklamasında bulunmuştur. Bu ifadelerin dışında kimi katılımcıların da mesleğe ilk başladığında (16 yıl önce) ülkenin içinde bulunduğu olumsuz şartların var olması ($n = 1$) ve belirli bir yerde yaşayamama, evlenme ($n = 1$) gibi nedenlerle açıkladıkları görülmektedir.

d) Güncel kariyer planı.

Katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 7$) şu anki kariyer planlarının MEB'e bağlı bir kurumda daha donanımlı olup mesleğini yapmaya devam etme şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, ilk başta akademik eleman olmayı düşünen bir katılımcı (K1) *"Görev yaptığım kurumda (RAM) daha donanımlı hale gelerek meleğimi en iyi şekilde icra etmeye çalışmak."* demiştir. Katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 6$) ise şu anki kariyer planlarını çeşitli eğitim çalışmalarına katılarak meslekle ilgili bir alanda uzmanlaşma olarak açıklamıştır. Örneğin, daha önce kariyer planını MEB'de rehberlik öğretmeni olarak tanımlayan bir katılımcı (K21) *"Şimdiki kariyer hedefimi spor psikolojisi alanında uzmanlaşmak olarak belirledim."* ifadesini kullanmıştır. Bu ifadelerin dışında katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 5$) güncel kariyer planlarını akademisyen olma şeklinde açıkladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, ilk başta kariyer planını MEB'de rehberlik öğretmeni olarak tanımlayan bir katılımcı (K20) *"Şartlar uygun olursa üniversiteye geçmeyi düşünüyorum tabi."* demiştir. Yine katılımcıların beşte biri ($n = 5$) ise güncel kariyer planlarının özel sektörde psikolojik danışmanlık yapma olduğunu bildirmiştir. İlk başta MEB'de rehberlik öğretmeni olmayı kariyer hedefi olarak belirleyen bir katılımcı (K5) *"Kariyer hedefim*

MEB'de durmayıp özele geçip psikolojik danışman olarak mesleğimi yapmak." demiştir. Bu ifadelerin dışında katılımcılar kariyer hedefinin aynı olması ($n = 4$) ve herhangi bir kariyer planının olmaması ($n = 3$) şeklinde açıkladıkları anlaşılmaktadır.

2.2.Güncel kariyer planında etkili olan etmenler

Katılımcıların yaklaşık beşte üçü ($n = 13$) güncel kariyer planını belirlemede kurum içindeki deneyimlerinin etkili olduğunu ifade etti. Örneğin, bir katılımcı (K10) "*Öğrenci başarısızlığı oldukça fazla ve yaptığım işlerin dönütlerinin çok az oluyor maalesef. Ayrıca idarecisi başta olmak üzere veliye kadar paydaşların psikolojik danışmanlıktaki farkındalıkları yeterli düzeyde değil. Bu nedenle yapmış olduğum psikolojik danışmalar da ötürü fazla etkili olmuyor.*" demiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı da ($n = 11$) güncel kariyer planını belirlemede MEB içindeki PDR anlayışının lisans dönemindeki alınan eğitimle uyumlu olmamasının etkisi olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir katılımcı (K2) "*Beklediğiniz ortam ile mevcut durum uyuşmayınca bir şeyler yapılabilir mi düşüncesi oluşuyor veya anlaşılacak istiyorsunuz. Bunun üzerine bende anlaşılmadığım bir ortam yerine benim dilimi konuşabilen bir ortama geçmeyi planladım.*" demiştir. Bunun dışında ise katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 7$) çevresinde bulunan insanların etkisi sonucu güncel kariyer planlarında değişiklik yaptığını söylemiştir. Örneğin (K18) "*Öncelikle eşim olmak üzere rehber öğretmen çalışma arkadaşlarım ve samimi arkadaşlarım kariyer planımı belirlememde büyük etki sahibi oldu.*" ifadesini kullanmıştır. Başka bir katılımcı da (K21) "*Üniversitede bir tane hocamız vardı. Kariyer planımı belirlememde onun birazcık etkisi oldu. Spora ilgim de vardı tabi ama hocam anlatınca benimde kafamda şekillendi ve kariyer planım bu olsun dedim.*" cümlesini kurmuştur. Bu ifadelerin dışında katılımcılar akademisyenlerin yetersiz olmasının, kaliteli eğitim veremeyişlerinin ve nitelikli ürünleri ortaya koyamamalarının ($n = 4$), yaşanan ekonomik zorlukların ($n = 3$) ve insanlara yardımcı olma isteğinin ($n = 2$) güncel kariyer planını belirlemede etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

3.2.Kariyer çabası

a) Şimdiki çabalar.

Katılımcıların yarıya yakını ($n = 11$) kariyer hedefine ulaşmak için PDR ile ilgili kitapları ve bilimsel yayınları okuduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bulunduğu kurumda donanımlı bir psikolojik danışman olmayı düşünen kariyer hedefi olan bir katılımcı (K1) "*Alanla ilgili okuyorum, araştırıyorum ve ilgili yayınları takip etmeye çalışıyorum. Genel anlamda yaptığım şeyler bunlar. Yani yeri geliyor makale okuyorum yeri geliyor kitap*

okuyorum." demiştir. Katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 9$) kariyer hedefine hizmet içi eğitimlere katılarak ulaşmaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Örneğin, RAM'da görev yapıp ölçme araçlarında uzmanlaşmak isteyen bir katılımcı (K24) *"Yeni geliştirilmiş olan testler var. Test gelişim aşamasında bende sürece dahil olmak için bakanlığa başvurularda bulundum. Bunun haricinde formatörlük eğitimlerine, hizmet içi eğitimlere, kurslara ve seminerlere katılıyorum."* demiştir. Bulunduğu kurumda daha donanımlı bir meslek elemanı olarak kalmayı planlayan (K19) ise *"Kurumumda daha donanımlı bir psikolojik danışman olmak için hizmet içi eğitimlere katılıyorum."* ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeler dışında katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 8$) kariyer hedefine ulaşmak için akademik eğitim başvurularında bulduklarını bildirmişlerdir. Örneğin, akademisyen olmayı hedefleyen bir katılımcı (K9) *"Şu an yüksek lisans eğitimimi tamamladım doktora başvurusunda bulunacağım."* demiştir. Bunlardan farklı olarak katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 6$) özel sektördeki eğitimlere katılarak kariyer hedefine ulaşmayı planladıklarını söylemişlerdir. Alanında hem teoriksel anlamda hem de uygulama açısından daha donanımlı olma kariyer hedefi olan bir katılımcı (K3) *"Hizmet içi eğitimlere başvuruyorum ama kabul edilme şansı çok düşük oluyor. Bu yüzden daha çok özel sektördeki eğitimlere katılmaya çalışıyorum."* demiştir. Katılımcılar bu ifadelerinin yanı sıra kariyer hedeflerine ulaşmak için PDR ile ilgili internet sayfalarını takip etme ($n = 6$), Akademik Personel ve Lisans Üstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) ve dil sınavlarına hazırlanma ($n = 4$), meslektaşlarla tartışma ortamları oluşturma ($n = 2$), güncel olayları takip etme ($n = 2$) ve eğitici filimler ($n = 1$) izleme yollarına başvurduklarını söylemişlerdir. Katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 5$) ise kariyer hedefine ulaşmak için herhangi bir şey yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

b) Alternatif çabalar.

Katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n = 8$) kariyer hedefine ulaşmak için yaptıkları çalışmaların yetersiz kalırsa eğer özel sektördeki eğitimlere katılacaklarını söylemişlerdir. Örneğin, güncel kariyer hedefi MEB'de daha donanımlı bir psikolojik danışman olarak devam etme olan ve bu kariyer hedefine ulaşmak için de bilimsel yayınları okuma, uzman kişileri takip etme ile meslektaşlarıyla bilgi alış verişinde bulunma çabaları olduğunu ifade eden (K8) *"Kariyer hedefime ulaşmak için eğer bu çalışmalarım yetersiz kalırsa özel sektörden destek alabilirim."* demiştir. Güncel kariyer hedefim eğitimler alarak spor psikolojisi alanında uzmanlaşma olduğunu belirten ve bu kariyer hedefine ulaşmak için üniversite bünyesinde verilen eğitimlere katılma, kitap okuma ve bilimsel yayınları okuma yollarına başvuran (K21) *"Kariyer hedefime ulaşabilmem için bu çabalarım yetersiz kalırsa özel sektörde bu konuda*

verilen eğitimlere katılıyorum." cümlesini kurmuştur. Katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 6$) kariyer hedeflerine erişmede yaptıkları faaliyetlerin yetersiz kalması durumunda hizmet içi eğitimlere başvurabileceklerini demişlerdir. Örneğin, dil konuşma terapisti olmak için bilimsel çalışmalara katılma, kitap okuma yollarına başvuran (K10) *"Bu çabalarım yetersiz kaldığında hedefime uygun olduğuna inandığım hizmet içi eğitimlere katılıyorum."* demiştir. Yine katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 6$) kariyer hedeflerine ulaşabilmek için yaptıkları etkinlikler yetersiz kalırsa alanla ilgili kitap ve bilimsel çalışmalar okuyacaklarını söylemişlerdir. Örneğin, özel sektörde psikolojik danışman olma kariyer hedefi olan ve bunun için de MEB hizmet içi eğitimlerde ve özel sektörde kariyer hedefine uygun olan eğitimlere katıldığını belirten (K5) *"Çalışmalarımın yetersiz kalacağını düşünmüyorum ama eğer yetersiz kalırsa diye bir ihtimal de var tabi. Bu yüzden bilimselliği de sürece dahil etmek için akademik makaleleri okuyabilirim."* demiştir. Bu ifadelerin dışında katılımcılar kariyer hedeflerine ulaşmak için yaptığı çalışmalar yetersiz kaldığında meslektaşlarından görüş alabileceklerini ($n = 6$), alanla ilgili araştırmalar yapacaklarını ($n = 5$), uzman görüşüne başvuracaklarını ($n = 4$), yüksek lisans ve doktora gibi eğitimlere başvuracaklarını ($n = 2$), mesleği daha iyi yapabilecekleri kurumlara geçiş yapacaklarını ($n = 2$), kurumundaki paydaşların fikirlerine başvuracaklarını ($n = 1$), internet sitelerini aktif olarak kullanacaklarını ($n = 1$), uzman kişilerin videolarını izleyeceklerini ($n = 1$) ifade etmişlerdir.

4.2. Engeller ve başa çıkma

a) Karşılaşılan engeller.

Katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 6$) kariyer hedefine ulaşmada maddi durumun engel olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, klinik psikolojide yüksek lisans yaptıktan sonra MEB'den ayrılmayı planlayan (K17) *"Klinik psikolojiyle ilgili maddi olarak engelim var çünkü ciddi bir maddi birikim gerektiriyor. MEB'den de bu parayı kazanamadığım için benim açımdan bir engel teşkil ediyor."* demiştir. Katılımcıların beşte biri ise ($n = 5$) kariyer hedefine ulaşmada paydaşların yaklaşımının engel teşkil ettiğini bildirmiştir. Örneğin, akademisyen olma kariyer hedefi bulunan bir katılımcı (K22) *"MEB'de çalıştığım için idarecilerin inisiyatifinde kalıyordum. İdarecilerim doktora ya da yüksek lisansa pek de gerekli gözüyle bakmadıkları için izin alma konusunda zorluk yaşıyordum. Çalışma saatimi 8.30-18.00 yaparak tavizler veriyordum. Bu şekilde mesai saatimi tamamladığım gibi ek dersim de kesiliyordu."* ifade etmiştir. Bu ifadelerin dışında kimi katılımcı ($n = 4$) kariyer hedefine ulaşmada yönetmelik engeliyle karşılaştığını söylemiştir. Örneğin, daha donanımlı bir psikolojik danışman olma kariyer hedefi bulunan bir katılımcı (K14) *"Her fırsatta*

idarenin, il MEB'in ya da ilçe MEB'in yapabileceği şeylerde mevzuatı önümüze koyması bana müthiş engel oluşturuyor." demiştir. Bu ifadelerden başka katılımcılar akademik kariyer için ön koşul olan sınavları ($n = 4$), kurumundan izin almakta zorlanmayı ($n = 4$), liyakatin olmamasını ($n = 4$), işlerin yoğunluğundan vakit bulamamayı ($n = 3$), lisansüstü derslerinin hafta içerisinde birden fazla güne paylaştırılmış olmasını ($n = 2$), çalıştığı kurum ortamını ($n = 1$), evrak işlerinin hayli fazla olmasını ($n = 1$), bakanlık bünyesinde gerçekleştirilen test ve ölçek geliştirme çalışmalarına katılmak için yapılan başvuruların dâhil edilmemesini ($n = 1$) ve özel hayatı ($n = 1$) kariyer hedefine ulaşmada karşılaştıkları engeller olarak sıralamışlardır.

b) Engellerle başa çıkma.

Katılımcıların yaklaşık beşte biri ($n = 6$) ikili ilişkileri ve ikna becerilerini kullanarak kariyer engelleriyle başa çıkmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Örneğin, özel sektörde eğitimler almak için kurumundan izin alma konusunda kariyer engeli yaşadığını belirten beş numaralı katılımcı "İdarecilerime eğitimin önemini anlattım. İşte alacağım eğitimin tarihlerini verdim. Çünkü benim zevkine gittiğimi düşünmesinler diye." demiştir. Donanımlı bir psikolojik danışman olmayı hedefleyen ve mevzuat ile kendisini geliştirmesine amirlerinin engel olduğunu ifade eden bir katılımcı (K14) "Durumumu ilgili amire anlatıyorum eğer ondan olumlu bir cevap alamazsam başka bir idari amire derdimi anlatıyorum. Beni anlayan birini bulana kadar bu şekilde sorunu aşmaya çalışıyorum." cümlesini kurmuştur. Katılımcıların bazısı ise ($n = 3$) yasal haklarını kullanarak karşılaştıkları engeli aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Akademisyen olma kariyer hedefinin bulunduğunu bunda da kurumundan izin alma sorununu yaşadığını bildiren bir katılımcı (K20) "Mazeret izinlerimi kullanarak üniversiteye gidiyorum." demiştir. Katılımcılar bunların dışında karşılaştıkları engelleri kurumdaki işlerini iyi bir şekilde yaparak ($n = 2$), sabırlı olup olumlu düşüncelerle kendini güdüleyerek ($n = 2$) ve karşılaştığı sorunları zaman içerisinde yarararak ($n = 2$) aştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında kimi katılımcılar da ($n = 3$) karşılaştıkları engellerle başa çıkamadıklarını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde devlet okullarında çalışmakta olan rehberlik öğretmenlerinin mesleki algılarını ve kariyer hedeflerini incelemek için yapılan çalışmadan ulaşılan bulgular önceki bilimsel çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır. Bulgular bölümünde olduğu gibi önce mesleki algıyla ilgili tartışmaya yer verilmiş daha sonra kariyer hedefiyle ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

Mesleki Algı

Bu kısımda mesleki algı üst teması altındaki üç tema (gelişimsel olarak meslek algısı, unvan algısı, çözüm önerileri) ve 10 alt tema yer almaktadır. Bahsi geçen tema ve alt temalara ait bulgular alanyazına bağlı olarak bu kısımda tartışılmıştır.

Ortaya çıkan bulgularda ilk olarak katılımcıların mesleki algılarının yıllar içindeki değişimi ele alınmıştır. Bulgulara bakıldığında, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun lisans eğitimi döneminde mesleki algılarının çoğunlukla olumlu olduğu; buna karşın şimdiki dönemde ise bu algılarının olumsuz doğru değiştiği görülmektedir. Mesleki algıda gözlenen bu değişimin katılımcılarca çeşitli nedenlere dayandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenlerin daha çok yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin PDR'ye ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarının yanında, onların mesleği yanlış yorumlamaları ve rehberlik öğretmenlerinin kurum içinde olumsuz durumlarla karşılaşmaları gibi dışsal kaynaklı olduğu görülmektedir. Doğan (1996) dış unsurlardan biri olan bazı eğitim politikalarının, PDR kimliğinin uygulayıcılar ve uygulanan kişilerce yanlış anlaşılmasına yol açtığını öne sürmüştür. Benzer şekilde Yalçın ise (2006) kimi uygulanan eğitim politikaları sonrasında PDR'nin diğer disiplinlerden ayrılan yönlerinin hem hizmet alan hem de hizmet sağlayan kişilerce yeteri kadar anlaşılmadığını rapor etmiştir.

Alanyazında rehberlik öğretmenlerinin algılarındaki olumsuz yöndeki değişimin nedenine ışık tutan çalışmalara rastlamak mümkündür. Bazı rehberlik öğretmenlerinin PDR'yi süpermen, paratoner, hamal ve karga gibi kavramlarla açıklarken (Altun ve Camadan, 2013), hizmet alan kişilerin ise (örn: okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni ve öğrenci), sorun çözme, dert ortaklığı gibi olumlu kavramların yanında öğüt verme, dersten kaçma (Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013) gibi olumsuz ve özel eğitim (Sargın ve Hamurcu, 2010) gibi nötr kavramlarla tanımladığı görülmektedir. Bununla birlikte, bahsi geçen araştırmalarda paydaşların (örn: MEB, öğretmen, yönetici, öğrenci, dernekler vb.) mesleki algının olumsuz şekillenmesine katkı sağladığı yorumu yapılsa da, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından iyileştirici

çalışmaların gerçekleştirildiği de bilinmektedir. Örneğin MEB, kendi bünyesinde gerçekleştirdiği rehberlik öğretmeni özel alan çalıştay (www.orgm.meb.gov.tr) ile meslek elemanlarının alana özgü yeterliklerini tanımlanmayı hedeflediği anlaşılmaktadır. Özet olarak dış etmenlerdeki eksikliklerin algının olumsuz şekillenmesine yol açacak potansiyele sahip olduğu ancak ilgili kurumlarca da iyileştirici çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada ideal unvan algısına ilişkin bulgularda katılımcıların büyük çoğunluğunun kendini psikolojik danışman olarak tanımladığı görülmüştür. Her ne kadar MEB'in aldığı şura kararlarında (Yüksel-Şahin, 2012) ve 2017 yılında yayınladığı rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde (www.mevzuat.meb.gov.tr) okullarda çalışan PDR mezunları için kadro unvanı olarak rehber öğretmen veya rehberlik öğretmeni gibi ifadeler yer alsada, katılımcıların kendilerini çoğunlukla psikolojik danışman olarak tanımlaması dikkat çekicidir. Aslında gözlenen bu farklılıkla Bakanlığın unvan politikasıyla, bünyesinde çalışan meslek elemanlarının düşüncelerinde bir uyumsuzluğun olduğunu göstermektedir. Zira, yıllardır unvan karmaşası yaşandığını ifade eden araştırmaların varlığı da bir noktada uyumsuzlukların görülebileceği ihtimalini güçlendirmektedir (Akkoyun, 1995; Doğan, 2000; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012; Yeşilyaprak, 2009).

Araştırmada başka bir bulgu ise, ideal unvanla şu anki kullanılan unvan kıyaslandığında çoğu katılımcının uyumsuzluk yaşamasıdır. Aslında bazı araştırmalarda kimi paydaşların rehberlik öğretmeni kırtasiye işleriyle ilgilenen, sınıf rehberlik programını hazırlayan, gözetmenlik yapan, nöbet tutan, özel eğitim uzmanı olan ve idareci konumunda olan (Altun ve Camadan, 2013; Esen-Çoban ve Demir, 2004; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013; Larson ve Daniels, 1998; Sargın ve Hamurcu, 2010) meslek elemanı şekli detanımlaması; kurum içinde rehberlik öğretmeni dışındaki çalışanların unvan ve rol konusunda olumsuz etkilerinin olduğunu destekler niteliktedir. Türkiye'de 1950'li yıllardan beri rehberlik hizmetlerinin bilinmesine ve yaklaşık 40 yıldır PDR eğitimi alan bireylerin okullarda görev almalarına rağmen (Yeşilyaprak, 2011), 11. Milli Eğitim Şurası'ndan itibaren sürekli unvan değişikliğinin yapılması, ayrıca MEB'in (2017) rehberlik hizmetleriyle ilgili çıkardığı yeni yönetmelikte (www.mevzuat.meb.gov.tr) de unvan sorunun çözülmemiş olması, rehberlik öğretmenlerinin algıladıkları unvanlarda çeşitliliğe yol açmış olabilir.

Araştırmada, mesleki algıda yaşanan olumsuzluğu giderebilmek adına ne gibi çözümler gerektiği sorulduğunda katılımcıların, kurumsal sorumluluklarla ilgili psikolojik danışman unvanının kullanılması ile PDR'nin amaç ve sınırlarının oluşturulması gibi alanyazında vurgulananlara benzer önerilerde buldukları görülmüştür. Örneğin, Doğan

(2000) PDR'nin mesleki kimliğinin oluşturulmasının, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin ayrılmasının, psikolojik danışman unvanının kullanılmasının ve kurum paydaşlarının PDR'yi anlaması için ilgili çalışmaların yapılmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Başka çalışmalarda da katılımcıların ifadeleriyle örtüşen meslek standartlarının oluşturulması, PDR'nin alt alanlarında uzmanlaşmanın sağlanması ve kimlik karmaşasının ortadan kaldırılması gibi önerilerin yer aldığı anlaşılmaktadır (Akkoyun, 1995; Pişkin, 2006; Yeşilyaprak, 1993, 2009).

Bunlara ek olarak psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalı başkanları toplantılarına bakıldığında (www.pdr.org.tr) üniversitelerce toplumsal ihtiyaçlar ve gelişmeler baz alınarak alanın standardının sağlanması, süpervizyon ve psikolojik danışman eğitimlerinin daha sistematik hale getirilmesi ile ortak form ve materyallerin kullanılmasının sağlanması, gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının gelişmesi için gerekli adımların atılması önerilerinde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, yapılan toplantılarda unvanın psikolojik danışman olması, etik kuralların güncellenmesi ve psikolojik danışman meslek odasının kurulması gerektiği belirtilmiştir (www.pdr.org.tr). Görüldüğü üzere PDR anabilim dalı başkanları toplantı tutanaklarında PDR alanı ve mesleğiyle ilgili birtakım sorunların var olduğu ve bunların üniversiteler ve MEB yoluyla çözülebileceği dile getirilmektedir. Türk Psikolojik Danışma Derneği ise, Türk kültürüne özgü modelin oluşturulamaması, alan dışı atamaların yapılmış olması, fiziksel donanım ve materyal yetersizliği, PDR lisans mezunlarının yeterli bilgi birikimi edinmeden mezun oluşu gibi unsurların çözülmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir.

Özetle, katılımcıların kurumsal sorumlulukları için söylediklerinin aslında gerek bilimsel çalışmalar gerekse MEB ve dernekler tarafından ele alındığı anlaşılmaktadır. Mesleki algının oluşumunda hem mesleğin kimliği, hem de mesleğin rol ve görevlerinin net olmasının etkili olduğu bilinmektedir (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012). O yüzden bilimsel çalışmalarda olduğu kadar MEB ve PDR ile ilişkili derneklerin düzenlemeler için sundukları öneriler gerçekleştirilirse meslek kimliği, rol ve sorumlulukların standardının oluşturulacağı, bu sayede de mesleki algının olumluya doğru bir seyir izleyeceği düşünülebilir.

Araştırmada mesleki algının olumlu yönde katkı yapabilecek profesyonel sorumluluklar bakıldığında ise, katılımcıların mesleğini iyi bir şekilde bilmesi ve kurumlarında bulunan bireylere PDR'yi tanıttıkları etkinlikler yapmalarının gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bu düşünceleri aslında Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Modelinde (KGRM) görev ve sorumluluklarla yakından ilgilidir (Gysbers ve Henderson,

1988). Örneğin; KGRM'de rehberlik öğretmeninin meslek veya okul gibi büyük grup etkinlikleri düzenlemesi, bireyi geliştirmeye odaklanması, bireyi tanınması, öğrencinin ailesiyle işbirliği yapması, öğrenci, veli ile öğretmene müşavirlik yapması ve danışma hizmeti vermesi (Gysbers, 1990; Gysbers ve Henderson, 1997) gibi görevlerinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca katılımcıların ifadelerinde değindiği meslek elemanının kendini geliştirme durumunun da aslında KGRM'nin sistem desteği başlığında yer aldığı görülmektedir (Gysbers, Hughey, Starr ve Lapan, 1992). Benzer şekilde katılımcıların veli ile öğretmene müşavirlik hizmeti sunma, mesleğin görev ve sorumluluklarını bilme gibi profesyonel sorumluluklar için verdiği yanıtların Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Bilimleri Akreditasyon Konseyi'nde (PDİEBAK) de (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP]) belirtilmektedir (www.cacrep.org).

Meslek algısında olduğu gibi katılımcıların unvan algılarıyla yaptıkları iş arasındaki uyumsuzluğun kaynağı olarak daha çok MEB'in uygulamalarını, yönetmelikleri ve okul personelinin bazı olumsuz tutumlarını göstermeleri görece bazı haklı gerekçelere dayansa da; değişimi büyük oranda MEB'den bekliyor olmaları sorunlar çözümü için yeterli değildir. Bilindiği üzere birey hayatı süresince karşılaştığı her sorunda olayın sorumlularını aramaktadır. Bu arayışta insan sorunun kontrol merkezi olarak kendini görebileceği gibi diğer insanları yani dış etmenleri de görebilmektedir. İç kontrole sahip bireyler kontrolün kendisinde olduğuna inanırken, dış kontrole sahip kişiler kontrolün başkalarında olduğuna inanmaktadır (Mansourian ve Ford, 2007). Katılımcılarında ifadelerinde değişimi daha çok paydaşlardan beklemesi kontrolün başkalarında olduğuna inandıklarını akıllara getirmektedir. Hatta katılımcılar bu şekilde atıfta bulunduğu gibi yaşanan başarısızlıkta dış kontrolün, sağlanan başarının da iç kontrolün etkisinde olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi genellikle dış kontrol odaklı bireyler yaşanan sorunun nedenini çoğunlukla dış etmenlerde aramaktadır.

Kariyer Hedefi

Bu bölümde kariyer hedefi üst teması altındaki beş tema (gelişimsel olarak kariyer planı, güncel kariyer planında etkili olan etmenler, kariyer çabası, engeller ve başa çıkma) ve bu temalarla ilişkili sekiz alt tema yer almaktadır. Bahsi geçen tema ve alt temalara ait bulgular alanyazına bağlı olarak burada tartışılmıştır.

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların gelişimsel olarak kariyer planlarının sahip olunan genel mesleki görevlerden bir alanda uzmanlaşmaya doğru seyir izlediği söylenebilir. Ulaşılan bu bulgu Schein'in (1974) kariyer çapalarından teknik/fonksiyonel

yetkinlik kariyer çapası ile örtüşmektedir. Bu kariyer çapasına göre insanlar eğitimini aldıkları mesleği yapmayı ve eğitimini aldıkları meslekte yetkinleşmeyi tercih ederler (Schein, 1996). Ayrıca katılımcıların kariyer kurma evrelerinde olduğu da söylenebilir (Flippo, 1984). Çünkü katılımcıların artık mesleklerini belirledikleri ve iş yaşamlarını oluşturmaya başladıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada güncel kariyer planları bulgularına bakıldığında ise, katılımcıların çoğunun meslekte daha donanımlı olma ve bir alanda uzmanlaşma şeklinde kariyer planladıkları görülmektedir. Bunun haricinde çoğu katılımcının lisans dönemindeki kariyer planlarının daha çok MEB'e bağlı kurumlarda çalışma yönünde olduğu görülürken, güncel kariyer planında bu sayının biraz da olsa düştüğü anlaşılmaktadır. Aslında böyle bir durumun görülmesi olağandır. Çünkü bireyler meslekleriyle ilgili yaptığı planı kişisel özelliklerinden, karşılaştıkları olaylardan ve durumlardan etkilenerek değiştirebilmektedirler (Bloch, 2005; Collin, 2006; Tunç ve Uygur, 2001). Ancak yapılan kariyer planları farklılaşsa da, gerek lisans eğitimi yıllarında, gerekse şimdiki dönemde katılımcıların daha çok MEB'e bağlı devlet okullarında çalışmaya yönelik kariyerlerini planladıkları görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması bu kişilerin belirli bir gelire sahip olma, sağlık ve emeklilik gibi güvenceleri sağlama isteklerinden kaynaklanabilir (Schein, 1974, 1996). Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de özel okullardaki iş ve ücret güvencesi ile çalışma şartlarının yeterince iyi olmadığı anlaşılmaktadır (Ay, 2008; Çağlayan, 2008; Uğraş, 2009). Bunun da rehberlik öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının MEB'de yer alan devlet okullarına yönelmelerine ortam hazırladığı tahmin edilmektedir.

Katılımcıların çoğunun MEB'e bağlı devlet okullarını tercih etmesinin bir nedeni de devlet kurumlarında belirli bir gelire sahip olma, sağlık ve emeklilik güvencelerinin özel sektöre göre daha iyi sağlanması olabileceği gibi; diğer bir nedeni de YÖK'ün PDR'ye yönelik var olan programlarında içerik olarak daha çok eğitim derslerine yer vermesi (www.yok.gov.tr) ve geçmişten beri PDR'yi okul odaklı şekillendirmesi olabilir (Doğan, 1996; Özyürek, 2010). Lisans programlarında eğitim derslerinin ağırlıklı olarak yer alması (www.yok.gov.tr) ve PDR mezunlarının büyük oranda MEB'de istihdam ediliyor olması (Korkut, 2007a; Yalçın, 2006) kariyer planı olarak daha çok MEB'e bağlı devlet okullarını tercih etmelerine ortam sağlamış olabilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, katılımcıların güncel kariyer planlarını oluştururken kurum içinde edindikleri olumsuz deneyimler, lisans döneminde sahip oldukları PDR algısıyla iş hayatında karşılaştıkları paydaşların PDR yaklaşımının uyuşmaması ve

yaşadıkları ekonomik zorluklar gibi dış faktörlerden etkilendiklerini belirtmeleridir. Bu bulguda katılımcıların mesleki algılarında yaşanan olumsuzlukta olduğu gibi, kariyer planlarındaki değişimde de çoğunlukla dışsal atıf yaptıkları, kendilerine dair atıflarında ise belirgin olmayan bir dil kullandıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak bireylerin kariyer planlarında ortaya çıkan değişimin iç ve dış etmenler sonucu olduğu bilinmekle birlikte (Collin, 2006; Gümüştekin ve Gültekin, 2010); bu çalışmada katılımcıların ortaya çıkan değişimi çoğunlukla dış nedenlere dayandırmaları, kendilerinden kaynaklanabilecek sebepleri ikinci planda değerlendirdiklerini düşündürmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bulguya göre, katılımcıların yaklaşık üçte birinin kariyer hedefine ulaşmak için lisansüstü eğitimlere yöneldiği, kalanının ise PDR'yle ilgili yayınları takip ettiği ve hizmet içi eğitimlere katıldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgunun alanyazındaki başka çalışmalarla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Örneğin, Hamamcı, Oskargil ve İnanç (2004) rehberlik öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili yayınları okuduklarını ve alanlarıyla ilgili olan kurum ve kuruluşlarda verilen eğitimlere katıldıklarını bulmuştur. Benzer şekilde Alçekiç de (2011) rehberlik öğretmenlerinin MEB hizmet içi eğitimlere katıldığını ifade etmiştir. Alçekiç'in araştırmasının yanı sıra MEB hizmet içi eğitim istatistiklerine bakıldığında Türkiye'de rehberlik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine katıldığı ve katılan kişi sayısının yıllar içerisinde artış gösterdiği söylenebilir. Örneğin, 2001 yılında hizmet içi eğitime katılan rehberlik öğretmeni sayısı 541 iken; 2017 yılında bu sayının 1170 olduğu görülmektedir (oygm.meb.gov.tr). Buradan, eğitim alan rehberlik öğretmeni sayısının artış gösterdiği söylenece de çalışan rehberlik öğretmenleri sayılarıyla ilgili güncel istatistiklere ulaşılamadığından net bir karşılaştırma yapılamamaktadır.

Kariyer engelleriyle ilgili bulgular, katılımcıların mesleki hedeflerine ulaşmalarında en fazla ekonomik yetersizliklerin, kurum içerisindeki paydaşlarının olumsuz tutumlarının ve yönetmelikteki bazı maddelerin engel olduğunu göstermektedir. Kariyer gelişimi için kullanılan yollarda kişilerin kendisinden veya çevreden kaynaklanan engellerle karşılaşması olağan olmakla birlikte (Creed, Patton ve Bartrum, 2004), bu çalışmada katılımcıların ifadelerinde engel olarak daha çok dış unsurlara yer verdikleri göze çarpmaktadır. Kariyer gelişiminde paydaş yaklaşımına değinen Bakioğlu ve İnandı (2001) okul müdürlerinin öğretmenin kariyer gelişimine destek olmayı seçtiğini ancak müdürlerin bu yaklaşımını öğretmenlerin inandırıcı bulmadığını ortaya koymuştur. Başaran (2000) ise, sistemselsel ve ekonomik nedenlerin öğretmenin kariyer gelişimine engel oluşturduğunu belirtmiştir.

Araştırmada katılımcıların karşılaştıkları kariyer engelleriyle nasıl başa çıktığıyla ilgili bulgulara bakıldığında, çok azının ikili ilişkiler, ikna becerileri ve yasal haklarını kullanma gibi yolları kullanarak engelleri aşmaya çalıştığı, geri kalanının ise, sabretme, olumlu dūřüncelerle kendini motive etme ve zaman içerisine yayma gibi yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Folkman ve Lazarus'a (1980, 1985) göre, kişiler karşılaştıkları engeli aşmak için problem odaklı ve duygu odaklı olarak adlandırılan iki farklı başa çıkma yöntemi kullanmaktadırlar. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla, çoğunun duygu odaklı veya pasif başa çıkma yöntemlerini daha fazla kullandıklarını ima etmektedir. Bulgular problem çözme yaklaşımı (Heppner ve Petersen, 1982) açısından yorumlandığında ise, katılımcıların çoğunun karşılaştıkları engeli aşmada kaçınmacı tutumu sergiledikleri dūřündürmektedir.

Tüm bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcıların çoğunlukla MEB'e bağlı devlet okullarında kariyer yapmayı hedeflediği görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğunun güncel kariyer planını oluştururken daha çok dışsal etmenlere yüklemelerde bulunma yoluna gittiği ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara ek olarak ise, katılımcıların çoğunun dışsal etmenleri kariyer engeli olarak ifade ettiği bu engelleri aşmak için ise çoğunlukla pasif başa çıkma yolunu tercih ettiği anlaşılmaktadır.

VI. SONUÇ

Bu bölümde, yapılan analizlere bağlı kalınarak mesleki algı ve kariyer hedefiyle ilgili ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

- ✓ Katılımcıların büyük bir kısmının mesleki algısının yıllar içinde olumsuz yönde değiştiği tespit edilmiştir.
- ✓ Olumsuz mesleki algıya sahip olan katılımcılar, algılarında yaşadıkları olumsuzluğun çalıştıkları kurumdaki paydaşların (brans öğretmeni, idareci, öğrenci ve veli) rehberlik ve psikolojik danışmanlığın amaç ve kapsamını bilmemelerine bağladıkları bulunmuştur. Bu sonuca istinaden, katılımcıların mesleki algılarının olumsuzlaşmasıyla ilgili daha çok dışsal yüklemelerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların çoğunun psikolojik danışman unvanını tercih ettiği, geri kalanının ise sırayla rehberlik öğretmeni, rehberlik, testör ve okul psikologu unvanlarını tercih ettiği bulunmuştur.
- ✓ Katılımcılar ideal unvana sahip bir meslek elemanının eğitsel-kişisel-mesleki konularda bireye yardımcı olma, bireysel ve grupla danışmalar yapma, iyi bir iletişime sahip olma ve kişisel gelişimi sağlama gibi rol ve sorumlulukları yerine getirmesi gerektiğini söyledikleri görülmüştür.
- ✓ Çoğu katılımcının ideal ve gerçek unvan algılarının mesleki görev ve sorumluluklar açısından uyumsuz olduğunun avarılmıştır. Katılımcılar bu uyumsuzluğun nedeni olarak paydaşların (MEB, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) yetersiz bilgiye sahip olmalarını göstermişlerdir.
- ✓ Çoğu katılımcının mesleki algıda yaşanan olumsuzluğun giderilmesinde kurumsal sorumluluklar olarak, rehberlik öğretmenine PDR'ye uygun görevlerin verilmesi, psikolojik danışman unvanının kullanılması ve paydaşların (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) PDR'ye ilişkin bilgi eksikliklerinin giderilmesi gibi hususları ifade ettiği görülmüştür.
- ✓ Katılımcılar mesleki algıda yaşanan olumsuzluğun giderilmesinde profesyonel sorumluluklar olarak, rehberlik öğretmenlerinin alanı/mesleği tanıtan seminerler-konferanslar vermeleri, paydaşlara müşavirlik hizmeti sunmaları ve kurum içindeki çalışmaları somut ve net bir şekilde yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

- ✓ Katılımcıların çoğunun mesleğe başlamadan önceki dönemde ve mesleğin ilk yıllarındaki kariyer planını MEB'e bağlı devlet okullarında görev alma şeklinde belirledikleri bulunmuştur.
- ✓ Katılımcıların çoğu, güncel kariyer planlarının şekillenmesinde, kurum içinde yaşadıkları olumsuz deneyimlere ve MEB bünyesinde yer alan paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen, idareci ve üst yöneticiler) ve rehberlik öğretmenin PDR algılarının örtüşmemesinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.
- ✓ Katılımcıların çoğunun kariyer hedefine ulaşmak için sırayla; alanla ilgili kitaplar ve bilimsel yayınlar okuma, hizmet içi eğitimlere katılma, lisansüstü eğitim alma, özel sektördeki eğitimlere katılma, alanla ilgili internet sayfalarını takip etme, ALES ve dil sınavlarına hazırlanma, meslektaşlarıyla tartışma platformu oluşturma, güncel olayları takip etme ve eğitici filmler izleme gibi yollara başvurdukları anlaşılmıştır.
- ✓ Katılımcıların kariyer hedefine ulaşmaya çalışırken; gelir düzeyinin yetersizliği, olumsuz paydaş tutumu, mevzuatın kariyer gelişimi konusunda açık olmaması, idari amirlerinden izin alamama ve lisansüstü eğitimlerdeki ders günlerinin yeterince kolaylık sağlanmaması gibi engellerle karşılaştıkları görülmüştür.
- ✓ Katılımcılar karşılaştıkları engellerini aşmak için sırayla ikili ilişkileri ve ikna becerilerini kullanma, yasal haklarını kullanma, sabırlı olup olumlu düşüncelerle kendini güdüleme ve karşılaştığı sorunları zamana yayma gibi yöntemlere başvurdukları bulunmuştur.

VII. ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan analizlere bağlı olarak politika yapıcılara, alan araştırmacılarına ve rehberlik öğretmenlerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Alan Araştırmacılarına Yönelik Öneriler

- ✓ Bu çalışma MEB'e bağlı devlet okulları ve RAM'larda bulunan rehberlik öğretmenleriyle yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların sahip oldukları olumsuz mesleki algıları daha çok kurumsal sorunlara dayandırdıkları görülmektedir. Başka kurumlarda (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve Özel Okullar vb.) çalışan PDR mezunlarıyla benzer bir çalışma yapılarak, bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla karşılaştırmalar yapılabilir.
- ✓ Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda çoğunlukla çalışma grubunda az sayıda katılımcı tercih edilir. Bu nedenle alan araştırmacılarının nicel araştırma yöntemiyle daha büyük bir çalışma grubuna ulaşarak bu çalışmayı yapması daha genellenebilir sonuçlara da ulaşırabilir.
- ✓ Bu çalışmada rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan katılımcıların mesleki algılarının daha olumlu olmasında kurum paydaşlarının daha çok rehberlik öğretmenlerinden oluşması, öğrencilerin kurumda olmaması, farklı branştan paydaşların (matematik öğretmeni, tarih öğretmeni vb.) kurum içerisinde yer almaması gibi faktörlerin etkili olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla rehberlik öğretmenlerinin çalışma koşullarını fiziksel ve örgütsel açıdan ele alacak yeni araştırmaların yapılması, çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik yeni modellerin geliştirilmesi Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin daha sağlıklı sunulmasına yardımcı olabilir.
- ✓ Bu çalışmada katılımcıların kariyer planlarını daha çok MEB'e bağlı devlet okullarına yönelik belirledikleri bulunmuştur. Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin iş sahası genişlemekteyken katılımcıların kariyer planlarını çoğunlukla MEB'e bağlı devlet okullarına yönelik yapmalarının nedenlerini ele alan derinlemesine çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Bu çalışmada kimi katılımcının kariyer engeli olarak kurum paydaşlarının olumsuz tutumlarını ve yasal olarak belirlenmiş izinlerin yeterli olmadığını ileri sürdükleri görülmüştür. Alan araştırmacılarının okullarda görev yapan idareci ve öğretmenlerin kariyere algılarını, kariyer gelişimlerine yönelik neler yaptıklarını ve mevzuatın

kariyer gelişimi konusunda ne gibi etkilerinin olduğunu incelemeleri daha objektif sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Rehberlik Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

- ✓ Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre rehberlik öğretmenlerinin meslek algılarındaki olumsuzluğu ve kariyer gelişimlerdeki engelleri daha çok dış nedenlere bağladıkları ve bu olumsuz algının giderilmesini daha çok dış etmenlerden bekledikleri görülmüştür. Oysaki rehberlik öğretmenlerinin dış nedenlerden ziyade sorunu iç nedenlere dayandırmaları olumsuz mesleki algının ortadan kaldırılmasında ve kariyer gelişimlerinde daha etkili olabilir. Bunun için, rehberlik öğretmenlerinin bireysel çabalarının yanında sendika ve dernek (PDR derneği gibi) gibi örgütsel çabalarla gelişimleri adına haklarını aramaları faydalı olabilir.
- ✓ Özellikle RAM'ların koordinasyonu başta olmak üzere, aylık vaka sunumları ve görece olarak daha tecrübeli meslek elemanlarının konsülyasyon hizmetleriyle rehberlik öğretmenlerinin gelişimleri desteklenebilir.

Politika Yapıcılar Yönelik Öneriler

- ✓ Bu çalışmada kimi katılımcının lisans döneminde sahip olduğu kariyer hedefinin şu an değişime uğradığı görülmüştür. Bu kişilerin kariyer gelişimleri için belirtilen bazı çalışmaları (özel sektörde alınan eğitimler, lisansüstü eğitimler vb) mevzuatta belirtilen bazı sınırlamalar (ör., izin süreleri) nedeniyle gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Bu nedenle politika yapıcıların PDR programında öğrenim gören adayların lisans döneminde olduğu kadar meslek hayatına başladıklarında da kariyer gelişimlerini rahat şekilde devam ettirecekleri yasal düzenlemelerde bulunabilirler. Bu sayede hem Türkiye'de nitelikli elemanı sayısı hem de kendini çağın şartlarına uyarlayabilen meslek elemanı sayısı artırılmış olabilir.
- ✓ Bu çalışmada mesleki algıda yaşanan olumsuz değişimin nedeni olarak bazı katılımcıların kurum paydaşları olmak üzere (öğretmen, idareci, öğrenci ve veli) kimi rehberlik öğretmenlerini de gerekçe gösterdiğine ulaşılmıştır. Aslında bahsi geçen kurum paydaşlarına ve rehberlik öğretmenlerine yönelik PDR'nin amacı ve kapsamını içeren teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalı eğitimlerin de planladığı görülmektedir. Fakat bu eğitimlerden sonra edinilen bilgilerin okul ortamına ne kadar ve nasıl yansıtıldığını tespit edecek yol ve yöntemlerin geliştirilmesi yararlı olabilir. Bu sayede de hem verilen eğitimlerin işlevselliğini artırabilir hem de PDR'nin tüm paydaşlarca daha kapsamlı şekilde anlaşılmasına ve uygulanmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akçakaya, M. (2010). Örgütlerde uygulanan personel güçlendirme yöntemleri: Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme. *Karadeniz Araştırmaları*, 25, 145-174.
- Akman, Y. (2016). The relationship between destructive leadership and job burnout: A research on teachers/Yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 627-653.
- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*.(Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akoğlan-Kozak, M. ve Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları: Anadolu üniversitesi Örneği. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 41-52.
- Akkoyun, F. (1995). Psikolojik danışma ve rehberlikte unvan ve program sorunu: Bir inceleme ve öneriler [The problem of the relationship between the job title and the training programs in psychological counseling and guidance: A review and recommendations]. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 1-28.
- Akos, P., Konold, T. ve Niles, S.G. (2004). A career related typology and typal membership in middle school. *The Career Development Quarterly*, 53, 53-66.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü.(2012) Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-İnternational Journal Of Educational Research*3(4), 89-107.
- Alçekiç, G. K. (2011). *Kariyer Gelişimi Açısından Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyum Ve Değerlerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aliyev, R., Ergüner-Tekinalp, B., Ülker, R. ve Shine-Edizer, F. (2012). The perceptions of schools counselor and principal towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. *Educational Siences: Theory And Practice*, 12(4), 3083-3098.
- Altun, T. ve Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Aluede, O. ve Egbochuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in nigerian secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 33(1), 42-61.
- Anand, M. ve Arora, D. (2009). Burnout, life satisfaction and quality of life among executives of multinational companies. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 35(1), 159-164.
- Anvari, M., Kalali, N. ve Gholipour, A. (2011). How does personality affect on job burnout?.*International Journal of Trade Economics and Finance*, 2(2), 115-119.

- Arıkan, A. (2008). *Grafik Tasarımda Görsel Algı*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Asarlı, Z. (2012). *Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Asyalı, S. G. (2005). *Rehber Öğretmenlerin Buldukları Kariyer Evrelerine Göre Okul Yönetimini Algılayışlarının Niteliksel Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atıcı, M. (2014). Examination of school counselors' activities: From the perspectives of counselor efficacy and collaboration with school staff. *Educational Sciences: Theory and Practice* 14(6), 2107-2120.
- Atıcı, M., Özyürek, R. ve Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 7-26.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Hoeksema, S. N. (2008). *Psikolojiye Giriş*. Yavuz Alogan (Çev.).Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aubrey, R. E. (1982). A house divided: Guidance and counseling in 20th-century America. *Journal of Counseling & Development*, 61(4). 198-204.
- Ay, Ü. (2008, Ocak). *Dershanelerde ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini anlamaya ilişkin bir araştırma*. Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eğitim-Sen, Ankara.
- Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 39-46.
- Aykaç, F. (2016). *Mobbing, Öznel İyi Oluş Ve Mesleki Doyum Psikolojik Danışmanlar Üzerinde Bir Çalışma*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Aytaç, S. (2002). *Kariyerin Değişen Doğası ve Yeni Yaklaşımlar. Çalışma Hayatında Dönüşümler*. Aşkın Keser (Der.). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bakan, İ. ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Danışma Kurulu/Advisory Board*, 2(1), 19-34.
- Baker, S. B. (2011). The state of primary prevention in the american school counseling profession: Past, present, and future. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(36) 105-113.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 513-529.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bardick, A. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C. ve Witko, K. D. (2004). Junior high career planning: What students want. *Canadian Journal of Counselling*, 38(2), 104-117.
- Bardhoshi, G. ve Duncan, K. (2009). Rural school principals' perceptions of the school counselor's role. *The Rural Educator*, 30(3), 16-24.
- Başaran, L. E. (2000). Öğretmenin Kendini Yetistirme Sorumluluğu. *Öğretmen Dünyası*, 21, 251.
- Batur, H. Z. ve Adıgüzel, O. (2014). Schein'in kariyer değerleri perspektifinde öğrencilerin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma: Isparta ili fen lisesi öğrencileri örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(42), 327-348.
- Becan, C. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk kavramının paydaş teorisi ve iletişim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi: bankaların basın bültenlerine yönelik bir içerik analizi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(1), 16-35.
- Bedir-Erişti, S. D. (2016). *Yeni Medya ve Görsel İletişim Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Bloch, D. P. (2005). Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 194-20.
- Boderhorn, N., Wolfe, E. ve Airen, O. (2010). School counselor program choice and self-efficacy: Relationship to achievement gap and equity. *Professional School Counseling*, 131, 65-174.
- Bojuwoye, O. (1992). The role of counselling in developing countries: A reply to Soliman. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 15(1), 3-16.
- Brewer, B. (2006). Perception and content. *European Journal of Philosophy*, 2(14), 165-181.
- Bryant, R. M. ve Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, 9, 265-271.
- Bulgurcu-Gürel, E. B. ve Gürel, E. (2015). Muhasebe meslek mensuplarının tükenmişlik düzeyinin yaşam doyumu üzerine etkisi: Aydın ili örneği. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 44, 37-47.
- Burnham, J. J. ve Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4, 41-49.
- Butler, S. ve Constantine, M. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62.
- Camadan, F. ve Kahveci, G. (2013). Examination on the view of school administrators and teachers to school counselor (Psychological Counselor). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1387-1392.

- Ceylan, A. ve Ulutürk, Y. H. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 48-58.
- Charlton, A. L. (2009). *School counselors' perceived self-efficacy for addressing bullying in the elementary school setting* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Carroll, B. W. (1993). Perceived roles and preparation experiences of elementary counselors: Suggestions for change. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 216-226.
- Coetzee, M., Schreuder, A. M. G. (2002). The relationship between career patterns and personality type. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(1), 53-59.
- Clark, M. A. ve Ametea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132-136.
- Coll, N. ve Keneth, M. (1995). Clinical supervision of community college students: Current and preferred practices. *Counselor Education & Supervision*, 35, 11-118.
- Collin, A. (2006). Career. Greenhaus, J. ve Callanan, G. (Eds.), *Encyclopedia of career development*. U.S.A. Sage Publications, 1, 60-63.
- Coy, D. R. (1999). The role and training of the school counselor: Background and purpose. *NASSP Bulletin*, 83, 2-8.
- Creed, P. A., Patton, W. ve Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of career development*, 30(4), 277-294.
- Creswell, W. J. (2014). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: EğitenKitap.
- Creswell, W. J. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlayan, H. (2008, Ocak). *Muz kabuğu piyasasında dersane öğretmenleri-odak grup görüşmesi*. Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eğitim-Sen, Ankara.
- Çankaya, B. (2004). *Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamaklandırması Hakkında Öğretmenlerin Algılamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çelik, S., Dedeoğlu, B. B. ve İnanır, A. (2015). Relationship between ethical leadership, organizational commitment and job satisfaction at hotel organizations. *Ege Akademik Bakış*, 15(1), 53-63.
- Çetinkaya, R. ve Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121.

- Daniels, K. ve Bailey, A. (1999). Strategy development processes and participation in decision-making: Predictors of role stressors and job satisfaction. *Journal of Applied Management Studies*, 8(1), 27-42.
- Danso, H. (2012). Construction workers' satisfaction with work provision requirement dimensions in Ghana's construction industry. *International Journal of Engineering and Technology*, 2(9), 1613-1619.
- Dağlı, S. (2014). *Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanların Kendi Mesleklerine İlişkin Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DeMato, D. S. ve Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7, 236-245.
- Demir, B. S. (2014). *Eğitim Araştırmaları Nitel, Nicel Ve Karma Yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- de Wit, M. M., van der Kamp, J. ve Withagen, R. (2015). Visual illusions and direct perception. Elaborating on Gibson's insights. *New Ideas in Psychology*, 36, 1-9.
- Diaz-Serrano, L. ve Cabral-Vieira, J. A. (2005). Low pay, higher pay and job satisfaction within the European Union: Empirical evidence from fourteen countries. IZA discussion paper 1558.
- Doğan, S. (1996). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 32-43.
- Doğan, S. (2000). The Historical development of counselling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(1), 57-67.
- Doğan, S. (2016). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Donner, G. J. ve Wheeler, M. M. (2004). First steps in career planning. *The Canadian Nurse*, 100(7), 14-15.
- Dye, H. A. ve Borders, L. D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling and Development*, 69, 27-29.
- Elsbach, K. D. (2003). Organizational perception management. *Research in Organizational Behavior*, 25, 297-332.
- Ellis, T. I. (1990). The Missouri Comprehensive Guidance Model. (Highlights: An ERIC/CAPS Digest).
- Empson, L. (2004). Organizational identity change: Managerial regulation and member identification in an accounting acquisition. *Accounting, Organizations and Society*, 29, 759-781.
- Erkan, Z. (2011). *Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliliğini Yordama Da Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyetin Rolü*. Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Erişti, Z. D., Uluuysal, B. ve Dindar, M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 47-66.
- Esen-Çoban, A. ve Demir, A. (2004). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve bazı demografik değişkenlerle tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 20-28.
- Esen-Çoban, A. ve Hamamcı, Z. (2008). Effect of stress coping program on the level of vocational burnout of counselors. *Elementary Education Online*, 7(3), 600-613.
- Fitch, T., Newby, E., Ballestero, V. ve Marshall, J. (2001). Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 89-99.
- Flippo, E.B. (1984). *Personel Management*. Singapoure: McGraw-Hill, International Editions-Management Series.
- Florea, N. V. (2016). Using simulation and modeling to improve career management processes in organizations. *Theoretical and Applied Economics*, 22(3 (608), 267-282.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Folkman, S. ve Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745-774.
- Freedheim, D. K. ve Weiner, I. B. (2003). *Handbook of psychology: History of psychology* (Vol. 1). Canada: John Wiley&Sons.
- Freeman, S. C. (1993). Donald Super: A perspective on career development. *Journal of Career Development*, 19(4), 255-264.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Gade, M. E. ve Houdek, B. (1993). Job satisfaction and functions of counselors in split school assignments. *The School Counselor*, 41, 87-89.
- Genç, G., Kaya, A. ve Genç, M. (2007). İnönü üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İNÖNÜ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 49-63.
- Gibson, J. J. (1978). The ecological approach to the visual perception of pictures. *Leonardo*, 11(3), 227-235.
- Gladding, S. T. (2009). *The History, Trends and Future of Professional Counseling* (Psikolojik Danışma Mesleğinin Tarihçesi, Eğilimler ve Geleceği. R. Özyürek; F. Korkut-Owen; D. W. Owen (Eds.). Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Meslekleşme Sürecindeki İlerlemeler Cilt 2 (ss.3-17). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel Psikoloji*. Okhan Gündüz (Çev.).İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Gordon, I. E. (2004). *Theories of Visual Perception*. Mew York: Psychology Press.
- Gottfredson, L. S. ve Lapan, R. T. (1997). Assessing gender-based circumscription of occupational aspirations. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 419-441.
- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 71-100.
- Graham, L. (2008). Gestalt theory in interactive media design. *Journal of Humatinies & Social Sciences*, 2(1), 1-12.
- Greenhaus, J. H. ve Kopelman, R. E. (1981). Conflict between work and nonwork roles: Implications for the career planning process. *Human Resource Planning*, 4(1), 1-10.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 3(1), 29-49.
- Gündüz, B. (2012). Self-Efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1761-1767.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.
- Gündüz, B. (2014). *Fen ve Matematik Alanlarında Öğrenim Gören Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kariyer Planlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüştekin, G. E. ve Gültekin, F. (2010). Stres kaynakları ile kariyer yönetimi etkileşimi: borsa aracı kurum çalışanları üzerinde bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-21.
- Gysbers, N. C. (1990). A model comprehensive guidance program. *Document Resume*, 1001, 13-37.
- Gysbers, N. C., Hughey, K. F., Starr, M. ve Lapan, R. T. (1992). Improving school guidance programs: A framework for program, personnel, and results evaluation. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 565-570.
- Gysbers, N. ve Henderson, P. (1997). *Comprehensive Guidance Programs that Work-II*. ERIC/CASS Publications, ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse, School of Education, University of North Carolina at Greensboro.
- Gysbers, N. C. ve Henderson, P. (1988). *Developing and Managing Your School Guidance Program*. American Association for Counseling and Development.
- Hamamcı, Z., Oskargil, E. ve İnanç, N. (2004). Okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri ve mesleki doyumları ile ilişkisinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya*.

- Hatch, T. ve Chen-Hayes, S. (2008). School counselor beliefs about ASCA National Model school counseling program components using the SCPCS. *Professional School Counseling, 12*(1), 34-42.
- Hayes, B., Douglas, C. ve Bonner, A. (2015). Work environment, job satisfaction, stress and burnout among haemodialysis nurses. *Journal of Nursing Management, 23*(5), 588-598.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29*(1), 66-75.
- Hughes, S. D. (2007). *Parental expectations of secondary school counselors* (Doctoral dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Horton, J. A. (1975). The personality characteristics of professional career women: A study of the concurrent validity of John Holland's theory of vocational choice. (Unpublished doctoral dissertation), The Ohio State University. Ohio.
- Horton, K. E. ve de Araujo Wanderley, C. (2016). Identity conflict and the paradox of embedded agency in the management accounting profession: Adding a new piece to the theoretical jigsaw. *Management Accounting Research, 592*, 1-12.
- Holland, J. L. (1971). A theory-ridden, computerless, impersonal vocational guidance system. *Journal of Vocational Behavior, 1*(2), 167-176.
- http://www.pgm.adalet.gov.tr/duyuru/2015/ilan_sinav.htm. 01.11.2016.
- http://www.aile.gov.tr/duyurular/aile-ve-sosyal-politikalar-bakanligi-denetci-yardimciligi-sinav_uyurusu. 01.11.2016.
- <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/lys/tercih/osyskontkılavuzu29072016.pdf>. 26.04.2017.
- <http://www.dergipdr.com/pdrden-diploma-almak-ne-ise-yarar-650h.htm> 26.04.2017.
- http://www.dergipdr.com/psikolojik-danismanlik-ve-rehberlik-doktora-programlari_3991h.htm 26.04.2017.
- <http://www.mebpersonel.com/meb-personelleri/mebde-gorev-yapan-ogretmenlerin-branslara-gore-sayisal-dagilimi-h146524.html> 26.04.2017.
- <http://www.aktuelpdr.net/psikolojik-danismanin-calisma-alanlari-ve-pdr-ogrencilerine-yol-haritasi.html> 26.04.2017.
- http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2017/2017_plan.xlsx 27.04.2017.
- <http://www.olgupsikoloji.com/tum-egitimler/> 28.04.2017.
- <http://www.padem.com.tr/istanbul-egitimleri> 28.04.2017.
- <http://www.bilisseldavranisci.org/> 28.04.2017.
- http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/rehberlik_psikolojik.pdf/417fa2f0-1361-44ae-b06a-2b866f27156c 22.11.2017

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf
22.11.2017

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/reh_hizm_yon/reh_hizm_yon_0.html 01.12.2017

http://www.pdr.org.tr/userfiles/14-PDR-Anabilim-Dali-Bas_kanlari-Toplantisi-SonucBildirgesi.pdf 23.11.2017

<http://www.pdr.org.tr/upload/pdralaninintarihcesi.pdf> 23.11.2017

<https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ogretmeni-ozel-alan-yeterlikleri-calistayi/icerik/767>
29.11.2017

<http://www.cacrep.org/section-5-entry-level-specialty-areas-school-counseling/> 05.12.2017

İlgar, M. Z. ve Coşgun-İlgar, S. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (Temellendirilmiş Kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 197-247..

İkiz, E. F. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Elips Kitap.

Jesse, D. E., Dewees, C. ve McDowell, W. C. (2015). A mini-midwifery business institute in a midwifery professional roles course: An innovative teaching strategy for successful career planning and business management of practice. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 60(1), 75-82.

Johnson, M. K. (2006). Memory and reality. *American Psychologist*, 61(8), 760-771.

Johansson, L. R. M. ve Xiong, N. (2003). Perception management: An emerging concept for information fusion, *Information Fusion* 4(3), 231-234.

Kadıoğlu, F. (2016). *Psikolojik Danışmanların (Rehber Öğretmenlerin) Mesleki Doyum İle Kendine Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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, 39- 55.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.

Kalın, Ş. (1999). *Ankara İli İlköğretim Okullarında Görevli Rehber Öğretmenlerin "İlköğretimde Rehberlik" Konusundaki Görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kalafat, T. (2012). Kariyer geleceği ölçeği (kargel): Türk örnekleme için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169-179.

- Kalchik, S. ve Oertle, K. (2010). The integral role of career development in supporting programs of study and career pathways. *Office of Community College Research and Leadership, 1*,1-8.
- Kanten, P., Yeşiltaş, M. ve Akdağ, G. (2014). Kariyer engellerinin mutluluk üzerindeki etkisinde kariyer motivasyonunun rolü: Otel işletmelerinde kadın işgörenler üzerinde bir uygulama. 15. *Ulusal Turizm Kongresi*, 13-16.
- Karababa, A. ve Acun-Kapıkıran, N. A. (2014). Psikolojik danışmanlarda olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş ve yaşam doyumunu yordamadaki rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 138-147.
- Kanwisher, N. (2001). Neural events and perceptual awareness. *Cognition, 79*(1), 89-113.
- 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.
- Karakaş, S. ve Bekçi, B. (2003). Zihin/davranış ile beden/organizma ilişkilerini ele alan bilim dallarının doğuşu ve gelişimi. *NeuroQuantology, 1*(2), 232-265.
- Kıngır, S. ve Gün, G. (2007). Kariyer planlama ve kariyer geliştirme sorunları. *Ekev Akademi Dergisi, 11*(30), 279-298.
- Korkut, F. (2007a). Counselor education, program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *International Journal for The Advancement of Counselling, 29*(1), Published online: 24 October 2006. 11-20.
- Korkut, F. (2007b). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 187-197.
- Korkut-Owen, F. ve Owen, D. W. (2008). School counselor's role and functions: School administrators and counselors' opinions. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 41*(1), 207-221.
- Korkman, H. (2015). İlkçağ'dan başlayarak bilimsel düşüncenin gelişim seyri içerisinde psikoloji'nin yeri. *Asya Öğretim Dergisi, 3*(1), 1-20.
- Kossek, E. E., Roberts, K., Fisher, S. ve Demarr, B. (1998). Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology, 51*(4), 935-960.
- Köroğlu, Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19*(2), 137-157.
- Köseoğlu, B. (2010). *Uzakyol Güverte Zabitlerinin Kariyer Planlama Ölçütleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Bölümü Mezunları (1999-2008) Üzerine Bir Analiz*. Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Kula, Ö. (2012). *Lisansüstü Öğrencilerinin Kariyer Planlamalarına Etki Eden Faktörler: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek Gelişimi Ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Larson, L. M. ve Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Lent, R. W. ve Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310-321.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Hackett, G. ve Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311.
- Leung, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. In *International Handbook Of Career Guidance* (115-132), Philadelphia, PA: Springer Science.
- Lieberman, A. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education*, 124(3), 552-558.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Loi, R., Hang-Yue, N. ve Folay, S. (2006). Linking employees' justice perceptions to organizational commitment and intention to leave: The mediating role of perceived organizational support. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 101-120.
- Mansourian, Y. ve Ford, N. (2007). Web searchers' attributions of success and failure: An empirical study. *Journal of Documentation*, 63(5), 659-679.
- Matthews, D. F. (1977). *Test of the concurrent validity of Holland's theory of careers with non-professional working women* (Doctoral dissertation), Ohio State University, Ohio.
- Marz, J. W., Powers, T. L. ve Queisser, T. (2003). Corporate and individual influences on managers' social orientation. *Journal of Business Ethics*, 46(1), 1-11.
- McElhaney, A. ve Weber, R. J. (2014). Role of pharmacy residency training in career planning: A student's perspective. *Hospital Pharmacy*, 49(11), 1074-1080.
- Mennan, Z. (2009). From simple to complex configuration: Sustainability of gestalt principles of visual perception within the complexity paradigm. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 26, 309-323.

- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(18), 1-17.
- Neequaye, K. ve Armoo, A. K. (2014). Factors used by Ghanaian students in determining career options in the tourism and hospitality industry: Lessons for developing countries. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 6(2), 166-178.
- Onay, M. ve Kılıcı, S. (2011). İş stresi ve tükenmişlik duygusunun işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: Garsonlar ve aşçıbaşılar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 363-372.
- Özçağlar, A. (2003). Türkiye'de yapılan bölge ayrımları ve bölge planlama üzerindeki etkileri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1(1), 3-18.
- Özden, M. C. (2007). *Bireysel Kariyer Yönetimi*. İstanbul: Akis.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özyürek, R. ve Kılıç-Atıcı, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17), 33-42.
- Özyürek, R. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin yaptıkları okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamaları saptaması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 160-174.
- Page, B. J., Pietrzak, D. R. ve Sutton Jr, J. M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 142-150.
- Pande, S. ve Naik, V. (2012). Career anchors: A study with indian professionals. *Drishtikon : A Management Journal*, 3(1), 220-254.
- Paisley, P. O. ve Borders, L. D. (1995). School counseling: An evolving specialty. *Journal of Counseling and Development*, 74(2), 150-153.
- Parsons, G. E. (1971). An application of Holland's vocational theory to an empirical study of occupational mobility of men age 45 to 59. (Unpublished doctoral dissertation), Ohio State University. Ohio.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: PegemA Akademi.
- Partin, R. (1993). School counselor's time: Where does it go? *School Counselor*, 40(4), 274-282.
- Perrone, K. M., Civiletto, C. L., Webb, L. K. ve Fitch, J. C. (2004). Perceived barriers to and supports of the attainment of career and family goals among academically talented individuals. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 114-131.
- Peterson, D. K. (2004). Benefits of participation in corporate volunteer Programs: Employees' perceptions. *Personnel Review*, 33(6), 615-629.

- Pişkin, M. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen Ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları*.(Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Puustinen, M., Baker, M. ve Lund, K. (2006). Gestalt: A framework foredesign of educational software. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(1), 34-46.
- Pyne, J. R. (2011). Comprehensive school counseling programs, job satisfaction, and the ASCA national model. *Professional School Counseling*, 15(2), 88-97.
- Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional Sschool Counseling*, 9, 206-215.
- Ronnestad, M. H. ve Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44.
- Sabancıoğulları, S. ve Doğan, S. (2012). Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(4), 275-282.
- Sağlam-Arı, G., Bal, H. ve Çına-Bal, E. (2010). İşe bağlılığın tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisindeki aracılık etkisi: Yatırım uzmanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 143-166.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlilik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sargın, N. ve Hamurcu, H. (2010). Özel özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 323-329.
- Sarı, Ö. (2014). Toplumsal cinsiyet ve mesleki rol ilişkisi: Hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrenciler örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,4(2), 493-504.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Scoles, M. A. (2011). *Examination of The Impact of Prior Teaching Experience on The Self-Efficacy of School Counselors in The State of Ohio*. (Doctoral dissertation). Bowling Green State University, Ohio.
- Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4). 80-88.
- Schein, E. H. (1974). Career anchors and career paths: A panel study of management school graduates. *Education Resources Information Center*, 1, 1-36.

- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Sears, S. J. ve Granello, D. H. (2002). School counseling now and in the future: A reaction. *Professional School Counseling*, 5(3), 164-172.
- Seğmenli, S. (2001). *Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sexton, T. L. (1998). Reconstructing counselor education: Supervision, teaching and clinical training revisited. *Counselor Education and Supervision*. 1(38), 2-6.
- Simpson, R., Sturges, J., Woods, A. ve Altman, Y. (2004). Career progress and career barriers: Women MBA graduates in Canada and the UK. *Career Development International*, 9(5), 459-477.
- Smith, D.L. (2005). *The Relationship Between Career Anchors And A Team's Ability To Meet Organizational Goals: A Case Study*. (Doctoral Dissertation), Capella University, Minnesota.
- Sheffield, D. S. ve Baker, S. B. (2005). Themes from retrospective interviews of school counselors who experienced burnout. *Hacettepe University Journal of Education*. 29, 177-186.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. ve Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Stower, C. J. (2003). *Post-Secondary Perceptions Of The Secondary School Counselor and Their Functions at The High School Level*. (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Soysal, A. ve Söylemez, C. (2014). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin bi-reysel kariyer planlamalarına etki eden faktörler: Kilis 7 aralık üniversitesi örneği. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, 6(12), 23-38.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist*, 40(4), 405-414.
- Stickel, S. A. (1991). A Study of Burnout and Job Satisfaction among Rural School Counselors. Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Boston
- Strasen, L. (1992). *Gender Socialization and the Image of Professional Nursing. Strategies for Action*. Philadelphia: Lippincott Company.
- Sutton, J. M. ve Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 331-336.
- Sweeney, J. T. ve Summers, S. L. (2002). The effect of the busy season workload on public accountants job burnout. *Behavioral Research in Accounting*, 14, 223-245.

- Şeker, B. D. ve Zırhloğlu, G. (2009). Van emniyet müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1-26.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Soysal, A. (2004). *Kariyer Yönetimi*. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akatay, A. (2007). *Kariyer Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları*. Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Taslak, S. ve Dalgın, T. (2015). Çalışanların atfetme eğilimlerinin örgütsel sinizm davranışları üzerindeki etkisi: sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (34), 139-158.
- Taşlıyan, M., Arı, N. Ü. ve Duzman, B. (2011). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve kariyer yönetimi: İİBF öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 231-241.
- Terzi, Ş., Ergüner-Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Tonus, Z. ve Özkan-Tez. H. (2013). Farklı paydaşların kurumsal itibarı değerlendirmelerindeki farklılığın sosyal ve finansal performans algılarıyla ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 1-12.
- Tuncerli, H. (2014). *Kamu Kurumlarında Memur Unvanıyla Çalışan Personelin Kariyer Algısı*. Türk Hava Kurumu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuzcu, A. (2014). The impact of corporate social responsibility perception on the job satisfaction and organizational commitment. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 185-202.
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Tunç, A. ve Uygur, A. (2001). *Kariyer Yönetimi, Planlaması ve Geliştirme*. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Türkkahraman, M. ve Şahin, K. (2010). Kadın ve Kariyer. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-88.
- Uğraş, K. (2009). *Özel Dershanelerde Çalışan Tarih Öğretmenlerinin Sorunları Ve Çözüm Önerileri (Ankara İl Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2005). Hayatta önemli bir dönüm noktası: Meslek seçimi. <http://www.ilkadimdergisi.com>. 15.09.2016.
- Vail, K. (2005). What do counselors do?. *American School Board Journal*, 192(8), 24-27.
- Voltan-Acar, N. (2015). *Gestalt Terapi. Ne Kadar Farkındayım*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- von Känel, R., van Nuffel, M. ve Fuchs, W. J. (2016). Risk assessment for job burnout with a mobile health web application using questionnaire data: A proof of concept study. *BioPsychoSocial Medicine*, 10(1), 1-13.
- Yalçın, İ. (2006). Counselor in the 21st century. *Ankara university, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 117-133.
- Yalın-Yaman, D. (2014). *A Study on Career Indecision of 11th and 12th Grade Students: Testing Gender, Career Beliefs, Academic Self-Efficacy and Problem Solving Skills Through Path Analysis*. Orta Doğu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yayla, A. ve Bacanlı, F. (2011). An examination of the relationships between career development and decision making styles of 8 th grade students. *Elementary Education Online*, 10(3), 1148-1159.
- Yeşilyaprak, B. (1993). Üniversitelerimizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(4), 12-15.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (13.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 193-213.
- Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada EğitimBilimleri*, 11(4), 5-26.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. G. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetiminde Kariyer Planlamanın Çalışanın Motivasyonu Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, G. (2003). The development of counselor education in Turkey: Current status and future challenges. *Asian Journal of Counselling*, 2(10), 193–214.
- Yüksel-Şahin, F. (2012). Türk milli eğitim şuraları'nda (1939-2010) psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 95-118.
- Zalaquett, C. P. ve Chatters, S. J. (2012). Middle school principals perceptions of middle school counselors roles and functions. *American Secondary Education*, 40(2), 89-103.
- Quast, C. (2003). *Parents' perceptions Of The Role And Function Of A High School Guidance Counselor*. (Doctoral Dissertation). University Of Wisconsin-Stout.
- Ware, C. (2012). *Information Visualization: Perception for Design*. San Francisco: Elsevier.

- Wilkerson, K. (2010). School counselor reform and principals' priorities: a preliminary content analysis of the national association for secondary school principals (nassp) bulletin (1997-2007) informed by guiding documents of the american school counselor association (ASCA). *Education, 131*(2), 419-436.
- Williams, J.M., Bragg, D. D. ve Makela, J.P. (2008). *Comprehensive Career Development for Illinois: Findings and Recommendations of The Illinois Career Development Task Force*. Champaign, IL: Office of Community College Research and Leadership, University of Illinois at UrbanaChampaign.
- Whiston, S. C. (2002). Response to the past, present, and future of school counseling; Raising some issues. *Professional School Counseling, 5*, 148-157.
- Woodd, M. (2000). The psychology of career theory. A new perspective? *Journal of European Industrial Training, 23*(4), 218-223.



EKLER

Ek1.Mesleki algı ve kariyer hedefi inceleme formu

1. Cinsiyet	
2.Yaş	
3. Mezun olunan lisans programı	
4. Şu an ki eğitim düzeyi	
5. Meslekteki çalışma yılı	
6. Kurum türü	
7. Görev yapılan il	
8. Üniversite okurken PDR alanı ve mesleği sizin için ne anlam ifade ediyordu?	
9. Mesleğiniz ilk yıllarında PDR alanı ve mesleğiniz sizin için ne ifade ediyordu? PDR ve mesleğinizle ilgili şimdiki algınız nedir? (Eğer bir farklılık varsa) Yaşanan bu değişimi nasıl açıklarsınız?	
10. Kendinizi meslek elemanı olarak hangi unvanla değerlendirmeyi daha uygun buluyorsunuz? Neden? Bu unvana sahip bir çalışanın görevleri sizce neler olmalıdır?	
11. Algıladığımız mesleki unvanınız ve görevleriniz ile şu an yaptığınız görevlerinizi kıyaslayacak olsanız neler söylersiniz? (Eğer farklılık varsa) Bu farklılığın sebebi sizce nedir?	
12. Bahsetmiş olduğunuz bu farklılıkların giderilmesi için sizce nelerin değişmesi gerekir? Sizce sizin bu değişimdeki rolünüz neler olabilir?	
13. Üniversiteye başladığımız günden mezun olduğunuz zamana kadarki geçen süre içinde nasıl bir kariyer planlamıştınız? Göreve başladıktan sonra kariyer hedefiniz ne yönde değişti? (Eğer değişim varsa) Buradaki değişimi nasıl açıklıyorsunuz? Şu anki kariyer hedefleriniz nedir?	
14. Kariyer hedefinizi belirlemede kimlerin/nelerin etkisi oldu?	
15. Kariyer hedefinize ulaşmak için şu an neler yapıyorsunuz?Kariyer hedefinize ulaşmak için yaptığınız bu faaliyetler yetersiz kaldığında başka hangi yollara başvurmayı planlıyorsunuz?	
16.Kariyer hedeflerinizi gerçekleştirirken ne tür engellerle karşılaştınız/karşılaşıyorsunuz? Bu engellerle nasıl başa çıktınız/çıkıyorsunuz?	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Abdullah ALDEMİR
Kişisel Bilgiler	<i>Uyruğu: T. C.</i> <i>Doğum Tarihi ve Yeri: 01.04.1990-Sivas</i>
İletişim Bilgileri	<i>e-posta: abduallah.aldemir35@gmail.com</i>
Öğrenim Bilgileri	<i>Ortaöğretim: Tokat, Ortakaradeniz, Anadolu Lisesi (2004-2008)</i> <i>Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı (2009-2013)</i> <i>Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı (2015-2018)</i>
İş Deneyimi	<i>Eylül, 2013- Eylül, 2017: Mili Eğitim Bakanlığı, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Merkez, Yeşilirmak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Psikolojik Danışman (Rehberlik Öğretmeni)</i> <i>Eylül, 2017- Ocak, 2018: Mili Eğitim Bakanlığı, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Sulusaray, 15 Temmuz Şehit Mehmet Güder İmam Hatip Ortaokulu, Psikolojik Danışman (Rehberlik Öğretmeni)</i> <i>Ocak, 2018-halen: Mili Eğitim Bakanlığı, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Merkez, Şehit İbrahim Doğan Ortaokulu, Psikolojik Danışman (Rehberlik Öğretmeni)</i>