



Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA VE İLKOKUL
KADEMESİNDE GÖREV YAPAN REHBER ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ DOYUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Eşref DALÇIÇEK

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2016

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA VE İLKOKUL KADEMESİNDE
GÖREV YAPAN REHBER ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DOYUMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

Eşref DALÇIÇEK

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK

Yardımcı Danışman

Yrd. Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı


Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2016

KABUL VE ONAY

Eşref DALÇIÇEK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında ve İlkokul Kademesinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma, 24 Haziran 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Serdal SEVEN (Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Zöhre KAYA

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

24.06.2016

Eşref DALÇIÇEK

TEŞEKKÜR

Rahmetli Anneme,

Bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimiyle, zaman ve emeğiyle benden yardımını esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK'a en içten saygıyla şükranlarımı sunarım.

Aynı şekilde, tez yazım sürecinde benim için elinden geleni yapan, kıymetli vaktinden feragat eden yardımcı danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin öneri ve jüri aşamasında bulunarak çalışmama değerli katkılarını sunan Doç. Dr. Serdal SEVEN, Yrd. Doç. Dr. Zöhre KAYA, Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN ve Yrd. Doç. Dr. Gaye Zeynep ÇENESİZ'e en içten dileklerle teşekkür ederim.

Ayrıca bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim değerli ders hocalarım Doç. Dr. Fuat TANHAN, Doç. Dr. Zihni MEREY, Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Murat BOYSAN'a emeklerine karşılık saygılarımı sunar, kendilerine teşekkür ederim.

Adıyaman, Ağrı, Ardahan, Batman, Bingöl, Bitlis, Diyarbakır, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Gaziantep, Hakkâri, Iğdır, Kilis, Malatya, Mardin, Muş, Siirt, Şanlıurfa ve Van'da görev yapan değerli meslektaşlarım Sayın Rehber Öğretmenlerim; araştırmaya sundukları katkıdan dolayı hepsine tek tek teşekkür eder, mesleki doyumlarının yüksek olmasını dilerim.

Ve Değerli Ailem!

Teşekkür kavramıyla geçiştiremeyeceğim bir minnettarlık duygusuyla derim ki; Sevgili Eşim Emine ve Sevginin Meyvesi Oğlum Eslim, sizin varlığınız için Yaradan'a şükürler olsun. Etrafımdaki pervaneler olduğunuzu asla unutmayacağım.

Yaşamı boyunca karşılaştığı sıkıntılara rağmen bana her türlü desteği sunan ve kendisi okumadığı halde evlatlarını okutmak için mücadele eden Canım Babam Ramazan DALÇIÇEK ve Annemin arkasında bıraktığı FİDANLAR, benim için çok değerlisiniz!

Hepinizi çok seviyorum.

ÖZET

DALÇIÇEK, Eşref. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında ve İlkokul Kademesinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2016.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada tarama modeli çerçevesinde Karma Araştırma Yaklaşımı kullanılmıştır. Yetmiş altı okul öncesi eğitim kurumlarında, 147'si ilkokullarda görev yapan olmak üzere toplam 223 rehber öğretmen çalışmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturmuştur. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 35 rehber öğretmen ile ilkokullarda görev yapan 35 rehber öğretmen, çalışmanın nitel boyutu kapsamında çalışma grubunda yer almıştır.

Bu araştırmanın nicel boyutunda, veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Kuzgun, Aydemir Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü ANOVA ve iki yönlü ANOVA gibi parametrik testler kullanılmıştır. Nitel veriler ise kelime listeleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan nicel analizler sonucunda; ilkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları; cinsiyetlerine, yaşlarına ve medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Katılımcıların mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmamıştır. Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile yaş değişkeninin ortak etkisine göre farklılaşmamıştır. Ayrıca, katılımcıların mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile medeni durum değişkeninin ortak etkisine göre bir farklılık göstermemiştir. Nitel veri analizlerine göre ise, rehber öğretmenlerden okul

öncesi eğitim kademesinde görev yapanların yaklaşık üçte biri ve ilkokul kademesinde görev yapanların yarısı mesleki doyumlarının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Okul öncesi eğitim kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin yaklaşık yarısı çalıştıkları kademenin mesleki doyumları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmişken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin yaklaşık üçte biri çalıştıkları kademenin mesleki doyumları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler:

Rehber öğretmen, mesleki doyum, okul öncesi eğitim kurumu, ilkokul.



ABSTRACT

DALÇIÇEK, Eşref. Comparison of Job Satisfaction of Counselors who Work in Preschool Institutions and Primary School Level, Master's Thesis, Van, 2016.

The aim of this research was to compare the job satisfaction of counselors who worked in preschool institutions and primary school levels. In this research, mixed research approach was used in the framework of the survey model. The sample of the quantitative phase of the study consisted of 223 counselors, 76 of them worked in preschool institutions, and 147 worked in primary school levels. Also, 35 counselors working in preschool institutions and 35 counselors working in primary schools participated in the qualitative phase of the study.

In the quantitative phase of research, demographic information form and Job Satisfaction Scale developed by Kuzgun, Aydemir Sevim ve Hamamcı (1999) were used to collect data. In the qualitative phase, data was collected through a semi-structured interview protocol developed by the researcher. Parametric tests consisting of independent-samples t-test, one-way ANOVA and two-way ANOVA were used for quantitative data analysis while qualitative data were analyzed through word-list technique.

As a result of quantitative analysis, primary school counselors' job satisfactions were higher than preschool counselors' satisfaction. There was no significant difference between job satisfaction of preschool counselors and primary school counselors based on gender, age and marital status. Job satisfaction level of participants did not differ statistically significant according to the interaction joint effect of educational stage they served and their gender. Job satisfaction level of counselors did not differ statistically significant according to the interaction effect of educational stage they served and their age. Also, job satisfaction level of participants did not show statistically significant differences according to the interaction effect of educational stage they served and their marital status. According to qualitative data analysis, approximately one-third of preschool counselors and half of the primary school counselors expressed their job satisfaction level as high level. Approximately half of the counselors working in preschool institutions and approximately one-third of the counselors at primary school

level reported that the stage they worked have a negative impact on their job satisfaction.

Keywords:

Counselor, job satisfaction, preschool institution, primary school.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	iii
BİLDİRİM	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar.....	7
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Rehberlik.....	9
2.2. Rehberliğin Tarihçesi.....	12
2.3. Rehberlik Hizmet Türleri	15
2.3.1. Birey sayısına göre rehberlik türleri.....	16
2.3.2. Eğitim kademelerine göre rehberlik türleri	16
2.3.3. Temel işlevlerine göre rehberlik türleri.....	19
2.3.4. Problem alanlarına göre rehberlik türleri	20
2.3.5. Hizmet alanlarına göre rehberlik türleri	22
2.4. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Hizmetleri	23
2.4.1. Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin genel amacı.....	23
2.4.2. Okul öncesi eğitim rehberlik programı	25
2.4.3. Okul öncesi eğitim rehberlik programı yeterlik alanları	25
2.4.4. Rehberlik programı uygulayıcılarından beklentiler	27
2.5. İlkokul Kademesinde Rehberlik Hizmetleri	29

2.5.1.	İlkokul kademesinde rehberlik hizmetlerinin genel amacı	29
2.5.2.	İlkokulda eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmetleri	31
2.6.	Mesleki Doyum	32
2.7.	Mesleki Doyum Kuramları.....	35
2.7.1.	Kapsam kuramları	35
2.7.2.	Süreç kuramları	39
2.8.	İlgili Araştırmalar	41
2.8.1.	Yurt içinde yapılan çalışmalar	41
2.8.2.	Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	52
3.	BÖLÜM: YÖNTEM	56
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	56
3.2.	Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu	56
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	62
3.3.1.	Kişisel bilgi formu	62
3.3.2.	Mesleki doyum ölçeği	63
3.3.3.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	63
3.4.	Verilerin Toplanması	64
3.5.	Verilerin İşlenişi ve Analizi.....	64
3.5.1.	Nicel veriler.....	64
3.5.2.	Nitel veriler	66
4.	BÖLÜM: BULGULAR	67
4.1.	Nicel Bulgular	67
4.2.	Nitel Bulgular	79
4.2.1.	Rehber öğretmenlerin mesleki doyumları	79
4.2.2.	Meslekleri ile ilgili olumlu/olumsuz durumlar	83
4.2.3.	Görev yapılan eğitim basamağının mesleki doyuma etkisi	92
4.2.4.	Yeniden aynı mesleği seçme	96
5.	BÖLÜM: TARTIŞMA	100
6.	BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	110
6.1.	Nicel Sonuçlar	110
6.2.	Nitel Sonuçlar.....	111
6.3.	Öneriler	112

6.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	112
6.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	114
KAYNAKÇA	115
EK-1	126
EK-2	127
EK-3	128



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzdellik Oran

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Diğ. : Diğerleri

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MDÖ: Mesleki Doyum Ölçeği

n: Örneklem Sayısı

p: Önemlilik Değeri

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

SPSS: Veri analizinde kullanılan paket program (Statistical Package for Social Sciences)

TDK: Türk Dil Kurumu

ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. İllere Göre Çalışmanın Örneklemini Oluşturan Rehber Öğretmen Sayıları.....	57
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Rehber Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine ve Mesleki Durumlarına İlişkin Bilgiler	58
Tablo 3. Katılımcıların Mesleki Doyum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye İlişkin Betimsel İstatistikler.....	68
Tablo 4. Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Hizmet Verilen Eğitim Kademesine Göre t Testi Sonuçları	74
Tablo 5. Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	75
Tablo 6. Eğitim Kademesi ve Cinsiyete Göre Mesleki Doyum Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 7. Rehber öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Yaşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	77
Tablo 8. Yaş ve Eğitim Kademesine Göre Mesleki Doyum Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları	77
Tablo 9. Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları..	78
Tablo 10. Medeni Durum ve Eğitim Kademesine Göre Mesleki Doyum Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları	79
Tablo 11. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyumları	80
Tablo 12. Rehber Öğretmenlere Göre Meslekleri İle İlgili Olumlu Durumlar	84
Tablo 13. Rehber Öğretmenlere Göre Meslekleri İle İlgili Olumsuz Durumlar.....	87
Tablo 14. Rehber Öğretmenlere Göre Görev Yapılan Eğitim Basamağının Mesleki Doyuma Etkisi.....	92
Tablo 15. Yeniden Aynı Mesleği Seçme	97

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma konusunun ortaya çıkmasına kaynaklık eden problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, araştırma ile ilgili sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Modern anlayışa göre eğitim, bireyin her yönüyle bir bütün olarak hem kendisi hem de toplum için en uygun şekilde geliştirilmesi sürecidir. Modern eğitimin amaç ve işlevi; öğrencilerin bir bütün olarak ve devamlı bir şekilde gelişmelerine, topluma aktif uyum yapabilecek mutlu ve üretken kişiler olarak yetişmelerine ortam sağlayarak onlara yardım etmektir (Yeşilyaprak, 2006). Modern eğitim, bireylerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Özguven, 2007). Modern eğitimin amaçlarına ulaşmak ve eğitimin işlevini gerçekleştirmek için okul yapısında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler sonucunda, günümüz okul yapısında bulunan öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanında üçüncü bir hizmet grubu olarak öğrenci kişilik hizmetleri yer almıştır (Tan, 2000).

Öğrenci kişilik hizmetleri; öğretim ve yönetim hizmetleriyle birleşen diğer bir hizmet alanıdır (Koçak, 2007). Öğretim hizmetleri, öğrenme olayının belli bir amaçla gerçekleştirilmesine yöneliktir. Öğretim hizmetleri, bir öğretmen ya da öğretmen yerine geçen bir araç tarafından sağlanmaktadır (Yılmaz ve Üre, 1997). Yönetim; öğretim hizmetlerinin sağlanması için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanmaktır (Erdoğan, 2006). Öğrenci kişilik hizmetleri ise, öğrencilerin öğretim faaliyetlerinden en etkili şekilde faydalanabilmeleri ve kendilerini her yönden geliştirebilmeleri için uygun imkân sağlamaya yönelik sunulan hizmetlerin tümü şeklinde tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Öğrenci kişilik hizmetleri; öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanları değerlendirme gibi gereksinimlerini giderecek yardımlar yanında, onların gizilgüçlerini geliştirme, yetenek ve ilgilerine uygun okul ve meslek seçme, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi, kişilik gelişimlerini kolaylaştırmak ve uyum sorunlarını çözmek için onlara yapılacak yardımları kapsamaktadır (Kuzgun, 2011).

Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim ortamını geliştirmek, ona gerekli olanakları sağlamak, onun gelişimi için var olan engelleri ortadan kaldırmak ve bir bütün olarak gelişmesini sağlamaktır (Özgüven, 2007). Bu amaç doğrultusunda, öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında sağlık, sosyal yardım, rehberlik, özel yetiştirme, sosyal ve kültürel hizmetler sunulmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Bu hizmetler içinde yer alan rehberlik hizmetleri, diğer hizmet alanlarına göre daha farklı bir yer tutmaktadır. Bir hizmet alanı olan rehberlik, kavram itibariyle farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, rehberlik; bireyin plan yapmasına, karar vermesine ve aldığı kararları uygulamasına yarayacak bilgi ve becerileri kazanması için bireye sunulan sistemli ve profesyonel yardımdır (Tan, 2000). Diğer bir tanıma göre rehberlik, bireyin sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi, istenilen davranış ve uyumu gösterebilmesi için gerekli yorum, planlama ve karar verebilmesine yarayacak bilgi ve beceriyi kazanabilmesi yolunda yapılan ve uzmanlar tarafından sunulan yardım etme sürecidir (Vural, 2004). Erkan (1999) ise, rehberliği, bireylerin mutlu ve üretken olabilmeleri ve gerekli niteliklere ulaşmaları amacıyla, uzman kişilerce yapılan yardımları içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında yer alan rehberlik hizmetlerinin esas amacı, bireyin gelişimine ve uyumuna yardımcı olarak kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunmaktır. Rehberlik hizmetlerinin amacı, bireyin kendini tanımasına, anlamasına ve problemlerini çözmesine yardım etmektir. Ayrıca rehberlik hizmetleri, bireyin sahip olduğu görünür ya da gizil tüm potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmesini amaçlamaktadır (Girgin, 2012). Rehberlik hizmetlerinin bu amaçlara ulaşabilmesi için farklı türde hizmetler sağlanmaktadır. Bu hizmetler, genelde farklı ölçütler dikkate alınarak belli başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Bir sınıflandırmaya göre, okullarda rehberlik servisi tarafından doğrudan sunulan hizmetler ve dolaylı sunulan hizmetler olmak üzere iki tür hizmet vardır. Doğrudan hizmetler içinde, öğrenciyi tanıma, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme, psikolojik danışma, oryantasyon ve izleme hizmetleri yer almaktadır. Dolaylı hizmetler ise, okul rehberlik programının hazırlanması, konsültasyon, velilere yönelik hizmetler, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler, sevk hizmetlerini kapsamaktadır (Güven, 2012; Yayıcı, 2010; Gülsar, 2008; Kemertaş ve Otrar, 2004). Benzer sınıflandırmalar yapılmasına rağmen, genel olarak rehberlik hizmetlerinin beş ana başlıkta toplandığı

görülmektedir: Birey sayısına göre, temel işlevlerine göre, problem alanlarına göre, hizmet alanlarına göre ve eğitim kademesine göre rehberlik (Yurtal, 2012; Şirin, 2004; Tan, 2000; Yılmaz ve Üre, 1997).

Birey sayısına göre rehberlik hizmetleri; bireysel rehberlik ve grup rehberliği olmak üzere iki boyutta gerçekleşmektedir. Temel işlevlerine göre rehberlik hizmetleri; uyum sağlayıcı, yöneltici, ayarlayıcı, geliştirici, önleyici ve tamamlayıcı rehberlik olarak sağlanmaktadır. Problem alanlarına göre rehberlik hizmetleri; eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve kişisel rehberlik şeklinde sunulan yardım hizmetleridir. Hizmet alanlarına göre rehberlik hizmetleri; eğitim, sağlık, sosyal yardım ve endüstri gibi alanlarda sunulmaktadır. Eğitim kademelerine göre rehberlik hizmetleri ise, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere bütün eğitim kademelerinde sağlanmaktadır (Özabacı, 2008). Geleneksel rehberlik anlayışında, rehberlik hizmetleri çoğunlukla ortaöğretim kademesine yönelik gerçekleşmektedir. Günümüz çağdaş rehberlik anlayışı ise, kademe farklılığını ortadan kaldırmakta ve okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan bütün eğitim kademelerinde rehberlik hizmetlerini sunmayı esas almaktadır (Nazlı, 2005).

Türkiye’de öğretim kademelerine göre sunulan rehberlik hizmetleri, okul öncesi eğitim döneminde başlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde sağlanan rehberlik hizmetleri genel olarak; öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesini amaçlamaktadır. Bu kademelerde sunulan rehberlik hizmetleri, öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, bireysel ve sosyal gelişiminin desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerisi ile motivasyonunun artırılmasına yöneliktir (MEB, 2001).

Türkiye’de rehber öğretmenler, birkaç yıl öncesine kadar sadece ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerine atanmaktaydı. Rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarına atanmaları ise, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilk kez 2012 yılında yapılmıştır. Ancak 2014 yılında Danıştay tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına rehber öğretmenlerin atanmasına son verilmiştir ve bu eğitim kurumlarında rehber öğretmen norm kadrosu da kapatılmıştır. MEB tarafından 2015 yılında okul öncesi eğitim kurumlarına tekrar rehber öğretmen kadrosu açılıp atamaların

yapılmasıyla birlikte, bir kez daha okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetleri sunulmaya başlanmıştır. Rehber öğretmen atamalarına ilişkin yaşanan bu süreç, okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanan rehberlik hizmetleri ile ilgili çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Alanyazın incelendiğinde ise, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlere ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmaların çok az ve yetersiz olduğu görülmektedir (Eren, 2014; Kardeş, 2014; Yerlikaya, Sak ve Şahin Sak, 2014).

Okul öncesi eğitim kademesinde rehber öğretmenlerin hizmet vermeye başlamaları, bu süreçte en çok bu kademedeki göreve başlayan rehber öğretmenleri etkilemektedir. Genelde daha üst eğitim basamaklarında göreve başlayacaklarına ilişkin planlar yapan rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim kademesinde çalışmaya başlamaları onların bir takım güçlükler yaşama ihtimalini doğurmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları, bu kademedeki sunulan rehberlik hizmetlerinin önemli bir belirleyicisidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kademesi ve bu kademeye en yakın kademe olan ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılmasının, okul öncesi eğitim kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları hakkında daha gerçekçi bir fikir vermesi beklenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem cümlesine cevap aranmıştır:

- *Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

Araştırmada yer alan problem cümlesi ışığında aşağıda verilen alt sorulara yanıt bulmaya çalışılmıştır:

- Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesine (Okul öncesi ve ilkokul) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, hizmet verdikleri eğitim kademesinin (okul öncesi-ilkokul) ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri *yaş* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, yaş ve hizmet verdikleri eğitim kademesinin (okul öncesi-ilkokul) ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri *medeni durum* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, medeni durumları ve hizmet verdikleri eğitim kademesinin (okul öncesi-ilkokul) ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenler mesleki doyumlarını nasıl değerlendirmektedirler?
- Rehber öğretmenlere göre mesleklerinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Meslek ve iş, sadece bir geçim kaynağı değil; aynı zamanda yaşamak, çalışmak, bedensel ve zihinsel faaliyet ihtiyacını karşılamak için yapılan önemli etkinliklerdir. Bireyin mesleği ve yaptığı iş, yaşamının büyük bir bölümünü kapsamaktadır ve iş yaşamı, bireyin tüm yaşantılarını ve kişiliğini etkilemektedir. Meslek ve iş alanının bireye doyum vermesi, onun kendisine olan güvenini ve saygısını artırmakta, bireyin mutlu olmasını sağlamaktadır (Özgüven, 2007). Bu durum her meslek grubu ve iş alanı

için geçerli olmaktadır. Buna bağlı olarak, eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olması, onların mutluluğunu arttıracak ve yaptıkları işten daha iyi verim alacakları düşünülmektedir. Aynı şekilde rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olması, rehberlik hizmetlerinin daha iyi sağlanacağı anlamına da gelmektedir (Akkuş, 2010).

Rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının incelenmesi, farklı kademelerde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı ile ilgili çalışmaların yapılması gerekmektedir. Özellikle rehber öğretmenlerin yeni çalışmaya başladıkları bir eğitim kademesi olan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının incelenmesi bu kademedeki sunulan rehberlik hizmetleri açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler ile ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem grubu, genel olarak ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim kademeleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) görev yapan rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Söz konusu araştırmalarda, okul öncesi eğitim kurumlarında (Bağımsız anaokulu) görev yapan rehber öğretmenlerin örnekleme dâhil edilmedikleri görülmektedir (Umay, 2015; Kadioğlu, 2014; Alçekiç, 2011; Akkuş, 2010; Kocayörük, 2000). Bu duruma, okul öncesi eğitim kurumlarına rehber öğretmen atamalarının yeni yapılmış olması, atama süreçlerinde sıkıntı yaşanması ve dolayısıyla bu kurumlarda çalışan rehber öğretmenlerin hem sayıca az olmaları hem de bu kademedeki daha az deneyime sahip olmaları neden olarak gösterilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanan eğitimin ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu kademedeki sunulan rehberlik hizmetlerinin de o denli önemli olduğu söylenebilir. Ancak, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan/yapacak rehber öğretmenler, lisans eğitimleri süresince okul öncesi eğitime ilişkin sınırlı ders aldıkları için okul öncesi alan bilgisine yeterince sahip olamamakta ve

bu kademe de göreve başladıklarında birtakım sorunlar yaşayabilmektedirler (Kardeş, 2004). Bu durumun da rehber öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde etkili olabileceği dşnlmektedir. Okul ncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile okul öncesi yaş grubuna en yakın olan ilkokul kademesindeki rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arasında fark olup olmadığının araştırılmasının bu durumu netleştirmek için bir adım olacağı dşnlmektedir. Ayrıca bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin araştırma örnekleminde yer alması, bu kurumlardaki rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve rehberlik hizmetlerini anlamaya katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler ile ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılmasının alana katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

1.5. Sayıtlar

Rehber ğretmenlerin araştırma sorularına doğru ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmektedir. Araştırma örnekleminin evreni yeterli derecede temsil ettiği dşnlmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yürütülmüştür. Dolayısıyla araştırma rneklemi, bu iki bölgedeki illerde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerden oluşmuştur. Bu araştırma, 2015-2016 eğitim ğretim yılında görev yapan rehber öğretmenlerle sınırlı kalmıştır.

1.7. Tanımlar

Rehberlik: Bireyin plan yapmasına, karar vermesine ve aldığı kararları uygulamasına yarayacak bilgi ve becerileri kazanması için bireye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır (Tan, 2000).

Rehber ğretmen (Psikolojik Danışman): Eğitim-ğretim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve

psikolojik danışma hizmetleri sunan, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeldir (MEB, 2001). Bu çalışmada, genel olarak *Rehber Öğretmen* kavramı kullanılmıştır. Bu kavramla, Rehber Öğretmenlik, Psikolojik Danışman, Rehberlik, Okul Psikolojik Danışmanı ve benzeri unvanlarla okul rehberlik servislerinde görev yapan ve rehberlik hizmetlerini sunan personel kastedilmiştir.

Okul öncesi eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumu: Okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumunu ifade etmektedir (MEB, 2004). Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumu olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulları kastedilmektedir.

İlkokul: Çocuğun okula alışması ve temel becerileri kazanması amacıyla zorunlu eğitim içerisinde sunulan ilk dört yıllık evredir (MEB, 2012a).

Mesleki doyum: Bireyin hayatında yapmakta olduğu işle ilgili, gerek kazanç gerekse başarılı bir insan olma gibi ihtiyaçlarının giderilmesi, ihtiyaçtan kaynaklanan gerginlik halinin sona ermesi, memnuniyet halinin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Mersin, 2007).

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, rehberlik kavramı, rehberliğin tarihsel gelişimi, rehberlik hizmet türleri, okul öncesi eğitimde sağlanan rehberlik hizmetleri ve ilköğretim kademesinde yer alan rehberlik hizmetleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, mesleki doyum kavramından bahsedilmiş ve mesleki doyum kuramlarına değinilmiştir. Bölüm sonunda da ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Rehberlik

Türk Dil Kurumu'nun (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğü'ne bakıldığında, rehberlik sözcüğünün *kılavuzluk* ve *öğrencilerin sorunlarını öğrenerek onlara yardımda bulunma* olmak üzere iki şekilde tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2016). Alan yazın incelendiğinde ise, rehberlik kavramını açıklayan çok farklı tanımlara rastlanmaktadır. Genel olarak kaynaklarda yer alan bazı rehberlik tanımları aşağıda verilmiştir:

“Rehberlik, bireyin en verimli şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar sağlamasında gerekli olan seçmeleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulayabilmesi için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır” (Tan, 2000, s.18).

“Rehberlik, sorunlarını çözmesi ve içinde yaşadığı toplumun özgür ve sorumlu bir üyesi olabilmesi için bireye yardımcı olacak deneyimler kazandırma programıdır” (Glanz, 1974, s.39 akt. Kuzgun, 2011, s.3).

“Rehberlik, kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için bireylere yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir” (Kuzgun, 2011, s.5)

“Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitesini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır” (Kepçeoğlu, 2004, s.13).

“Rehberlik, özellikle eğitimde uzmanlaşmış birinin, öğrencilerin başarısızlıklarının muhtemel nedenleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları için çalışma; öğrenciye iyileştirici müdahalede bulunma ve çoğunun çalışmalarını yönlendirme faaliyetidir” (Yılmaz ve Üre, 1997, s.2).

Literatürde birden fazla rehberlik tanımı yapılmış olmakla birlikte, tanımların ortak noktaları *birey, kendini tanıma, çevreyi tanıma, profesyonel yardım, süreç* gibi kavramlara vurgu yapmalarıdır. Bu kavramlardan birey kavramı; rehberliğe ihtiyaç duyan ve kendisine rehberlik hizmetleri sağlanan kişiyi kastetmektedir. Kendini tanıma; kişinin genel ve özel yeteneklerini, ilgilerini, tutum ve davranışlarını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi anlamına gelmektedir. Çevreyi tanıma; bireyin yaşadığı ortamın olumlu ve olumsuz özelliklerini bilmesi demektir. Profesyonel yardım kavramı ile yardım sürecinin belli bir bilgi, beceri ve deneyim gerektirdiği ve aynı zamanda uzmanların bu yardımı sağladığı kastedilmektedir. Süreç ise, rehberliğin bireye arada bir, rast geldikçe yapılan bir yardım olmadığını aksine rehberliğin sistemli bir şekilde sunulan bir hizmet olduğunu ifade etmektedir (Bakırcıoğlu, 2005).

Rehberliğin tanımları arasında vurgulanan *profesyonel yardım* kavramı, rehberlik hizmetlerinin merkezinde yer alan *psikolojik danışma* hizmeti ile ilgilidir. Psikolojik danışma, rehberlik hizmetlerinin içinde ve her aşamasında yer alan bireysel ve duygusal boyutlara ağırlık veren profesyonel bir hizmettir (Özgüven, 2007). Psikolojik danışmanın profesyonel boyutu, Amerika Psikolojik Danışma Birliği tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: Psikolojik danışma; ruh sağlığı, psikoloji ve insan gelişimi ilkelerinin; patolojinin yanı sıra bireyin esenliğini, kişisel ve kariyer gelişimini de ele alan bilişsel, duygusal, davranışsal ve sistematik müdahale stratejileri aracılığıyla uygulanmasıdır (Cormier ve Hackney, 2014). Başka bir deyişle, psikolojik danışma, gelişim süreci içinde kendilerini tanıma, kabul etme ve kendilerini gerçekleştirme isteği gösteren kişilere bireysel ya da grupla, uzmanlar tarafından yapılan düzenli ve sürekli yardımdır (Bakırcıoğlu, 2006).

Psikolojik danışma hizmetleri, rehberliğin içinde yer almasına rağmen bazı uzmanlar rehberlik boyutunu daha fazla ön plana almak istemektedirler. Bazı uzmanlar ise, rehberlik hizmetlerini öğretim etkinliklerinin bir uzantısı olarak görmekte ve

psikolojik danışma boyutunu daha fazla önemsemektedirler. Son yıllarda ise, büyük bir uzman grubu hem rehberlik hem de psikolojik danışma kavramlarını bir arada kullanmayı tercih etmekte ve kaynaklarında, bu iki kavramdan vurgulamak istediklerini öne alarak *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* ya da *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* adını kullanmaktadırlar (Kepçeoğlu, 2004).

Çağdaş anlayışa göre rehberlik, eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir tamamlayıcısı ve yardımcısı olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında, rehberlik, hem kullandığı teknik ve yöntemler hem de üzerinde durduğu bazı konular bakımından eğitim ve öğretimden oldukça farklı bir nitelik taşımaktadır (Yılmaz ve Üre, 1997). Öğretim, öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin; rehberlik, duyuşsal yeteneklerinin geliştirilmesine ağırlık vermektedir. Öğretim, gruplara; rehberlik, doğrudan doğruya bireylere sunulmaktadır. Öğretim, bireye kendi dışında olup biten olaylar, durumlar hakkında bilgi aktarırken; rehberlik, bireye kendini tanıması, kendine yararlı olması, topluma yararlı ve uyumlu olması için gerekli davranış ve değerler geliştirilmesi konularında yardım etmektedir. Öğretim, kişinin dış dünyasına yönelik iken rehberlik, iç dünyasıyla ilgilenmektedir. Öğretim, hedef aldığı grup için zorlayıcı olma özelliğine sahipken; rehberlik, bireyin gönüllü olarak katılımını esas almaktadır. Öğretimin konusu programlarla belirlenirken; rehberliğin konusu bireyin özel gereksinimleri doğrultusunda şekillenmektedir (Özguven, 2007). Ayrıca rehberlik hizmetleri, belli ilkeleri esas olarak sunulmaktadır. Söz konusu ilkeler, MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. maddesinde şu şekilde belirtilmektedir:

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, eğitim-öğretim etkinlikleri kapsamında yer almaktadır.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri tüm öğrencilere yöneliktir.
- Her öğrenci kendisine sunulan tercihler arasında seçim yapma özgürlüğüne sahiptir.
- İnsana saygı, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde esas alınan noktalardandır.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bireysel boyutunda gizlilik göz önünde bulundurulmaktadır.

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrenci, veli, rehberlik servisi öğretmen ve yönetici işbirliğine dayanmaktadır.
- Bireysel farklılıklar, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temel noktalarından biridir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde hem birey hem de toplumun beklentileri göz önünde bulundurulmaktadır.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bilimsellik esasına göre yürütülmektedir (MEB, 2001).

2.2. Rehberliğin Tarihçesi

Rehberliğin ortaya çıkış süreci incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki rehberlik hizmetlerinin dünya genelinden daha ileri bir düzeyde olduğu ve rehberliğin gelişmesine yine Amerika'nın öncülük ettiği görülmektedir. Bu yüzden rehberliğin tarihçesine giriş yapılırken Amerika'daki gelişmelerin üzerinde durulmaktadır (Bakırcıoğlu, 2005; Girgin, 2012; Meşeci, 2008).

Bugünkü geniş anlamında olmasa bile, ilk kez 1890'larda Amerika'da California eyaleti okullarında, öğrencileri bireysel olarak inceleme, danışmanlık hizmeti verme, kişileri işe yerleştirme ve okulu bitirenleri izleme gibi rehberlik uygulamalarının başladığı görülmektedir. Rehberlik uygulamaları arasında yer alan mesleki rehberlik hizmetinin, 1900'lerde Boston okullarında başlatıldığı ve okullarda rehberlik hizmetlerini sunacak danışmanların ilk kez bu dönemde görevlendirildiği bilinmektedir (Kepçeoğlu, 2004). Boston'daki mesleki rehberlik uygulamalarına öncülük eden Frank Parsons, endüstri bölgelerinde iş aramakta olan birçok vasıfsız göçmenin kısa bir eğitim programından geçirildikten sonra uygun bir işe yerleşmelerine yardımcı olmak amacıyla 1908'de Boston Mesleki Bürosu'nu kurmuştur (Kuzgun, 2011).

1909-1915 yılları arasında rehberlik uygulamalarının yaygınlaşmakta olduğu ve Boston'daki okullarda 117 kadar personelin uzman olarak görevlendirildiği görülmektedir. 1913'te öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik mesleki bilgilendirmenin sağlanması amacıyla Boston Mesleki Enformasyon Dairesi, daha sonra 1915'te Boston Mesleki Rehberlik Dairesi kurulmuştur. Boston'daki gelişmelere paralel

olarak New York, Cincinnati gibi kentlerde rehberlik çalışmaları yapılmış ve aynı yıllarda mesleki rehberlik kongreleri gerçekleştirilmiştir (Kepçeoğlu, 2004). İlk kez 1910'da Boston'da toplanan mesleki rehberlik kongresi, ulusal düzeyde mesleki bir örgüt kurmanın ilk temellerine zemin hazırlamış ve hemen arkasından Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği kurulmuştur (Tan, 2000). 1912'de New York eyaletinde ikinci, 1913'te Michigan eyaletinde üçüncü kongre toplanmış ve bu örgütsel gelişmeler, rehberlik çalışmalarının kısa sürede halk tarafından benimsenip kabul edilmesini sağlamıştır (Kepçeoğlu, 2004).

1958 yılında kabul edilen Ulusal Savunma Eğitim Yasası ile rehberlik çalışmalarının bütün boyutları için federal hükümet tarafından parasal destek oluşturulmuştur. Bu desteğin yaygınlaşması ve uzman personelin yetiştirilmesi, rehberlik alanının gelişmesine büyük katkıda bulunmuştur. Rehberlik alanındaki bu gelişmeler devam ederken, mesleki rehberlik çalışmaları olarak sürdürülen rehberlik uygulamaları kısa sürede eğitsel, kişisel-sosyal rehberlik konularını da bünyesinde toplamış ve bugünkü geniş kapsamına ulaşmıştır (Kepçeoğlu, 2004). Bu bağlamda, rehberlikle ilgili etkinlik ve çalışma alanlarını bir bütünlük içinde organize etmek amacıyla 1952'de Amerikan Personel ve Rehberlik Derneği kurulmuştur. Kısa adı APGA (American Personnel and Guidance Association) olarak bilinen bu dernek, Amerika'daki rehberlik alanının ulusal düzeyde en güçlü mesleki örgütüdür. Günümüzde, bu mesleki örgütte gerekli değişiklikler yapılmış ve daha da kapsamlı hale getirilmiştir (Tan, 2000).

Amerika'da rehberlik alanındaki çalışmalar böyle bir süreçten geçerken Avrupa ülkelerinde rehberlik uygulamalarındaki gelişim farklı bir şekilde ilerlemiştir. Rehberliğe ilişkin kaynaklarda, rehberliğin tarihçesine ilişkin verilen bilgilerde ve yapılan açıklamalarda Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemlerinde rehberlik konusuna çok az yer verildiği hatta bazılarında hiç yer verilmediği görülmektedir. Buna karşın, rehberliği inceleyen ve rehberliğin gelişmesine katkıda bulunan bilimlerin incelendiğinde, özellikle psikolojide ölçme ve değerlendirme ile farklar psikolojisinin öncelikle Avrupa ülkelerinde ele alınarak geliştirildiği belirtilmektedir. Ancak Avrupa'da rehberlik uygulamalarının çok geç başladığı belirtilmektedir. Buna neden olarak rehberliğin okul

sistemlerinde çok sonraları ele alınması ve eğitim felsefesindeki ve uygulamalarındaki geleneksel ve değişime karşı olan anlayış gösterilmektedir (Özoğlu, 2007).

Avrupa'daki rehberlik hizmetlerinin başlangıcı *okul döneminde yönlendirmenin* gerekliliğine dayanmaktadır. İkinci Dünya Savaşı sonrasına denk gelen bu yıllarda, Avrupa ülkelerinde, çocuk ve gençleri uygun okullara ve kurumlara yönleltmek için gerekli gözlem ve değerlendirmelerin ilkokuldan başlatılarak sürdürülmesi benimsenmiştir. Özellikle 12-15 yaşlar arası, gözlem dönemi olarak kabul edilmiş ve bu dönemde yönleltme faaliyetlerine hız verilmiştir. 15-18 yaşlar arasında ise, öğrencinin gelecekte yapacağı işe en yakın alana yönltilmesine ağırlık verilmiştir (Reuchlin, 1970; akt. Bakırcıoğlu, 2005).

1960'lı yıllarda Avrupa ülkelerinde eğitim alanında yenileşme çalışmaları hız kazanmış ve bireyin yeteneklerinin en üst düzeyde ortaya konulması temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Bu ilkeye dayanılarak, öğrencilerin mesleğe, okullara ve ayrı programlara yönltilmeleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu gelişmelere rağmen, söz konusu ülkelerde, yönleltme hizmetini sunacak uzmanların yetiştirilmesine önem verilmemiştir. İngiltere'de, Amerika'daki rehberlik gelişmeleri dikkate alınarak uzman yetiştirme çalışmalarına başlanmıştır ancak, bu girişim de pek yaygınlaştırılmamıştır. Sonuç olarak, Avrupa'daki rehberlik çalışmaları, Amerika'ya göre geride kalmıştır (Bakırcıoğlu, 2005).

Türkiye'deki rehberliğin gelişim tarihine bakıldığında ise, ilk rehberlik çalışmalarının İkinci Dünya Savaşından sonraki yıllarda yapıldığı görülmektedir. Bu yıllarda, öğretim programlarında bireysel farklılıklara ve eğitimin bu farklılıklara uyarlanması gerektiğine değinilmektedir. Yine bu yıllarda, Türkiye ile Amerika arasındaki ilişkiler sıklaşmış ve bu durum eğitim alanına da yansımıştır. Türk-Amerikan işbirliği anlaşması ile bazı Türk eğitimciler Amerika'ya gönderilmiş ve Amerikalı uzmanlar da Türkiye'ye gelerek eğitim sistemini incelemeye başlamışlardır. Uzmanlar tarafından yapılan incelemeler sonucu, bir yandan Türk eğitimcilerine yeni eğitim anlayışı ve rehberlik konusunda konferanslar verilirken, öte yandan eğitim sisteminin aksayan yönleri ve bunları düzeltme çareleri konusunda raporlar hazırlanmıştır (Kuzgun, 2011).

Amerikalı uzmanların incelemeleri devam ederken, Amerika’da eğitim gören uzmanlar Türkiye’ye dönmüş ve yeni eğitim ve rehberlik anlayışını işlemeye başlamışlardır. İlk defa 1953-54 ders yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji ve Özel Eğitim bölümlerinde, rehberlik bağımsız bir ders olarak programda yer almış ve 1955 yılında Ankara’da Demirlibahçe İlkokulu’nda Psikolojik Servis Merkezi adı ile ilk rehberlik merkezi açılmıştır (Kuzgun, 2011). Rehberlik hizmetleri, daha sonraları kanun, yönetmelik ve şura çalışmalarında yer almıştır. Rehberlik konusu, ilk kez 7. Milli Eğitim Şurası’nda ele alınmış ve sonraki şura kararları ile rehberlik anlayışının yerleşmesi konusunda çalışmalara devam edilmiştir (Yılmaz ve Üre, 1997).

1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik bölümü açılmıştır. Rehberlik alanındaki çalışmaları değerlendirmek, meslek üyeleri arasındaki dayanışmayı artırmak ve bu alandaki bilimsel çalışmaları organize etmek amacıyla meslek örgütleri kurulmuştur. 1972’de Yükseköğretimde Rehberliği Geliştirme ve Rehber Yetiştirme Vakfı, 1989’da Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği kurulmuştur (Kuzgun, 2011). Günümüzde ise rehberlik, birçok üniversitede *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü* olarak okutulmakta (ÖSYS, 2016) ve bu bölümden mezun olanlar bütün eğitim kademelerinde bulunan rehberlik servislerinde *rehber öğretmen* unvanıyla görev yapmaktadırlar (Özgüven, 2007).

2.3. Rehberlik Hizmet Türleri

Rehberlik anlayışının temelini oluşturan ilkelerin bir bütünlük gösterdiği akılda tutulmak koşuluyla rehberlik hizmetlerinin bazı boyutlar dikkate alınarak değişik gruplar altında incelenmesi, bu hizmetlerin daha iyi anlaşılmasında yararlı olmaktadır. Hizmetlerin daha iyi anlaşılması ise, kuşkusuz, uygulamaların planlanıp programlanmasında, hizmetlerin bireylere sunulması için en uygun yaklaşım biçimlerinin seçilmesinde önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Bugüne kadar, sınıflandırmalar yapılırken farklı ölçütler kullanılmış olsa da, rehberlik hizmet türlerinin temel olarak beş farklı başlıkta ele alındığı görülmektedir: (1) Birey sayısına göre, (2) eğitim kademelerine göre, (3) temel işlevlerine göre, (4) problem alanlarına göre ve (5) hizmet alanlarına göre rehberlik türleri (Kepçeoğlu, 2004).

2.3.1. Birey sayısına göre rehberlik türleri

Birey sayısı ölçütüne göre rehberlik, iki tür olarak ele alınmaktadır: bireysel rehberlik ve grup rehberliği. Rehberlik hizmetleri, temelde her zaman bireysel olma durumundadır. Diğer bir ifadeyle rehberlik, rehberlik uzmanı (rehber öğretmen) ve birey arasında geçen ikili bir etkileşim ve iletişim sürecidir. Grup rehberliği ise, rehberlik uzmanı (rehber öğretmen) ile birey arasında geçen ikili etkileşim ve iletişim yerine, bir grup birey veya öğrenciye grup ortamında rehberlik etkinliklerinin sunulduğu bir süreçtir (Özoğlu, 2007). Bunun dışında, rehberlik hizmetleri bazen psikolojik danışma hizmetleri olarak da sunulmaktadır. Danışma hizmetleri de bireysel psikolojik danışma ve grupla psikolojik danışma olmak üzere iki türde gerçekleşmektedir (Kepçeoğlu, 2004).

2.3.2. Eğitim kademelerine göre rehberlik türleri

Rehberlik hizmetleri esas itibarıyla, bütün eğitim kademelerinde aynı amaç ve ilkeler etrafında şekillenmektedir. Ancak, okulların programları arasında farklılıklar olduğu gibi rehberlik uygulamaları ile ilgili plan ve programlarda da farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Bu farklılıklara, öğretim sistemleri arasındaki ayrılık ve benzerlikler, farklı kademelerde okuyan öğrencilerin özellikleri ve okulların amaçları sebep olarak gösterilmektedir (Tan, 2000). Genel olarak kademeler ölçüt alındığında, rehberlik hizmetlerinin okul öncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere kademe sunulduğu görülmektedir (Şirin, 2004; Özabacı, 2008; Yurtal, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetleri, diğer kademelere göre daha yeni bir rehberlik alanı olmakla birlikte bu kademe sunulan rehberlik uygulamalarının da okul öncesi yaş çocuklarının seviyesine göre yeni bir program olarak hazırlandığı görülmektedir (MEB, 2012b). Belli bir rehberlik programı ve anlayışına sahip olan bir okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek amacıyla hareket etmektedir. Böyle bir kurum, çocuğun aktif deneyimlerde bulunması, tecrübe kazanması, sorumluluk alması, problem çözmeyi öğrenmesi, akranlarıyla etkileşimde bulunması, ilgilerini keşfetmesi gibi temel gereksinimlerini karşılamaktadır (Zembat, 2001). Rehberlik hizmetlerinin işlevi de bu

gereksinimleri karşılamaya dönük olmaktadır. Ayrıca bu dönemde sunulan rehberlik hizmetleri; kişisel açıdan çocuğun kendini kabul etmesi, özgüvenini geliştirmesi, benlik kavramını oluşturması ve sosyalleşmesi gibi hedeflere yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Eğitsel açıdan, okula uyum ve ilkokula hazır olma hedefleri esas alınmaktadır. Bu anlamda çocuğun okulu sevmesi, okumaya-eğitime karşı güdülenmesi ve bazı temel becerileri kazanması amaçlanmaktadır. Mesleki rehberlik alanında ise, bu dönem mesleki gelişim sürecinin başlangıcı olarak kabul edildiği için çocuğun bu döneme özgü mesleki gelişim görevlerini gerçekleştirmesine yönelik etkinlikler planlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2006).

İlkokul ve ortaokul kademelerinde yürütülen rehberlik hizmetleri, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Amaç ve ilke yönünden benzer rehberlik etkinlikleri içeren okul rehberlik çerçeve planları hazırlanıp bütün rehberlik hizmetleri de bu planlar doğrultusunda sunulmaktadır. Bu çerçeve planlarda yer alan faaliyetler, kademelere göre değişiklik göstermektedir ve dolayısıyla yapılan rehberlik çalışmaları da farklı olabilmektedir. İlkokul kademesinde, rehberlik çalışmalarından doğrudan sınıf rehber öğretmeni sorumlu olmaktadır ve planlarda yer alan etkinlikleri uygulayan da yine sınıf rehber öğretmenidir. Çünkü sınıf rehber öğretmeni, öğrencilerle en fazla aynı ortamda bulunan, öğrencileri gözleme ve değerlendirme fırsatı bulan personeldir (Kuzgun, 2011; Tan, 2000). Okul rehber öğretmeni tarafından sunulan müşavirlik hizmetleri ise, hem sınıf rehber öğretmeni için destek niteliği hem de rehberliğin kapsamlı sunulması açısından önemli bir nitelik taşımaktadır (Kemertaş ve Otrar, 2004).

Ortaokul kademesinde yürütülen rehberlik çalışmaları, ergenlik dönemi, iletişim, akran ilişkileri, liselere hazırlık sınavları, meslek tanıtımı gibi konuları içermektedir. Okul rehberlik çerçeve planında yer alan bu ve buna benzer çalışmalar, sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmeni işbirliğinde gerçekleştirilmektedir (Kepçeoğlu, 2004). Bu kademedeki sunulan rehberlik hizmetlerinin amacı, öğrencinin kendini tanımasına, yetenekleri, ilgileri, kişilik özellikleri, başarıları ve olanakları arasındaki ilişkiyi kavramasına yardımcı olmaktır. Sosyalleşme süreci içinde çocuğun başkalarının gereksinimlerine karşı duyarlılık kazanmasını sağlamak; sosyal ilgilerini ve bir gruba ait olma duygusunu geliştirmek; kendi kendini yönlendirmesine, problem çözme, karar

verme ve öğrenmeyi öğrenmesine yardımcı olmak amacıyla etkinlikler yapılmaktadır. Bu kademedeki, çocuğun sağlıklı bir kişilik, tutum ve değerler kazanması, gerçekçi bir benlik geliştirmesi, kendini kabul etmesi, yaşamın gerektirdiği işleri yapma cesareti kazanması için destekleyici rehberlik faaliyetleri sunulmaktadır. Kısacası, bu kademedeki sunulan rehberlik faaliyetleri, hem bireyin bir bütün olarak gelişmesine hem de ders içi ve ders dışı tüm eğitim programlarına katkı sağlamaktadır (Özgüven, 2007).

Ortaöğretim kademesinde sağlanan rehberlik hizmetlerinin diğer eğitim kademelerinde yürütülen hizmetlerden çok daha önce başladığı belirtilmektedir. Hem Türkiye’de hem de batı ülkelerinde gerçekleşen bu durum, rehberlik hizmetlerinin en çok ihtiyaç duyulan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Üre, 1997). Bu kademedeki sunulan rehberlik uygulamaları ile bireyin kendini tanıması, çevresindeki olanakları fark etmesi, gizilgüçlerini geliştirmesi ve çevresine uyum sağlaması amaçlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Bu kademedeki, meslek ve alan tanıtımı, üniversiteye hazırlık ve işe yerleşme, kimlik gelişimi gibi alanlarda rehberlik çalışmaları yapılmaktadır. Mesleki rehberliğin ve yönlendirme hizmetlerinin yoğun bir şekilde işlendiği bu kademedeki, mesleki gelişim görevleri önem kazanmaktadır. Bu görevler; bir meslek seçimini belirginleştirmeye yönelme, kesinleştirme, eyleme dönüştürme, seçilen mesleğe yönelme, yerleşme ve seçilen meslekte statüyü sağlamlaştırarak bu meslekte ilerleme olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin mesleki gelişim görevlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için rehber öğretmen tarafından mesleki rehberlik yapılmaktadır. Bunun için ilk aşamada öğrenci tanıma çalışmalarına başlanmakta, ikinci aşamada meslekler incelenmekte ve son aşamada, öğrencinin kişisel özellikleri ile mesleğin gerektirdiği özellikler arasında bağlantı kurularak mesleki rehberlik çalışmaları yürütülmektedir (Kepçeoğlu, 2004). Böylece öğrencinin kişilik özelliklerini daha iyi tanımasına ve kendisine uygun durumları daha iyi ayırt edebilmesine yardımcı olunmakta ve ortaöğretim kademesinde çok önemli olan mesleki rehberlik ihtiyacı giderilmektedir (Özabacı, 2008).

Yükseköğretim kademesinde rehberlik hizmetleri, üniversitede öğrenim gören yetişkin bireylere yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Bu kademedeki sağlanan rehberlik hizmetlerinin ilk olarak, 1973 yılında yürürlüğe giren 1750 sayılı Yükseköğretim Yasası ile başladığı belirtilmektedir. Söz konusu yasa, üniversitelere akademik danışmanlık

hizmetlerini getirmekte ve rehberlik çalışmalarının bu yolla yürütülmesini öngörmektedir (Kuzgun, 2011). Akademik danışmanlık hizmeti, öğrencinin girdiği akademik programı aksatmadan, yönetmelik gereklerine uygun olarak, başarı ile yürütmesinin gözetlenip denetlenmesi amacıyla yapılan bir rehberlik hizmetidir. Bunun dışında, fakülte içi öğretim elemanlarının danışmanlığı, öğrenci hizmetleri merkezi, psikolojik danışma merkezi, mesleki danışma büroları, mediko-sosyal merkezler gibi birimler aracılığıyla üniversitelerde rehberlik uygulamaları sağlanmaktadır. Bütün bu birimlerin sağladığı rehberlik hizmetleri ise, öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilmektedir (Özgüven, 2007).

2.3.3. Temel işlevlerine göre rehberlik türleri

Rehberlik hizmetlerinin temel işlevleri ya da fonksiyonları ile ilgili yapılan sınıflandırmalar birbirinden farklılık göstermektedir. Tan (2000) tarafından bu sınıflandırma; rehberliğin fonksiyonu olarak ele alınmış ve *uyum sağlayıcı, yöneltici, ayarlayıcı* olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Genel olarak bu üç başlığın dışında *geliştirici, önleyici, tamamlayıcı* rehberlik türlerinin de bu sınıflandırma kapsamına alındığı görülmektedir (Kepçeoğlu, 2004; Yılmaz ve Üre, 1997).

Uyum sağlayıcı rehberliğin amacı, bireylerin uyum sorunlarının nedenlerini bulup incelemek, uyum düzeylerini artırmak ve mevcut ortama uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için gerekli olan tedbirleri almaktır. Yöneltici rehberliğin amacı, bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda, kendilerine en uygun okul, alan, meslek ya da programı seçmelerine yardımcı olmaktır (Yurtal, 2012). Ayarlayıcı rehberliğin amacı, öğrenciyi ve çevreyi tanıma yolunda elde edilen bilgileri programcılarının hizmetine sunmak ve dolayısıyla programların geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Geliştirici rehberliğin amacı, bireyin kişisel, sosyal, psikolojik, akademik alanlarda bir bütün olarak gelişimini desteklemek; bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Önleyici rehberliğin amacı, gerek disiplin sorunları gerekse diğer problemler ortaya çıkmadan önce gerekli tedbirlerin alınmasına destek olmaktır. Tamamlayıcı rehberliğin amacı, eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha iyi sağlanması, plan ve programlarda yer alan kazanımların sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve sistemde yer alan hedef davranışların kazandırılması için gerekli rehberlik çalışmalarını

uygulamaktır (Yılmaz ve Üre, 1997). Rehberlik hizmetleri, işlevler açısından sınıflandırıldığında bile birbirleri ile bağlantılı olan hizmetler grubu oldukları görülmektedir. Bu hizmet gruplarından bazıları yerine göre daha fazla önemli görülebilir ancak, sadece bir tek işlev etrafında düzenlenen bir rehberlik uygulaması da doğru kabul edilmemektedir (Kepçeoğlu, 2004).

2.3.4. Problem alanlarına göre rehberlik türleri

Problem alanlarına göre rehberlik türleri, *eğitsel alan*, *mesleki alan* ve *kişisel alan* olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir. Ancak bu inceleme, genellikle öğrencilerin gelişim sürecinde karşılaştıkları problemlere göre yapılmaktadır (Özoğlu, 2007). Gerçekte gelişim problemleri iç içe geçmiş ve birbirleriyle etkileşim halinde olmalarına rağmen, problemlerin daha sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi için böyle bir ayırımıda bulunmaktadır. Bu ayırım, bilimsel inceleme kolaylığı sağladığı için yapılmaktadır (Tan, 2000).

Eğitsel rehberlik, bireyin yetenek ve ilgilerini kullanarak uygun bir eğitim dalını seçmesi ve seçim yaptığı bu yolda başarılı olması için kendisine yapılan yardımlardır (Kuzgun, 2011). Eğitsel rehberliğin amacı, öğrencinin çevre ile uyum sağlamasına ve eğitsel gelişimine yardım etmektir. Eğitsel rehberlik, öğrencinin öğrenme ile ilgili olarak karşılaştığı problemleri kapsamaktadır (Tan, 2000). Eğitim kademesi fark etmeksizin, eğitsel rehberlik hizmetleri genel olarak aşağıda verilen amaçları gerçekleştirmeye yönelik olmaktadır:

- Öğrenciye oryantasyon hizmetini sunmak,
- Verimli ders çalışma becerilerini kazandırmak,
- Eğitsel kararlar verme ve seçimler yapabilme konularında rehber olmak,
- Öğrencinin başarısını engelleyen etmenleri ortadan kaldırmak,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir eğitsel ortam hazırlamak,
- Okul yaşamı ile meslek yaşamı arasındaki ilişkiyi kavraması konusunda öğrenciye rehberlik etmek (Yeşilyaprak, 2006).

Eğitim sürecinde bireye sunulan rehberlik hizmetlerinden biri de mesleki rehberliktir. Mesleki rehberlik, gençlerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi

özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri amacıyla yapılan yardımlardır. Bu hizmetler; bireyi tanıma, meslekleri tanıma ve bireyin kişisel özellikleri ile mesleklerin gerektirdiği özellikler arasında bağlantıyı kurarak kendine uygun bir mesleği seçmesine yardım etme olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu hizmetler, eğitim süreci içinde, rehberlik alanında yetişmiş uzmanlar aracılığıyla, öğretmenler ve diğer ilgililerin yardım ve işbirliğiyle yürütülmektedir (Yeşilyaprak, 2006). Bu hizmetlerden sorumlu olan rehberlik uzmanları, öğrencilerin mesleklerle ilgili bilgi edinmelerine, bu bilgileri değerlendirmelerine ve belli bir meslek seçme konusunda karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Bununla beraber, meslek seçmek isteyen kişilerin, varsa, gerçek dışı değerlendirme ve beklentilerini görmelerine; kendileriyle ilgili elde edilen bulguların ışığında karar vermelerine destek olmaktadır (Bakırcıoğlu, 2005).

Eğitsel ve mesleki rehberlik türlerinden sonra rehberliğin problem alanları içine dâhil edilen diğer bir alan da kişisel rehberliktir. Rehberliğin yeni bir boyutu olarak ele alınan kişisel rehberlik, bireyin sosyal ilişkileri ile yakından ilgili görüldüğünden son yıllarda bu boyut için *kişisel-sosyal rehberlik* deyiminin kullanıldığı dikkat çekmektedir (Kepçeoğlu, 2004). Kişisel rehberlik alanı, profesyonel düzeyde formasyonu ve beceriyi gerekli kıldığı için, bu alanda yer alan problemlerle ilgili rehberlik etkinliklerinin genellikle psikolojik danışma etkinlikleri çerçevesinde ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Özoğlu, 2007).

Kişisel rehberlik, eğitim sürecinde öğrencilerin kişisel-sosyal gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve böylece onların kişisel gelişim ve uyumlarına yardımcı olmak amacıyla yürütülen rehberlik hizmetlerini kapsamaktadır. Kişisel rehberliğin temel amacı; bireyin kendini psiko-sosyal bir varlık olarak anlamasına ve kabul etmesine, fiziki ve sosyal çevresini gerçek boyutları ile tanıyarak kendi yetenek ve potansiyelini bu koşullar içinde en iyi şekilde kullanabilmesine yardım etmektir. Kişisel rehberlik, öğrencinin kendini tanıması, anlaması, güçlü ve zayıf yönleri ile kendini kabul etmesi ve geliştirmesi; kendine güvenen, kişilerarası ilişkilerde becerikli, kişisel ve sosyal yönden dengeli ve uyumlu bir birey olarak yetişmesi için yapılan yardım hizmetlerini kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Ayrıca duygusal zekâ ile bağlantılı olan bazı sosyal becerilerin de kişisel rehberlik hizmetleri kapsamına alındığı

görülmektedir. Söz konusu becerilerin; temel iletişim becerileri, problem çözme becerisi, etkili karar verme becerisi, kızgınlık ve stresle başa çıkma becerisi gibi yaşamı kolaylaştıran, ruh sağlığını korumaya yönelik ve yaşamın her alanındaki doyumunu etkileyen beceriler olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2012).

2.3.5. Hizmet alanlarına göre rehberlik türleri

Rehberlik hizmetlerinin sunulduğu alanlara bakıldığında, en fazla hizmetin eğitim alanında sağlandığı görülmektedir. Ancak rehberlik uygulamalarına ilişkin gelişmelerin yaşanması, rehberliğin diğer alanlarda da sunulmasına katkıda bulunmuştur. Günümüzde, rehberlik hizmetleri, eğitim kurumları dışında sağlık, sosyal yardım, endüstri gibi alanlarla bağlantılı kurumlarda da gerçekleştirilmektedir (Özabacı, 2008).

Eğitim alanında rehberlik hizmetleri, Türk eğitim sisteminin genel amaçları çerçevesinde ifade edilmektedir. Eğitim kurumlarında rehberlik sağlanırken; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmaları, gizil güçlerini en uygun şekilde kullanmaları ve geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2001). Bütün bu amaçlar, eğitim kurumlarında yürütülen ve yönetim ile öğretim hizmetlerinin yanında yer alan öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında gerçekleşmektedir (Yurtal, 2012).

Sağlık alanında rehberlik hizmetlerinin, eğitim alanında sunulan hizmetlerle işbirliği içinde gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir. Çünkü her iki alan da temel kavram ve ilkelerde farklılık göstermekle birlikte, insanlara hizmet sunmayı esas almaktadır. Sağlık kurumlarında, özellikle de psikiyatri bölümlerinde ve ruh sağlığı merkezlerinde rehberlik hizmetlerinin benimsendiği ve bu alanda hizmet veren tıp kökenli uzmanlar ile tıp kökenli olmayan uzmanların rehberlik hizmetlerini işbirliği içinde yürüttükleri görülmektedir (Yılmaz ve Üre, 1997).

Sosyal yardım alanında rehberlik hizmetleri, diğer alanlarda olduğu gibi kurumlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Bunlar; huzurevleri, çocuk esirgeme kurumu, Kızılay derneği, sosyal dayanışma ve yardım kurumu gibi kurumlardan oluşmaktadır. Söz konusu kurumlardaki bireyler, ruh sağlığı açısından riskli gruplar olarak kabul

edilmektedir. Bu bireylerin ruh sağlığının korunması ve geliştirilmesi için rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacın gittikçe arttığı belirtilmektedir (Özabacı, 2008).

Endüstri alanında rehberlik hizmetleri, rehberlik alanındaki gelişmeler sonucu ortaya çıkmış ve bu gelişmeler, endüstriyel kurumlar, iş alanları, iş ve işçi bulma kurumlarını da etkilemiştir (Yılmaz ve Üre, 1997). Bu kurumlarda sunulan rehberlik hizmetleri; işlerin karmaşıklaşıp çeşitlenmesi sonucu meydana gelen sorunlarla başa çıkmada, personel seşimi ve personelin kariyer gelişimine yardımcı olmada, çalışanların iş yaşamıyla bağlantılı streslerinin azaltılmasında, iş arayanların meslekler konusunda bilgilendirilmesinde ve mesleğe eleman yetiştirmede işlev görmektedir (Özabacı, 2008).

2.4. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Hizmetleri

Geleneksel rehberlik anlayışındaki rehberlik hizmetleri çoğunlukla ortaöğretim kademesine yöneliktir. Fakat gelişimsel rehberlik modelinin uygulandığı günümüz çağdaş rehberlik anlayışı, kademe farklılığını ortadan kaldırmakta ve okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerinde rehberlik hizmetlerini sunmayı esas almaktadır (Nazlı, 2005).

2.4.1. Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin genel amacı

Çocuğun gelişim hızının ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönem olan 0-6 yaş arası, beden sağlığı ve kişilik yapısının temelini atıldığı bir dönemdir (Oktay, Zembat ve Unutkan, 2007). Bu dönem, Türkiye’de okul öncesi eğitimin verildiği döneme denk gelmektedir. Okul öncesi eğitim, “doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir” (Poyraz ve Dere, 2006, s.19). Okul öncesi eğitim; çocuğa kendini tanımayı, yeteneklerinden haberdar olmayı ve akranlarından farklı olan özelliklerinin farkında olmayı öğretmekle birlikte, okul öncesindeki mutlu ve anlamlı yaşantılar sayesinde, çocuğun kendine yönelik olumlu duygularla ilkokula başlamasına katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 2002). Okul öncesi eğitim kurumları, günümüzde ailelere gerekli eğitim desteği sağlayan, onlara rehberlik eden, ailelerin

yüklerini hafifleten temel kuruluşlar olup ailelerin sorumluluklarını belirli ölçüde azaltabilme gibi önemli bir işlevi yerine getirmektedirler (Oktay, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuk ve aile açısından etkisi düşünüldüğünde, buralarda görev yapan personelin yaptığı çalışmaların önemi de anlaşılmaktadır. Genel olarak bu kurumlarda okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları bilinmekte ancak, rehberlik hizmetlerini yürütecek öğretmenlere de ihtiyaç duyulmaktadır (İncesulu, 2004).

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarına MEB tarafından rehber öğretmen ataması yapılmaktadır. Rehber öğretmen, öğretim ve yönetim hizmetleri dışında yer alan ancak bu iki hizmetle bağlantılı olarak sunulan rehberlik hizmetlerini yürütmektedir. Rehber öğretmen tarafından okul öncesi dönemde sunulan rehberlik hizmetleri, hem çocuğa hem de veliye yönelik gerçekleştirilmektedir. Bu hizmetlerle ilkokula hazırlığın tamamlanmasının yanı sıra çocukların bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bir şekilde gelişmeleri amaçlanmaktadır. Velilere yönelik yapılan rehberlikte, çocuk eğitiminin önemi, çocukla iletişim ve anne-baba tutumları gibi konularda yapılan etkinlikler önem kazanmaktadır (Şirin, 2004).

Her eğitim kademesinde sunulan rehberlik hizmeti, diğer kademelerde sunulan rehberlik hizmetinden belli durumlara göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kademesinde sunulan rehberlik hizmeti de, çocukların içinde bulunduğu gelişim döneminden dolayı diğer kademelerden farklı özellikler ve amaçlar taşımaktadır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2007). Örneğin; okul öncesi eğitimde rehberliğin amacı, çocuğun her yönüyle gelişmesi, okul ortamına uyum sağlaması ve potansiyelini ortaya koyabilmesi için özgür, rahat, sıcak ve güvenli bir atmosfer yaratmaya çalışmaktır. Ayrıca bu kademedeki rehberlik, çocuğun sağlıklı gelişmesi için gerekli olan fiziki ve sosyal çevreyi sağlamayı da amaçlamaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Aynı zamanda bu kademedeki sunulan rehberlik hizmetleri, çocuğun yaşam alanındaki aile, okul yönetimi, öğretmen, okul çalışanları, arkadaşları ve yakın çevresi ile iletişime geçerek çocuğun gelişimine katkı sunacak şekilde tüm çalışmalarını organize etmektedir (MEB, 2012b).

2.4.2. Okul öncesi eğitim rehberlik programı

Okul öncesi eğitim döneminde rehberlik hizmetlerinin yapılandırılması amacıyla MEB tarafından Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı hazırlanmıştır. Bu programa katılan çocukların aşağıda verilen amaçlara ulaşmaları hedeflenmektedir.

- Çocukların okula ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olmak ve onları ilkokula hazırlamak,
- Çocukların okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Çocukların kendilerini tanımaları ve akranları ile iyi ilişkiler kurmalarını sağlamak,
- Çocuklarda, ferdi oldukları aileye ve içinde yaşadıkları topluma karşı ilişkin farkındalık ve duyarlılık kazandırmak,
- Sağlıklı ve güvenli yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak,
- Meslekleri tanımalarını ve mesleklerin önemine ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak (MEB, 2012b).

2.4.3. Okul öncesi eğitim rehberlik programı yeterlik alanları

Rehberlik hizmetlerini yapılandırmak amacıyla hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nda yedi yeterlik alanı şematize edilmiştir. Gelişimsel rehberlik anlayışının okul öncesi eğitimde de uygulanması amacıyla aynı yeterlik alanları Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı'nda alınmıştır (MEB, 2012b). Aşağıda bu yeterlik alanları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Okula ve çevreye uyum: Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun aileden sonra sosyalleşme sürecine devam ettiği yerlerden biridir. Çocuğun okul öncesi eğitim sürecine dâhil olması, onun sosyalleşme alanlarının ve yaşantılarının zenginleşmesi anlamına gelmektedir. Okul öncesi eğitim rehberlik programında yer alan bu yeterlik alanı, ilk kez aile ortamından ayrılarak yapılandırılmış bir eğitim programına katılan çocuğun sosyalleşme sürecine katkı sağlamaktadır (MEB, 2012b).

Eğitsel gelişim: Bu yeterlik alanı ile çocuğun öğrenme hayatına ilişkin olumlu tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bununla beraber, bağımsız iş yapabilmesi, bağımsız davranabilmesi, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi ve başarıya ulaşmak için bir birey olarak yapması gerekenleri kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2012b).

Kendini kabul: Çocuğun kendini kabul etmesi, olumlu benlik algısı geliştirmesi, duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla belirlenen bu yeterlik alanı ile çocuğun; güçlü olan ve güçlendirmesi gereken yönlerini tanıması, kendi işlerini yapabilmesi ve bireysel farklılıklarının farkına varması gibi özellikleri kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2012b).

Kişiler arası ilişkiler: Çocuğun kendini ve sosyal dünyayı anlamlandırmasında kişiler arası ilişkiler oldukça önemlidir ve bu ilişkiler çocuğun sosyalleşme sürecine de katkıda bulunmaktadır. Sosyalleşme sürecinde çocuklara kazandırılacak davranışların büyük çoğunluğu, okul öncesi dönemde eğitim kurumları aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu yeterlik alanındaki kazanımlarla; iletişimin önemi, iletişim kuralları, empati kurabilme, paylaşma, akranlarını tanıma ve birlikte oyun oynama gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2012b).

Aile ve toplum: Bu yeterlik alanı ile çocuklara; en küçük toplumsal kurum olan aile ve yaşadığı topluma ilişkin farkındalık kazandırma, ailenin ve toplumun bir bireyi olarak kendisine düşen görev ve sorumlulukları fark ettirme, demokratik tutum kazandırma gibi becerilerin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2012b).

Güvenli ve sağlıklı hayat: Okul öncesi dönem, çocukların kazalara ve tehlikelere en fazla maruz kaldıkları ve risklerin yüksek olduğu bir dönemdir. Bununla beraber, gelişim gereği iyi beslenmeleri ve düzenli bir beslenme alışkanlığı da kazanmaları gereken bir dönemdir. Bu yeterlik alanı ile çocuklara; sağlıklı yaşamak için yapılabilecekler, tehlike durumlarında yapılması gerekenler ile güvenli ve sağlıklı bir hayat için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2012b).

Mesleki gelişim: Mesleki gelişim bir süreçtir ve okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bu dönemde çocukların mesleklerle ilgili kalıp yargılardan uzaklaşmaları ve mesleklere ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu yeterlik alanında yer alan kazanımlar ile çocukların meslekleri tanımaları, mesleklere

ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri, mesleklerin insan hayatındaki yeri ve önemine ilişkin farkındalık geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2012b).

2.4.4. Rehberlik programı uygulayıcılarından beklentiler

Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı, okul öncesi eğitim kademelerinde sunulan rehberlik hizmetlerinin bir parçasıdır. Bu programın daha işlevsel olması için okul müdürüne, okul rehber öğretmenine, sınıf rehber öğretmenine ve çocuğun ailesine/velisine görevler düşmektedir (MEB, 2012b).

2.4.4.1.Okul müdüründen beklentiler

Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programına göre, okul müdüründen beklenen görevler şu şekildedir:

- Programın sağlıklı yürütülmesi için uygun ortamlar hazırlamak,
- Programın sağlıklı yürütülmesi için öğretmen, okul rehber öğretmeni ve veliler arasında işbirliğini sağlamak,
- Programın yürütülmesi sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlara müdahale etmek için okul rehberlik servisi, öğretmenler ve müdür yardımcıları ile işbirliği içinde çalışmak,
- Okulda rehber öğretmen yoksa RAM'larla koordineli çalışmak (MEB, 2006).

2.4.4.2.Okul rehber öğretmeninden beklentiler

Rehber öğretmenin, Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programına dayanarak aşağıda verilen görevleri yerine getirmesi beklenmektedir.

- Programın yürütülmesi sürecinde okul öncesi eğitim öğretmenlerine müşavirlik hizmetlerini sunmak,
- Program içerisinde okul rehber öğretmenlerinin hedeflediği kazanımlara yönelik etkinlikleri uygulamak,
- Gerekli durumlarda, okul öncesi öğretmenleri ile işbirliği içerisinde programı değerlendirmek ve eksiklikleri belirlemek; yine okul öncesi öğretmenleri ve okul

müdürlüğü ile işbirliği yaparak, bu eksiklikler doğrultusunda, gerekli görülen önlemlerin alınmasını sağlamak,

- Velileri program konusunda bilgilendirmek ve program içeriğine paralel olarak eğitim çalışmaları hazırlamak,
- Rehberlik programını, okulun imkânlarına göre düzenlemek,
- Okul rehberlik programı ve çerçeve planının hazırlanması sürecinde öğretmen ve okul yöneticileri ile işbirliği halinde olmak (MEB, 2006).

2.4.4.3.Okul öncesi eğitimi öğretmeninden beklentiler

Rehberlik programına göre, aşağıda verilen görevlerin okul öncesi eğitimi öğretmeni tarafından yerine getirilmesi beklenmektedir.

- Program konularına ilişkin araştırmalar yaparak sınıf içi rehberlik uygulamalarına hazırlıklı olmak,
- Okul rehber öğretmeni ile işbirliği içinde çalışmak,
- Programda yer alan etkinliklerin belli bir süreçte gerçekleşeceğinin bilincinde olmak,
- Çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamını oluşturmak, aktif katılımlarını sağlamak, sınıfta olumlu bir dil kullanmak, yargılayıcı olmayan tutum ve davranışlar sergilemek, çocuklara uygun bir rol model olmak,
- Kazandırılmak istenen becerileri gözlemek ve beceriyi kazanan öğrencilere geribildirimde bulunmak,
- Öğretmenler ve veliler ile işbirliği içerisinde çocukların gelişimini takip ederek velilerin eğitim sürecine katılmaları için çalışmalar yapmak (MEB, 2006).

2.4.4.4.Aileden/veliden beklentiler

Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programına göre, ailenin/velinin yapması gerekenler aşağıda verilmiştir.

- Çocuklara kazandırılması istenen beceriler ile ilgili rol model olmak,
- Okul ile iş birliği içerisinde, çocuğun gözlenmesi ve değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenine ve okul rehber öğretmenine destek olmak,

- Velilere yönelik hazırlanan seminer, program ve benzeri eğitim çalışmalarına katılmak (MEB, 2006).

2.5. İlkokul Kademesinde Rehberlik Hizmetleri

Rehberlik hizmetleri ile ilgili kaynaklar incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul kademelerinde yer alan rehberlik hizmetlerinin genelde *ilköğretimde rehberlik hizmetleri* adı altında ele alındığı görülmektedir (Bakırcıoğlu, 2005; Kepçeoğlu, 2004; Kuzgun, 2011; Özgüven, 2007; Özoğlu, 2007; Yeşilyaprak, 2006). Aynı şekilde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde de (2001) öğretim kademelerinde sağlanan rehberlik hizmet türleri ele alınırken, ilköğretim kavramı kullanılmaktadır. 25 Haziran 2015 tarihinde yapılan değişikliği de içeren Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin son halinde de, ilkokul ve ortaokul kademelerinin ayrı ayrı olmak yerine yine ilköğretim kavramıyla değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, ilkokul kademesinde rehberlik hizmetlerine değinirken, ilköğretim başlığı altında işlenen bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1. İlkokul kademesinde rehberlik hizmetlerinin genel amacı

Türkiye'de 2012 yılında yapılan değişiklik sonucunda 4+4+4 şeklinde ifade edilen 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir. Bu değişiklikle birlikte, 2010 yılındaki Milli Eğitim Şurası'nda alınan ve söz konusu sistemin son dört yılını kapsayan ortaöğretim kademesi yerini korurken, ilköğretim kademesi ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. Birinci dört yılı kapsayan ilkokul kademesi, eylül sonu itibariyle 66 ayını dolduran çocukların okula kayıt yapmasıyla başlamaktadır (MEB, 2012a). Dört yıl süren bu kademe, hem öğretim faaliyetleri hem de rehberlik etkinlikleri daha çok sınıf öğretmenin görevleri kapsamında yer almaktadır. Çünkü ilkokulda öğretmen, her ders aynı öğrencilerle beraber çalışmakta, onları daha yakından tanımakta ve gerek öğretimi gerekse hal ve tutumu ile onları daha çok etkilemektedir (Tan, 2000). Okul rehber öğretmeni ise, sınıf rehber öğretmeni ile işbirliği yaparak okul rehberlik çerçeve planında yer alan etkinliklerin uygulanmasına katkıda bulunmaktadır. Sınıf rehber öğretmeni ise, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak ve onlardan gelen önerileri dikkate alarak sınıf içi rehberlik hizmetlerini sunmaktadır. Hem sınıf

öğretmeni hem de okul rehber öğretmeni, rehberlik ilkeleri doğrultusunda hareket ederek belli amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar (Kemertaş ve Otrar, 2004).

İlkokul kademesinde sunulan rehberlik hizmetlerinin genel amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Çocuğun kendini tanımasını, ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerinin farkına varmasını sağlamak,
- Çocuğun duyuşsal ve sosyal yönünü geliştirmek,
- Çocuğun sorumluluk duygusunu geliştirmek ve akademik başarısının artması noktasında gerekli motivasyonu sağlamak,
- Çocuğun problem çözüme, karar verme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak,
- Çocuğun sağlıklı bir kişilik ve gerçekçi bir benlik geliştirmesine, kendini kabul etmesine yardımcı olmak,
- Gerek akranlarıyla gerekse yetişkinlerle olan ilişkilerine yönelik olumlu beceriler kazanmasını sağlamak,
- Öğrencilerin bir bütün olarak gelişmelerini sağlamak için ders içi ve ders dışı tüm eğitim programlarına yardımcı olmak,
- Öğretim sürecinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak, rehberlik ilke ve yöntemlerinin eğitim bütün bileşenleri tarafından kullanılmasına yardımcı olmak,
- Bireyin kişisel değerleri ile toplumun kuralları arasında bağlantı kurarak öğrencilerde toplum ve ulus bilinci geliştirmek,
- Aile içi ilişkilerden ve farklı sebeplerden kaynaklanan sorunlar konusunda, aileye gerekli desteği sunmak (Özgüven, 2007).

İlkokul kademesinde, öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, bireysel ve sosyal gelişmelerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Rehberlik hizmetleri kapsamında, etkili öğrenme ve çalışma becerilerinin geliştirilmesi, motivasyonlarının artırılması ve

ortaokul kademesine hazırlık yapılması konusunda faaliyetler yürütülmektedir (MEB, 2001).

2.5.2. İlkokulda eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmetleri

İlkokul kademesinde, eğitsel rehberlik kapsamında öğrencilere yönelik yeterliklerin ve hedef davranışların gerçekleştirilmesi için çeşitli rehberlik etkinlikleri yapılmaktadır. Bu etkinlikler içinde en fazla oryantasyon hizmetlerinin sunulduğu belirtilmektedir. Oryantasyon hizmetleri, okula yeni başlayan ve ara sınıflara başka okullardan gelen öğrencilere yöneliktir (Yeşilyaprak, 2006). Okulu ve okulda bulunan olanakları tanıtmak amacıyla yapılan bu hizmetler, aşağıda yer alan çalışmaları kapsamaktadır.

- Okulun tarihçesinin kısaca anlatılması,
- Okulun bina özellikleri ve fiziksel imkânları hakkında bilgi verilmesi,
- Okulun bulunduğu çevrenin tanıtılması,
- Okulda uygulanan programların anlatılması,
- Program-dışı etkinlikler hakkında bilgi verilmesi,
- Okuldaki rehberlik uygulamalarından anlatılması,
- Okul kurallarının anlatılması (Kepçeoğlu, 2004).

İlkokulda oryantasyon hizmetleri dışında yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır. Sınıf kurallarını öğretme ve uygulama, yönergeleri izlemeyi bu etkinlikler içerisinde saymak mümkündür. Bununla birlikte, ilkokulda, öğrencilere etkin ders çalışma yöntemlerini öğretme, zamanı planlama ve etkin kullanma becerisini geliştirme gibi rehberlik uygulamalarına da yer verilmektedir (Yeşilyaprak, 2006).

Mesleki rehberlik, ilkokul kademesinde en az uygulanan hizmet türüdür. Buna rağmen ilkokul kademesinde, meslekler ve iş olanakları hakkında öğrencilere bilgi vermek ve onları meslekleri incelemeye teşvik etmek temel rehberlik hedeflerinden biri sayılmaktadır (Kuzgun, 2011). İlkokul dönemi, mesleki gelişim açısından *uyanış* dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde, çocukta meslek bilincinin oluşmaya başladığı kabul edilmektedir. Bu yüzden öğretmen faktörü üzerinde durulmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin meslek seçimini etkileyecek bazı gelişim görevlerinin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocuğun kendi özelliklerinin farkına varmasının, öğrendiklerinin mesleki gelişimine etkisinin ve çalışmanın toplum yaşamındaki önemini kavrama gibi hedeflere ulaşılmasının, sınıf öğretmenlerinin bu konudaki bilinçli çabalarına bağlı olduğu belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2006). Bunun için de sınıf öğretmenleri tarafından öğrenci tanıma çalışmaları yapılmaktadır. Öğrenci tanıma çalışmalarında, ilkokul kademesindeki çocukların yaşça küçük olmalarından dolayı test ve envanterlere yer verilmemekte; bunun yerine sınıf öğretmenlerinden bilgi alma, gözlem, yaşına uygun şekilde konuşma ve oyun oynayarak bilgi edinme gibi yöntemler kullanılmaktadır (Özabacı, 2008).

İlkokulda sunulan diğer bir rehberlik hizmeti ise, kişisel rehberlik hizmetidir. Kişisel rehberliğin temel amacı, bireyin kendini anlamasına ve kabul etmesine, sosyal çevresini tanımasına ve çevreyi kendi yetenek ve imkânlarına göre kullanabilmesine yardım etmektir (Tan, 2000). İlkokulda kişisel rehberlik ile ilgili genel olarak yapılan çalışmalar beceri eğitimi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu beceriler; öğrencilerin olumlu iletişim yollarını öğrenmeleri, sorunlara karşı çözüm üretebilmeleri, öfke ve stres yaratan durumlarla mücadele edebilmeleri ve sağlıklı bir ruh hali kazanmalarına ilişkindir (Şahin, 2012).

Beceri eğitiminin yanında, sınıf öğretmeni tarafından yerine getirilmesi gereken sorumluluklardan bahsedilmektedir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine uygun olarak bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Sınıf-içi kuralları oluştururken, sınıf uygulamalarına yönelik kararlar alınırken öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin yeterli oldukları alanları pekiştirmelidir. Sınıf içinde işbirliğine dayalı ve sosyalleşmeyi sağlayıcı bir atmosfer oluşturmalıdır. Çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını, üstün ve sınırlı yönlerini keşfetmelerini sağlamak için sınıf ve okul etkinliklerini çeşitlendirmelidir. Çocukların aileleri ile iletişim halinde olup gerekli durumlarda aile ziyaretleri gerçekleştirmelidir (Yeşilyaprak, 2006).

2.6. Mesleki Doyum

Meslek kavramı, anlam açısından oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Ancak hangi alanda olursa olsun, bütün mesleklerin kısa veya uzun, planlı ya da plansız bir

eğitim sonucu kazanılması gereken görevleri vardır. Söz konusu görevlerin yerine getirilme sürecinde yapılan etkinlikler, kişinin gündelik yaşamını sürdürürken yaptığı etkinliklerden (rneğin; yemek yeme, spor yapma vb.) farklılık göstermektedir. Bu etkinliklerden bir kısmı, özel uğraş (hobi) grubuna girmektedir. Bir kısmı ise, mesleki beceriler olarak bilinmektedir. Mesleki beceriler, resmi ve planlı olarak düzenlenen eğitim ortamlarında kazanılmaktadır. Mesleki becerilerin kazanılması aşamasında yürütülen bütün etkinliklerin toplumun belirlediği sınırlar içinde yürütülmesi gerekmektedir (Kuzgun, 2006). Kısacası, bir uğraşın meslek özelliği taşıması için yasal olarak düzenlenmesi, belli bir eğitimi, statüsü, kuralları, ölçüleri (normları) ve araçları olması gerekmektedir (Bakırcıoğlu, 2006).

Meslek, her Őeyden önce yeteneklerini kullanma, kendini geliştirme ve gerçekleştirme yolu olarak kabul edilmektedir (Baldık, 2005). Meslek kavramı, insanlara yararlı mal veya hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 2006). Bir kimsenin yaşamını sürdürmek ve geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş ya da çeşitli kuruluşlardaki benzer iş ya da konular (pozisyonlar) grubu için de meslek kavramı kullanılmaktadır (Bakırcıoğlu, 2006). İş kavramı ise, hem mesleki bilgi ve becerinin uygulanma alanı hem de görevler anlamında kullanılmaktadır (Kuzgun, 2006). İş kavramı, insanların belirli bir ücret karşılığında emeklerini arz ederek mal ve hizmet ürettikleri süreç Şeklinde tanımlanmaktadır (Kantar, 2010). Meslek ve iş kavramları arasındaki bu anlamsal ilişki nedeniyle bu iki kavramın bazen birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, mesleki doyum ve iş doyum kavramları için de geçerli olup birçok çalışmada konu bütünlüğü korunarak söz konusu iki kavram birbirinin yerine kullanılmaktadır (Akkuş, 2010; Alçekiç, 2011; Kocayörük, 2000).

Mesleki doyum kavramı, iş doyumunu için yapılan tanım üzerinden ele alındığında, mesleki doyumun mesleği yapan kişinin iş yaşamını değerlendirmesiyle duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durum olduğu anlaşılmaktadır (Lawler, 1976; akt. Başaran, 2000). Mesleki doyum, bireyin hayatında yapmakta olduğu işle ilgili, gerek kazanç gerekse başarılı bir insan olma gibi ihtiyaçlarının giderilmesi, ihtiyaçtan kaynaklanan gerginlik halinin sona ermesi, memnuniyet halinin ortaya

çıkması olarak tanımlanmaktadır (Mersin, 2007). Bir başka şekilde; çalışanın kendi işine karşı olan iş değerleri ve işten kazandıklarının etkileşimi sonucu ortaya çıkan duygusal cevap olarak ifade edilmektedir (Oshagbemi, 2000; akt. Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

Mesleki doyum, çalışan bireyin işine ve işyerindeki ilişkilerine yönelik geliştirdiği olumlu zihinsel tutum ve ruhsal durumla ilgilidir (Barutçugil, 2004). Bu doyumun, mesleki etkinlikleri başarıyla yerine getirebilecek düzeyde bilgi-beceri ve bunların kullanılabilmesi için bir çalışma ortamına sahip olmakla gerçekleşebileceği belirtilmektedir (Kocayörük, 2000). Diğer bir ifadeyle, mesleğe ilişkin sahip olunan değer ve inançlar gerçekleştiğinde, meslek ile ilgili ideallere ulaşıldığında ve mesleğe karşı olumlu duygular geliştirildiğinde mesleki doyum ortaya çıkmaktadır (Karahan, 2006). Mesleki yaşamında mutlu olan birey, yaşam doyumunu açısından da başarılı olabilmektedir (Özgen ve Yalçın, 2015). Ancak mesleki doyumun ortaya çıkmadığı durumlarda birey, psikolojik olgunluğa erişemediği gibi hayal kırıklığı da yaşamaktadır (Yazılıtaş, 2010). Çünkü mesleki doyumun temelinde, bireyin psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik ihtiyaçları yer almaktadır (Kantar, 2010).

Bireyin mesleki doyumunun gerçekleşip gerçekleşmemesi bazı faktörlere bağlıdır. Bu faktörlerden bir kısmı iş ortamı ve işle bağlantılı iken bir kısmı da bireyin kişilik özellikleri ve önceki yaşantılarıyla bağlantılıdır (Sun, 2002). Başaran (2000) tarafından yapılan sıralamada işin niteliği, ödeme, yükselme olanağı, övülme, çalışma koşulları, denetim, birlikte çalışılan işgörenler, işgörenin kişiliği gibi etmenler yer almaktadır. Aynı zamanda ücret, prim ve ödüller; sosyal kolaylıklar; takdir, övgü ve yapıcı eleştiri; terfi ve kariyer geliştirme olanakları; sosyal statü; çalışma ortamı ve koşulları; iş güvenliği; çalışma düzeni; moral; saygınlık; sosyal etkinlikler; yetki gibi faktörlerin de bireyin doyumuna etki eden araçlar olduğu belirtilmektedir (Genç, 2007). Bu araçlar, Sabuncuoğlu (1984) tarafından ekonomik araçlar, psiko-sosyal araçlar, örgütsel ve yönetsel araçlar olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Bingöl (1990) ise, bireyi güdüleyen ve mesleki doyum açısından etkileyen dokuz etmenden bahsetmektedir: içgüdüsel etmenler, fizyolojik etmenler, sosyal etmenler, psikolojik etmenler, başarı etmeni, erk etmeni, bağlanma etmeni, inanç ve tutum etmeni.

Meslek ve iş doyumuna etki eden faktörler, Kantar (2010) tarafından bireysel faktörler, dış faktörler ve iç faktörler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Bireysel faktör başlığı altında cinsiyet, aynı işte kalma süresi, yaş, eğitim, statü, kişilik, zekâ ve yetenek yer almaktadır. Dış faktörler; işin fiziki yapısı, ücret, takdir, çalışma arkadaşları ile ilişkiler, üst ile ilişkiler, ilerleme imkânları, çalışma koşulları gibi durumları kapsamaktadır. İç faktörler ise; ihtiyaçlar, değerler ve beklentilerden oluşmaktadır (Kantar, 2010). Hem bu faktörlerin açıklanması hem de mesleki doyum etkileyen etmenlerin anlaşılması için mesleki doyum kuramlarının incelenmesi gerekmektedir. Çünkü mesleki doyumun gerçekleşme durumu, bu durumu etkileyen faktörler ve mesleki doyum düzeyi gibi konular, mesleki doyum kuramları aracılığıyla açıklanmaktadır.

2.7. Mesleki Doyum Kuramları

Mesleki doyum kuramları, birçok kaynakta güdüleme kuramları kapsamında açıklanmaktadır (Bingöl, 1990; Can, 1997; Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009; Eren, 2007; Kantar, 2010). Güdüleme kuramlarının ise, farklı başlıklar altında toplanmasına rağmen, genelde iki başlık olarak bir araya getirildiği görülmektedir: Kapsam ve süreç kuramları. Kapsam kuramlarının içsel faktörlere ağırlık verdikleri ve davranışın amacına odaklandıkları; süreç kuramlarının ise, dışsal faktörlere ağırlık verdikleri ve davranışın sonucunu hedefledikleri belirtilmektedir (Akkuş, 2010).

2.7.1. Kapsam kuramları

İçerik kuramları olarak da bilinen kapsam kuramları, bireyi harekete geçiren ve yönlendiren ya da davranışını yavaşlatan ve durduran etmenleri incelemektedir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009). Bu kuramlar, bireyin içinden kaynaklanan ve onu belirli bir yönde davranışa sevk eden etmenler üzerinde durmaktadır (Bingöl, 1990).

2.7.1.1. Maslow temel ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Kapsam kuramlarının en tanınmışının, Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı olduğu belirtilmektedir (Bingöl, 1990). Bu yaklaşım iki temel varsayıma dayanmaktadır. Birinci varsayıma göre, kişinin tüm davranışları, sahip

olduğu ihtiyaçları gidermeye yöneliktir. İkinci varsayımda ise, kişiyi davranışa yönelten bu ihtiyaçların belirli bir sıralamada (hierarchy) olduğu ve alt kademedeki ihtiyaçlar giderilmeden, bir üst kademedeki ihtiyaçların kişiyi davranışa sevk etmeyeceği belirtilmektedir (Kantar, 2010). Diğer bir deyişle, kişinin yaşayabilmesi ya da varlığını devam ettirebilmesi için temel ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlar da öncelik sıralamasına göre giderilmektedir (Öztekin, 2010). Söz konusu ihtiyaçlar, aşağıdan yukarıya doğru şu şekilde sıralanmıştır:

Fizyolojik ihtiyaçlar: Bu ihtiyaçlar, nitelikleri bakımından temel ve ilkel olan ihtiyaçlardır. Günlük yaşam içinde yer alan yeme, içme, uyuma, barınma gibi daha çok bireyin biyolojisi ile ilgili olan ihtiyaçlardır (Eren, 2007). Mesleki doyum açısından bakıldığında, ücret, yan ödeme, iyi çalışma koşulları gibi ihtiyaçların karşılanması durumunda bireyin mesleki anlamda da doyum sağlayabileceğini söylemek mümkündür (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009).

Güvenlik ihtiyaçları: Bu ihtiyaçlar, hem fiziksel hem de psikolojik anlamda güvenlik ve güvence ihtiyacını kapsamaktadır. Bireyin bedenine ve kişiliğine karşı dış tehlikelerden korunma ihtiyacı, bu basamakta yer almaktadır (Bingöl, 1990). Sigorta ve emeklilik programları, iş güvencesi, emin ve sağlıklı iş koşullarının kurum tarafından sağlanması durumunda mesleki doyumun daha iyi olabileceğini söylemek mümkündür (Can, 1997).

Sosyal ihtiyaçlar: Bu ihtiyaçlar, ait olma, birlikte olma, kabul görme, sevgi gibi insan ilişkilerinin sosyal yönünü yansıtan ihtiyaçlardır. Günümüzde bu tür ihtiyaçların öneminin işletme yönetimince daha iyi bilindiği belirtilmektedir (Kantar, 2010). Bu durumda, işletme yönetimi tarafından spor faaliyetleri, piknikler, akşam yemekleri, doğum günü partileri, sinema, tiyatro ve benzeri sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi çalışanın mesleki doyumunu olumlu etkileyebileceğini söylemek mümkündür (Eren, 2007).

Değer ihtiyaçları: Bu ihtiyaçlar, öz-saygı, kuvvet, başarı, yeterli olma, ustalık, güven, bağımsızlık ve özgürlük arzularını içermektedir. Aynı zamanda itibar ve diğerlerinden saygı görme ihtiyacı da bunlara dâhil edilmektedir (Bingöl, 1990). Görevin adı ve sorumluluğu, yapılan işin beğenilerek övülmesi, yükselme, statüye

uygun aylık, itibarlı olanaklar gibi konularda var olan eksiklikler giderildikçe bireyin mesleki doyumunun artabileceğini söylemek mümkündür (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009).

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Bu ihtiyaç, ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan en üst basamaktır. Bu basamağa ulaşmış olan kişi, yaşamın her anında ve bütün alanlarında büyük bir doyum içindedir (Bakırcıoğlu, 2006). Kendini gerçekleştirme; kişinin tüm potansiyelini kullanabilmesi, yeteneklerini geliştirebilmesi, kendini yaratıcı ve üretken biçimde ortaya koyabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu ihtiyaç alanı, daha çok bilme, evreni ve yaşamı anlama, estetik beğenileri ve yaratıcılığı geliştirme gibi konuları kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2006). Kurum tarafınca çalışana yaratıcılık gerektiren cazip işlerin sunulması, çalışanın kişisel gelişimine ve yükselme durumuna olanak tanınmasının onun mesleki doyumunu olumlu etkilemesi mümkündür (Can, 1997).

2.7.1.2. Herzberg iki etmen kuramı

Çift faktör kuramı olarak da bilinen iki etmen kuramı, iki grup etmeni içermektedir. Bunlardan ilki, ücret, saygınlık, emniyet, iş koşulları, yan ödemeler, yönetim uygulamaları ve kişilerarası ilişkileri kapsayan hijyen etmenleridir. Bu etmenler, çevreye ilişkin olup daha çok iş ortamı dışında kalan etmenlerdir. Anlamlı ve zevk verici bir işte çalışma, başarısının görülmesi, başarı duygusundan zevk alma, sorumluluk üstlenme, işte gelişme ve yükselme olanakları bulma gibi koşulları kapsayan etmenler ise, güdüleyici etmenlerdir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009).

Hijyen etmenler: Bunlar doyumsuzluk yaratan ve çevre ile ilgili olan faktörlerdir. Bu etmenler, iş görenin kabul edebileceği sınırın altına indiğinde, kişi doyum alma duygusunu yitirebilmektedir. Bu etmenler, kabul edilebilir durumda ya da onun üstünde ise doyumsuzluk ortadan kalkmaktadır ancak bu durumun, kişide doyum alma duygusunu ortaya çıkarmaması da mümkündür. Hijyen etmenlere işin ücretini, gözetim düzeyini, iş görenler arası ilişkileri, işletme politikasını ve iş koşullarını örnek olarak vermek mümkündür (Kantar, 2010).

Güdüleyici etmenler: Bunlar, doyum yaratan ve daha çok işe ilişkin olan faktörlerdir. Bu etmenler; işe, işin içeriğine ilişkin olan başarı, tanınma, sorumluluk,

gelişme olanakları gibi etmenlerden oluşmaktadır. Bu etmenler, kabul edilebilir sınırların altına düştüklerinde bireyin doyum alamamasına neden olabilmekte ya da doyum almasına engel oluşturabilmektedir (Kantar, 2010).

2.7.1.3. McClelland başarıma güdüsü kuramı

Kaynaklarda başarıma ihtiyacı, başarı ihtiyacı ya da ihtiyaçların yönlendirilmesi olarak geçen bu kurama göre ihtiyaçlar, öğrenme yoluyla sonradan kazanılmakta; (Can 1997) ve ihtiyaçlar üç grup altında toplanmaktadır: başarı ihtiyacı, ilişki kurma ihtiyacı ve güç kazanma ihtiyacı. Bunlar arasında bireyi en çok motive eden ihtiyacın, *başarı ihtiyacı* olduğu ifade edilmektedir. Bu ihtiyacı kuvvetli olan bireyin, kendisine yüksek amaçlar belirleyeceği ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli bilgi ve beceriyi elde edeceği, bunları kullanarak istediği başarı düzeyini gerçekleştirmek isteyeceği belirtilmektedir (Bingöl, 1990). McClelland'a göre, insanların kendi meslek alanlarında en iyi olma ve mükemmeli arama tutku ve duygularının altında başarı ihtiyacı yatmaktadır (Eren, 2007).

İlişki kurma ihtiyacı, insanın diğer kişi ve gruplarla ilişki içinde bulunacağını vurgulamaktadır. Çünkü insan yaşamı, toplumsal bir niteliğe sahiptir. Bütün bireyler, diğerlerine karşı bağlılık, arkadaşlık ve dostluk ilişkisi geliştirmektedir. *Güç kazanma ihtiyacı* ise, insanın çevresine hâkim olma isteklerinin bir sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, insanların ve grupların, çevresel ilişkilerinde etkinliklerini artırmak ve seslerini duyurmak için çeşitli yollara başvurmadan çekinmedikleri belirtilmektedir. Üstün olmak ve başkalarının iş ve faaliyetlerini kontrol etmek için başvuru bütün yollar, bireyleri başka insanlarla çekişme ve çatışmaya itebilmektedir. Bu tehlike durumu, insanın güç kazanma ihtiyacını ve ortaya çıkan arzularını belli ölçüde frenlemektedir. O yüzden, bu ihtiyacın şiddeti bireyden bireye oldukça farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Eren, 2007).

2.7.1.4. McGregor X – Y kuramı ile Reddin Z kuramı

Bu kuramda yer alan X, insanların kötümser yönünü ifade etmektedir. Buna göre insanlar çalışmayı sevmemekte, yaratılışları gereği tembellikten hoşlanmakta, çalışmadan iyi yaşamayı istemekte, iyilikten anlamamakta, yardım etmeyi ve

paylaşmayı sevmemekte, bencil davranmakta, yaratıcı olmamakla beraber yeniliklere karşı direnç göstermektedirler. X – Y kuramının X yönü, tümünden olumsuzluk içermektedir. Bu olumsuzlukları gidermenin, çalışanları ya da örgüt üyelerini güdülemenin tek yolu acımasızlık olmaktadır. Buna göre, çalışanlar sadece maddi cezalar ve ödüllerle güdülenmekte ve motive olmaktadır (Öztekin, 2010). McGregora'ya göre, klasik yöneticiler, insanları X kuramının ışığı altında görmekte ve dolayısıyla onları güdülemek için planlama, örgütlenme, korkutma ve kontrol gibi teknikleri geliştirerek ekonomik araçlara ağırlık vermektedirler (Can, 1997).

X yönünün aksine, kuramdaki Y ayağı insanları tamamen iyi yönden görmekte ve bütün açıklamaları bu doğrultuda yapmaktadır. Çalışanlar, çalışmayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, iyilik etmeyi sevmektedirler. Buna göre, çalışanları motive etmenin, örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirmenin, etkilemenin tek yolu maddi cezalar ve ödüller değildir. Bunlar yerine manevi (psikolojik, sosyolojik) ödül ve cezaların daha etkili olacağı ve bu yolla insanların daha kalıcı güdüleneceği belirtilmektedir. Bunun için de, çalışanlara daha sevecen, daha anlayışlı, daha hoşgörülü, daha demokratik davranılması ve onların öncelikle kendi alanları ve giderek de tüm örgütü ilgilendiren kararlara katılımının sağlanması gerekmektedir (Öztekin, 2010). Kısaca, Y kuramına göre çalışanı değerlendiren bir yönetici, çalışanları klasik korkutma ve kontrol etme yöntemleriyle işe yönlendirmek yerine onların yeteneklerini kullanabilecekleri iş ortamı yaratmak için çaba sarf etmektedir (Can, 1997).

X – Y kuramını tamamlayan Reddin ise Z kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre insanlar, ne X anlayışında olduğu kadar olumsuz ve kötüdür ne de Y anlayışında olduğu kadar olumlu ve iyidirler. Bunun için de Z yönü ile insanın hem kötü hem de iyi olabileceği kabul edilmektedir. Çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda güdüleyebilmek, motive edebilmek, etkileyebilmek ya da yönlendirebilmek için önce onları tanımak gerekmektedir. Yöneticiler, ancak çalışanları sosyolojik ve psikolojik olarak tanıyarak yönlendirebilmektedirler (Öztekin, 2010).

2.7.2. Süreç kuramları

Bu kuramlar, bireylerin hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildikleri noktasından hareket etmektedir. Bireyin davranışını, onun davranışından kaynaklanan

etmenlerle açıklamaya çalışmaktadır. Süreç kuramları; Vroom'un Bekleyiş Kuramı, Eşitlik Kuramı, Davranış Şartlandırması Yaklaşımı, Lawler-Porter Modeli ve Amaç Kuramı'dır (Bingöl, 1990). Aşağıda süreç kuramları kapsamında yer alan en önemli iki kuram hakkında bilgi verilmiştir.

2.7.2.1. Vroom'un bekleyiş kuramı

Bu kuram insan davranışlarını, bireyin amaç ve seçimleri ile bu amaçları başarmadaki beklentisi yönünden açıklamaya çalışmaktadır. Vroom'a göre bireyler, ulaşmak istedikleri sonuçları kendileri tercih etmekte ve bu sonuçları elde etmek için gerçekçi tahminlerde bulunmaktadır. Vroom, söz konusu tercih ve tahmin dengesini açıklamak için bazı kavramlar ve bu kavramların işleyişi üzerinde durmaktadır. Bu kavramlardan ilki, birinci ve ikinci derecedeki sonuçlar olarak bilinmektedir. Buna göre, bir davranıştan elde edilen temel (birinci derecedeki) sonuçlar, yapılan iş ile doğrudan ilişkilidir ve bu sonuçlar; verimlilik, devamsızlık, işgücü devri ve verimliliğin niteliğidir. İkinci derecedeki sonuçların ise, birinci derecedeki sonuçlardan doğan ücret artışı, yükselme ve grup tarafından kabul edilme ya da reddedilme gibi ödül ve cezalar olduğu belirtilmektedir (Can, 1997). İkinci kavram olan araçsallık, bireyin algısı ile ilgili olup bu algı, birinci ve ikinci derecedeki sonuçlar arasındaki ilişki üzerine kurulmaktadır. Söz konusu ilişki şu şekilde açıklanmaktadır: eğer ücret artışını verimlilik sağlıyorsa araçsallığın değeri +1 olacaktır; ancak ikinci derecedeki sonuçlar, birinci derecedeki sonuçlar olmadan gerçekleşmiyorsa araçsallık değeri -1 değerinde olacaktır. Diğer önemli kavram, çekicilik ya da valens'tir. Valens, bireyin gözünde sonuçların değeri ve bunlar hakkındaki tercihi olarak ifade edilmektedir. Son kavram olan beklenti kavramı ise, bireyin belli bir davranışa yöneldiğinde belli sonuçlar elde edeceği konusundaki inancı demektir. Vroom tarafından açıklanan bu kavramlar arasında güçlü bir ilişki olduğu ve dolayısıyla bunlardan birisinin olmadığı durumda güdülenmenin gerçekleşmeyeceği belirtilmektedir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009).

2.7.2.2. Adams eşitlik kuramı

Adams tarafından geliştirilen bu kuram, bireyin iş başarısı ve tatmin olma derecesinin, bireyin çalıştığı ortamlarla ilgili olarak algıladığı eşitlik ya da eşitsizliklere

bağlı olduğunu açıklamaktadır (Kantar, 2010). Kuram, dört temel kavrama dayanmaktadır. *Birey* kavramı, eşitliği ya da eşitsizliği algılayan kişidir. *Diğerleriyle karşılaştırma* kavramı, yapılan işlere karşılık verilen ödüller anlamında bireyin karşılaştırma yaptığı diğer birey ya da gruplardır. *Girdiler* kavramıyla bireyin işine taşıdığı bireysel özellikleri kastedilmektedir. *Çıktılar ya da sonuçlar* kavramı ise, bireyin işinden elde ettiği ödül, tanınma, ücret ve yan gelir gibi kazançlar anlamına gelmektedir (Can, 1997).

Bireyin örgüte getirdiği girdiler ile elde ettiği sonuçlar arasındaki oranın, benzer işlerdeki bireylerin oranına eşit olması durumunda eşitliğin var olduğu kabul edilmektedir. Ancak, iki grup arasındaki oranlar karşılaştırmasında biri diğerinden büyük ya da küçük ise eşitliğin bozulduğu anlamı çıkarılmaktadır (Can, 1997). Eşitsizlik durumu ortaya çıktığını anlayan ve dengenin aleyhine bozulduğunu hisseden birey, bu doyumсуuzluğun üstesinden gelmek için kendi ödülleri artırma yollarını araştırarak, bunda başarıya ulaşamadığı takdirde ise işletmeye sunduğu girdi ve değerlerin miktarını azaltacaktır. Ters durumda ise, eşitliğin var olduğunu gören, eşitliğin ve dengenin sağlandığını anlayan birey, kendini daha huzurlu hissedecektir (Eren, 2007).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkököl kademesinde sağlanan rehberlik hizmetlerine ilişkin ve rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarına yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1.1. Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerine ilişkin yapılan çalışmalar

Okul öncesi eğitimdeki rehberlik hizmetleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde, bu alana yönelik yapılan çalışmaların sayıca çok az ve yetersiz olduğu görülmektedir (Eren, 2014; Kardeş, 2014; Yerlikaya, Sak ve Şahin Sak, 2014). Diğer bir deyişle ilkököl, ortaokul ve ortaöğretimdeki rehberlik hizmetleri ile ilgili araştırmalar okul

öncesi eğitimdeki rehberlik hizmetlerine yönelik yapılan araştırmalardan daha fazladır. Söz konusu araştırmalardan bir kısmı tez çalışması olarak yapılmış (Abbasoğlu, 2014; Kılıç, 2010; Saltan, 2014; Ulusoy, 2013); bir kısmı ise makale niteliğinde gerçekleştirilmiştir (Altun ve Camadan, 2013; Camadan ve Kahveci, 2013; Camadan ve Sezgin, 2012; Demirel, 2010; Karataş, Şahin ve Baltacı, 2013; Nazlı, 2008; Owen ve Owen, 2008; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008). Rehberlik hizmetlerine yönelik yapılan araştırmaların bazılarında okul yöneticileri ve öğretmenler katılımcı grup içinde yer alırken (Akgün, 2010; Camadan ve Kahveci, 2013; Camadan ve Sezgin, 2012; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008); bir kısmında rehber öğretmenler çalışma grubunu oluşturmaktadır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Terzi, Tekinalp ve Leuwerke, 2011; Umay, 2015; Yam, 2014). Bir araştırma ise, müfettişlik görevinde olan katılımcılar ile yürütülmüştür (Güven, 2009). Bütün bu araştırmaların ortak noktası ise, okul öncesi eğitimdeki rehberlik hizmetlerinden ziyade diğer eğitim kademelerindeki rehberlik hizmetlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olmalarıdır. Aşağıda, okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik servisine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla Memduhoğlu ve Dalççek (2016) tarafından yapılan çalışmada, metafor yöntemi kullanılmış ve çalışmanın katılımcılarını 32 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, okul öncesi dönemde rehberlik hizmetlerini olumlu algılamakta ve bu yüzden okul öncesi eğitim kademesinde rehberlik servisinin önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Okul öncesi eğitimde sağlanan rehberlik hizmetleri ile ilgili Eren (2014) tarafından yapılan çalışmada, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarındaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 20 resmi bağımsız anaokulunda yapılmış; araştırmada, 2012-2013 eğitim öğretim yılında bu okullarda görev yapan 20 psikolojik danışman, 40 okul idaresi, 60 okul öncesi öğretmeni ve 60 öğrenci velisi olmak üzere toplam 180 katılımcı yer almıştır. Verilerin görüşmelerle toplandığı bu nitel çalışmada, bağımsız anaokullarında rehberlik servislerinin tam olarak gelişim sürecini tamamlayamadığı ve

bazı sorunların çözüm beklediğini göstermiştir. Ayrıca bu araştırmada; bağımsız anaokullarında rehberlik normlarının ihtiyaçları karşılamadığı, rehberlik servislerinin fiziksel mekânlarının yetersiz olduğu ve rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonucuna varılmıştır.

Kardeş (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır; araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, 43 okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi ve 211 okul öncesi öğretmenine Rehber Öğretmen Algı Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının cinsiyet, mezuniyet durumu ve mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, bireysel rehberlik hizmetini, grup rehberliği ve oryantasyon programlarını, sınıf içi aktivitelere katılmayı rehber öğretmenlerin en önemli görevleri olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Rehber öğretmenlerin çocuklara duygusal testler, zekâ ve gelişim testleri uygulamalarının, yönetici ve öğretmenlerin beklentisi olduğu bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin okul öncesi alan bilgisine sahip olmamalarının, rehberlik programının tanıtılmamasının ve rehberlik programıyla ilgili uygulamaların yetersiz olmasının önemli sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır. Rehber öğretmenlerle olan iletişim sorunlarının ortadan kaldırılması için iletişimi artıracak etkinliklerin düzenlenmesi, rehberlikle ilgili seminer ve konferansların verilmesi ve rehber öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği araştırmanın diğer sonuçları arasında yer almıştır.

Yerlikaya, Sak ve Şahin Sak (2014) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının ve psikolojik danışman adaylarının okul öncesi eğitim kademesinde yer alan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşleri karşılaştırmak amacıyla yapılan nitel araştırmaya, 15 okul öncesi öğretmen adayı ve 21 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Araştırma verilerinin, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile elde edildiği araştırmanın bulgularında, katılımcıların çoğunun okul öncesi dönemde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerekli olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi dönemde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha verimli olması

için veli toplantılarının düzenlenmesinin, katılımcılar tarafından en çok dile getirilen öneri olduğu sonucuna varılmıştır.

Akgün (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin anasınıflarında sunulan rehberlik hizmetlerini nasıl algıladıklarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada amaçlı örneklem yönteminden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, 14 okul öncesi öğretmeniyle görüşülerek toplanmış ve anasınıflarında verilen öncelikli hizmetin problemlili çocuklar ve onların aileleri ile çalışmaların yapılması olduğu sonucuna varılmıştır.

2.8.1.2.İlkokuldaki rehberlik hizmetlerine ilişkin yapılan çalışmalar

Rehberlik hizmetleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, ilkokul kademesinde (ilköğretim 1. kademe) sağlanan rehberlik faaliyetlerine ilişkin çok sayıda çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir (Bıçak, 2006; Karaer, 2010; Karakuş, 2008; Konca, 2007; Taşkaya ve Kurt, 2010; Ünal, 2004; Yankın, 2009). Bu çalışmaların çoğunda örneklem grubu içinde sınıf öğretmenleri yer almıştır (Başaran, 2008; Bilen 2007; Bülbül, 2009; Gür, 2010; Terekeci, 2010). Örneğin; Selamet (2015) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili konularda rehberlik servisinden beklentileri incelenmiş; elde edilen bulgulardan, erkek sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklentileri ile kadın öğretmenlerin beklentilerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılardan ön lisans, lisans ya da yüksek lisans programlarından mezun olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklentilerinin de birbirine yakın olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklentileri üzerinde etkili olduğu ve servisten beklentinin kıdeme göre değiştiği sonucuna varılmıştır.

Herdem (2012), ilköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırılması amacıyla yapmış olduğu çalışmada 281 ilköğretim öğrencisi ile çalışmış; kişisel bilgi formu ve rehberlik ihtiyaçlarını belirleme formu ile veri toplamıştır. Çalışma sonucunda, parçalanmış aile çocuklarının kişisel rehberlik ihtiyaçlarının tam aile çocuklarının kişisel rehberlik ihtiyaçlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.

Yazgünoğlu ve Demirel (2012) okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının ilköğretim boyutuna (1-8. sınıflar) ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. 250 katılımcının yer aldığı araştırmanın verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Bulgular ışığında, rehber öğretmenlerin adı geçen rehberlik programını büyük ölçüde yararlı ve olumlu algıladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri arasında, okul rehber öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bardakçı'nın (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programı hakkındaki görüşleri incelenmiş; hem nicel hem de nitel yöntemin kullanıldığı araştırmaya 16 psikolojik danışman, 195 sınıf öğretmeni ve 121 sınıf rehber öğretmeni olmak üzere toplam 332 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanların rehberlik etkinliklerinin öğrencilere daha çok kişisel-sosyal alanda yarar sağladığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. Hem sınıf öğretmenleri hem de sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik etkinliklerini uygularken, fotokopi, zaman, kalabalık sınıflar, etkinlikleri uyarlama ve değerlendirme gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca psikolojik danışmanların büyük bir çoğunluğu, rehberlik programını uygularken yönetici ve öğretmenlerin rehberliği önemsemedikleri, programın uygulama sürecinde isteksiz oldukları ve işbirliği kurmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Başka bir araştırma Uludağ Tüfekçi (2011) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehberlik etkinliklerinin ilköğretim düzeyinde uygulanmasına yönelik sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin algıları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri, 282 öğretmene Rehberlik Etkinlikleri Kullanılma Durumları Anketi uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler, rehberlik programında yer alan etkinlik sorularının öğrenciler tarafından kolayca yanıtladığını, etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu, oturma ve sınıf düzeninin etkinlikler için uygun olduğunu ve etkinliklerde yer alan formların kolayca doldurulduğunu düşünmektedirler. Birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri, ikinci

kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre etkinlikler için ayrılan süreyi yeterli görmekte, öğrencilerin etkinliklere katılmada istekli olduklarını, etkinlik materyallerinin kolayca karşılandığını ve etkinliklerin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanabildiğini düşünmektedirler.

Avşar'ın (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır; çalışmanın verileri, 461 sınıf öğretmenine anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularından, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin ve farklı mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, rehberlik etkinliklerini gerçekleştirme durumuna okutulan sınıf düzeyinin etki edebileceği sonucu bulunmuştur.

Darakcı (2010) tarafından ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin etkili rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin etkililik düzeyinin araştırılması amacıyla yapılan çalışmada, Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 506 yönetici ve öğretmen yer almıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki rehberlik boyutlarında cinsiyet, hizmet yılı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitim değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak görev (unvan) değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirtilmiştir.

Demir'in (2010) yaptığı çalışmada, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ile rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir ilinde görev yapan 595 sınıf rehber öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kadın sınıf rehber öğretmenlerinin hem rehberlik anlayışlarının hem de rehberliğe yönelik tutumlarının erkek sınıf rehber öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kıdem yıllarına göre, 1-9 ve 10-19 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeylerinin kıdem yılı 20 ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ancak sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin kıdem yıllarına göre değişmediği saptanmıştır.

Başaran (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri incelenmiş; ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, 30 yönetici ve 270 sınıf rehber öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, problemi olan öğrencilere yönelik rehberlik görüşmeleri yapılmasını, rehberlik uygulamalarının işbirliği içinde gerçekleştirilmesini, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılmasını ve rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan çalışma sonuçlarının çevreye tanıtılmasını beklemektedirler.

Akın (2007) rehber öğretmenlerin görevlerine ilişkin öğretmenlerin beklenti ve algı düzeylerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, Yalova ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 170 öğretmene, Rehber Öğretmenin Görevleri ile ilgili anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularından, öğretmenlerin rehber öğretmenlerin asli görevleri konusunda yeterli bilinç düzeyine sahip oldukları ancak rehber öğretmenlerin kesinlikle yapmaması gereken görevleri de onlardan bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Söker (2007) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri ele alınmış; Zonguldak il merkezinde görev yapan 380 öğretmene anket formu uygulanmıştır. Çalışma sonucuna göre, ilköğretim öğretmenleri, sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisini yeterli görmekte, öğrencileri bu servise yönlendirmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin, rehberlik servisinin faydalı olduğuna inandıkları ve bu servisle işbirliği içinde çalıştıkları belirtilmiştir.

Yumrutaş (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamaları incelenmiş; tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, İstanbul ilinde görev yapan 207 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bölümünün ilköğretimde rehberlik çalışmalarının yararlı olacağına inandıkları ancak okullarda yürütülmekte olan rehberlik faaliyetlerinin yeterince etkili olmadığını düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmının, rehberlik

çalışmalarındaki görev ve sorumluluklarını bildikleri ve yerine getirdikleri sonucuna varılmıştır.

2.8.1.3. Rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarına ilişkin yapılan çalışmalar

Mesleki doyum ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda, iş doyumunu, iş tatmini gibi kavramların da kullanıldığı ancak bazı çalışmalardan yalnızca mesleki doyum kavramının ele alındığı görülmektedir (Aslan, 2001; Çelik ve Baştürk, 2013; Çelik ve Önel, 2015; Çifçili, 2007; İnce ve Şahin, 2016; Karahan, 2006; Tekerci, 2008; Uğur, 2015). Bir kısmında ise sadece iş doyumunu kavramı kullanılırken (Aksu, Acuner ve Tabak, 2002; Arı, 2015; Aslan, 2006; Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Çetin, 2016; Çınar, 2015; Eronat, 2004; Izgar, 2008; Keser, 2006; Korkmaz, 2007; Toker, 2007), büyük bir kısmında; konu içeriği ve çalışmada yer alan açıklamalar, bu iki kavramın iç içe kullanıldığını göstermektedir. Hem mesleki doyum hem de iş doyumunu kavramına yönelik yapılan tez ve makalelerde bu durum söz konusu olabilmektedir.

Türkiye’de, mesleki doyum ve iş doyumunu kavramlarının ve bu kavramlarla bağlantılı olarak tükenmişlik, öz-yeterlik, benlik saygısı, depresyon, kişilik tipleri, örgütsel güven, kaygı, tutum gibi kavramların birlikte kullanıldığı birçok çalışma mevcuttur. Alanlarına göre incelendiğinde, söz konusu çalışmaların büyük bir kısmının eğitim alanında yapıldığı görülmektedir. İş doyumunu ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalarda genel olarak eğitimcilerin iş doyumları incelenmiştir (Demirtaş, 2010; Gamsız, Yazıcı ve Altun, 2013; Gençtürk ve Memiş, 2010; Göktaş, 2007; Gülay ve Hergüner, 2006; Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ, 2013; Şahin ve Dursun, 2009). Örneğin bazı çalışmalarda öğretmen ve kurum yöneticilerinin mesleki doyumları ele alınmıştır (Bayrak, 2014; Bektaş, 2009; Biçer, 2013; Çelik, 2015; Demir, 2007; Horuz, 2014; Kayhan, 2008; Keskin, 2014; Şen, 2011; Türk, 2008; Yazılıtaş, 2010).

Türkiye’de mesleki doyum ile ilgili eğitim alanında birçok araştırma yapılmasına rağmen, eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlere yönelik çok az sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalardan biri Umay (2015) tarafından yapılan ve rehber öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmadır. Karşılaştırma türü tarama

modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri, Balıkesir’de görev yapan 230 rehber öğretmene kişisel bilgi formu, İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, erkek rehber öğretmenlerin iletişim doyum düzeylerinin kadın rehber öğretmenlerinkine göre; evli rehber öğretmenlerin iletişim doyum düzeylerinin bekâr rehber öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, aylık gelir, eğitim durumu, yaşadıkları yerden memnuniyet, eğitim, seminer ve kongre katılımı gibi değişkenlere göre de rehber öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Kadıoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, kıdem, kurum tipi, okuldaki öğrenci mevcudu, rehberlik servisinin varlığı, seminerler gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır; ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde görev yapan 297 rehber öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, kişisel bilgi formu, Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) ve Kendine Saygı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile cinsiyet, medeni durum, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, eğitim kademesi, okuldaki öğrenci mevcudu gibi değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Mesleki doyum ile yaş, mesleki kıdem ve rehberlik servisinin olup olmaması gibi değişkenler arasındaki ilişkinin ise anlamlı olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, rehberlik servisi olan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının, rehberlik servisi olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alçekiç (2011) tarafından yapılan çalışmada, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile çeşitli değerleri arasındaki ilişki bazı değişkenlere göre incelenmiştir; çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemini 241 psikolojik danışmanın oluşturduğu çalışmada veri toplama araçları olarak, kişisel bilgi formu, MDÖ ve Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, rehber öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanlarıyla değerler testinin başarı, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik ve uyum alt boyutlarından elde edilen bütün puanlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptandığı belirtilmiştir. Ayrıca erkek rehber öğretmenlerin

mesleki doyum ile değerler envanterinden aldıkları puanlar, kadın rehber öğretmenlerin aldıkları puanlardan yüksek çıkmıştır. Yaş ve medeni durum değişkenlerine göre rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi yüksek olan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının da yüksek olduğu ve lisans mezunlarının lisansüstü mezunlardan daha fazla mesleki doyuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarına ilişkin Akkuş (2010) tarafından yapılan araştırmada, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmış; Ankara ilinde görev yapan 121 rehber öğretmenden kişisel bilgi formu ve MDÖ aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, RAM'larda görev yapan rehber öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mezun olunan alan, çalışma yılı ve çalışma koşulları değişkenlerine göre iş doyumunu düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Rehber öğretmenlerin kurum yönetimi ve çalışanlar arasında iyi ilişkiler geliştirilmesi değişkenine göre ise, iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, kurum yönetimiyle iyi ilişkiler geliştirilmesi ile ilgili az memnunum diyenlerin, çok memnunum ve memnunum diyenlerden daha yüksek bir mesleki doyuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Rehber öğretmenlere yönelik diğer bir araştırma Bayrı (2006) tarafından yapılmış ve bu araştırmada, rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde gerçekleştirilmiş; araştırma verileri, söz konusu illerde görev yapan 100 rehber öğretmene MDÖ uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem gibi değişkenlerin mesleki doyum düzeyini çok fazla değiştirmediği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrenim düzeyi, en son mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitime katılma sıklığı gibi değişkenlerin de mesleki doyum üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Hamamcı, Göktepe ve İnanç (2005) tarafından Ankara ilinde görev yapan 135 psikolojik danışmanla yapılan çalışmada, danışmanların mesleki gelişim ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Verilerin MDÖ ile toplandığı çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının mesleki yönden kendilerini geliştirmek için genellikle uzmanlara ve alanda çalışan meslektaşlarına başvurdukları sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte, kadın psikolojik danışmanların, mezuniyet sonrasında eğitim programlarına devam edenlerin ve mesleki bir derneğe üye olanların kendilerini mesleki yönden geliştirmek için daha fazla çaba harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri ile mesleki doyumları arasındaki en yüksek ilişki ise, kongre, konferans ve seminerlere katılma etkinliğindedir. Bu ilişkiye dayanarak, psikolojik danışmanların kendilerini geliştirdikçe yaptıkları işten daha fazla doyum elde ettikleri belirtilmiştir.

Kocayörük (2000) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, kıdem gibi çeşitli değişkenler açısından farklılık gösteren rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Betimsel desende gerçekleşen araştırmanın örnekleminde, Ankara ilinde görev yapan 209 okul danışmanı (rehber öğretmen) yer almış; araştırma verileri, MDÖ, Mesleki Yeterlilik Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular, rehber öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan bölüm, yaş, kıdem değişkenlerinde MDÖ'nün her iki alt boyutuna ilişkin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, işten sağlanan kazançlar, işyerindeki denetimin adil ve bilimsel olması, çalışma saatleri, araç-gereç olanakları, rehberlik servisinin olması ve düzeni, velilerin rehberlik faaliyetlerine karşı tutumları, öğretmen ve diğer meslektaşlarla olan ilişkiler gibi değişkenlerde de her iki alt boyutta alınan puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Mesleğini isteyerek seçen rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılırken; yetki ve sorumluluk, mesleğin ilgi ve yeteneklere uygunluğu, yöneticilerin alanla ilgili görevler vermesi, öğrencilerin rehberlik faaliyetlerine ilişkin tutumları gibi değişkenlerde alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüş ve söz konusu değişkenlerde yer alan ifadeleri önemli bulan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin ve deneticilerin saygılı ve anlayışlı yaklaşımları ile rehberlik

mesleğine karşı tutumlarının rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

2.8.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Eduwen, Aluede ve Ojugo (2014) tarafından yapılan çalışmada, Nijerya'nın batısındaki ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları araştırılmış; 121 öğretmenden, Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyumu Anketi (Counsellor's Job Satisfaction Questionnaire) ile veri toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleklerinden memnun olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, terfi ihtimalinin mesleki doyumunun en iyi ve tek yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ancak, memuriyet, maaş, sosyal destek ve denetim gibi işle ilgili bazı değişkenlerin de rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Cervoni ve DeLucia-Waack (2011) tarafından yapılan çalışmada, rol çatışması, rol belirsizliği, okul rehberlik etkinlikleri (danışma, büyük grup rehberliği gibi) için harcanan zaman yüzdesi ve mesleki doyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Role Çatışması Ölçeği, Rol Belirsizliği Ölçeği ve Meslek Tanımlama Endeksi aracılığıyla 175 lise rehber öğretmeninden toplanan verilerin analizi sonucunda; mesleki çatışma, mesleki belirsizlik ve danışma hizmetlerinde harcanan zamanın, mesleki doyum için önemli yordayıcılar oldukları belirlenmiştir.

Gambrell, Rehfuss, Suarez ve Meyer (2011) tarafından yapılan çalışmada, farklı alanlarda görev yapan ve farklı eğitim kademelerinden mezun psikolojik danışmanların mesleki deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları, doktora derecesine sahip danışmanların yüksek lisans yapmış danışmanlara göre özellikle mesleki yükselme fırsatları açısından mesleklerinden daha memnun olduklarını göstermiştir. Danışmanlara eğitim veren akademisyenlerin de yine mesleki yükselme imkânlarını göz önünde bulundurarak, okullarda, ruh sağlığı merkezlerinde ve sanat merkezlerinde görev yapan danışmanlara göre daha yüksek bir mesleki doyum düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Kolodinsky, Draves, Schroder, Lindsey ve Zlatev (2009) tarafından yapılan araştırmada, Arizona'da görev yapan 155 rehber öğretmenle çalışılmış ve rehber öğretmenlerin mesleki doyum ve mesleki hayal kırıklıklarının farklı açılardan değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların çoğunun mesleki doyumlarının yüksek olduğunu ve mesleklerinin en az tatmin edici yanlarını, bölge yöneticileri ile çalışmak, rehberlikle ilgisi olmayan etkinliklerde çok fazla zaman harcamak ve sorunlara müdahale etmek olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlere göre mesleklerinin en tatmin edici yanı ise çocuklarla doğrudan etkileşime geçmeleridir.

Jones, Hohenshil ve Burge (2009) çalışmalarında, Afroamerikan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, Amerika Danışma Derneği (the American Counseling Association) üyesi 182 rehber öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın verisi, kişisel bilgi formu ve Minnesota Doyum Anketi ile toplanmış; çalışmanın sonunda, çalışmaya katılan Afroamerikan rehber öğretmenlerin %87'sinin mesleklerinden memnun ya da çok memnun oldukları bulunmuştur.

Baggerly ve Osborn (2006), Florida'dan 1280 rehber öğretmenle yaptıkları çalışmalarında, mesleki doyum ve mesleki bağlılık ile ilgili yordayıcıların neler olduğunu incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, mesleki doyumun olumlu yordayıcılarının, uygun görevler, yüksek öz-yeterlilik, çalışılan bölge ve akran desteği; olumsuz yordayıcılarının ise uygun olmayan görevler ve stres olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki bağlılığın tek olumlu yordayıcısı uygun rehberlik görevleri iken, olumsuz yordayıcısı streştir.

Bryant ve Constantine (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, çoklu role dengesi ve mesleki doyumun, kadın rehber öğretmenlerde yaşam doyumunu ne ölçüde yordadığını belirlemektir. Çalışmanın verileri, 133 kadın rehber öğretmen tarafından doldurulan kişisel bilgi formu, Rol Denge Ölçeği (Role Balance Scale), Mesleki Doyum Ölçeği (the Job Satisfaction Blank-Revised) ve Yaşam Doyum Ölçeği (the Satisfaction with Life Scale) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, çoklu rol dengesinin ve mesleki

doyumun; yaş, mesleki deneyim ve okulun bulunduğu çevre değişkenleri de hesaba katıldığında, yaşam doyumunu pozitif yönde yordadığı ortaya çıkmıştır.

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

Worrell, Skaggs ve Brown (2006) çalışmalarında, rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini ve bu düzeyin 22 yıl içerisindeki değişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Okul Danışmanları Birliği üyesi 500 rehber öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının 22 yıl içerisinde hafif bir artış gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenler mesleklerinin en tatmin edici boyutları olarak, sosyal ilişkiler kurma ve bağımsız olmayı dile getirmişlerdir.

Brown (2004) tarafından Amerika, Wisconsin'de yapılan çalışmada, rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının, ilk uyum aşamasından sonra (1-4 yıl arası deneyim) nasıl değiştiği incelenmiştir. Wisconsin'in 5 farklı bölgesinden 10 rehber öğretmenle birebir görüşmeler yaparak toplanan verilerin analizi sonucunda, rehber öğretmenlerin deneyim süreleri artarken mesleki doyumlarında bir artış olmadığı bulunmuştur. Hatta çalışmanın bulgularına göre bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Özellikle 1-2 yıllık deneyime sahip olan rehber öğretmenler, sonunda bir iş bulmuş olmanın da etkisiyle meslekleri ile ilgili daha yüksek bir doyum hissetmektedirler.

DeMato ve Curcio (2004), Virginia'da 301 rehber öğretmenle yapmış oldukları çalışmada rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçları, Virginia'daki devlet okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili en çok tatmin oldukları nokta, işle doğrudan alakalı olan sosyal ilişkiler kısmıdır. Bununla birlikte rehber öğretmenler mesleklerini yaparken

karşılaştıkları birtakım engelleri de dile getirmişlerdir. Örneğin, rehber öğretmenlere o kadar çok idari görev verilmektedir ki; neredeyse sınıfa gidip çocuklarla konuşacak zaman bulamamaktadırlar. Bir rehber öğretmenin okuldaki rolü o kadar çoktur ki; çocuklarla birebir görüşmeler yapmak öncelikli konular arasında en sondadır.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler ile ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Bu çalışmada tarama modeli çerçevesinde Karma Araştırma Yaklaşımı kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması bir tek araştırmada nicel ve nitel verilerin veya tekniklerin birlikte kullanıldığı araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Johnson and Turner, 2014). Bu araştırmanın nicel boyutunda, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere mesleki doyum ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur (Büyüköztürk, Çakmak, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmanın nicel boyutunun evreni, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığında alınan istatistiki bilgiler doğrultusunda çalışmanın evrenini Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 144 rehber öğretmen ve ilkokul kademesinde çalışan ise 1911 rehber öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklem, belli kurallara göre evrenden seçilen ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2005). Araştırmalarda örneklem oluşturulurken, mümkün olduğu kadar evrenin temsil edilmesi amaçlanmaktadır. Bu

araştırmada, örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil etmesi için Basit Seçkisiz Örneklem yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olmasıdır. Seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak, evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklemlerin oluşturulması hedeflenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmanın örneklemini, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki milli eğitim müdürlüklerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 76 rehber öğretmen ve ilkokul kademesinde görev yapan 147 olmak üzere toplamda 223 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan rehber öğretmen sayılarının illere göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. İllere Göre Çalışmanın Örneklemini Oluşturan Rehber Öğretmen Sayıları

İl	Okul öncesi	İlkokul
Adıyaman	5	9
Ağrı	10	19
Ardahan	2	2
Batman	-	1
Bingöl	2	4
Bitlis	1	2
Diyarbakır	23	48
Elazığ	1	2
Erzincan	1	2
Erzurum	1	2
Gaziantep	5	6
Hakkâri	1	2
İğdır	1	2
Kilis	2	4
Malatya	10	19
Mardin	1	1
Muş	3	6
Siirt	3	6
Şanlıurfa	2	4
Van	2	6
Toplam	76	147

Çalışmanın örneklemini oluşturan rehber öğretmenlerin demografik özelliklerine ve mesleki durumlarına ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Rehber Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine ve Mesleki Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kademe	Cinsiyet	n	%
Okul öncesi	Kadın	39	51,3
	Erkek	37	48,7
İlkokul	Kadın	84	57,1
	Erkek	63	42,9
Yaş			
Okul öncesi	25 ve altı	35	46,1
	26-30 arası	27	35,5
	31 ve üstü	14	18,4
İlkokul	25 ve altı	44	29,9
	26-30 arası	50	34,0
	31 ve üstü	53	36,1
Medeni durum			
Okul öncesi	Evli	36	47,4
	Bekâr	40	52,6
İlkokul	Evli	87	59,2
	Bekâr	60	40,8
Mezun olunan bölüm			
Okul öncesi	PDR	70	92,1
	Diğer	6	7,9
İlkokul	PDR	114	77,6
	Diğer	33	22,4
Eğitim durumu			
Okul öncesi	Lisans	71	93,4
	Lisansüstü	5	6,6
İlkokul	Lisans	130	88,4
	Lisansüstü	17	11,6
Mesleki deneyim			
Okul öncesi	0-5 yıl	59	77,6
	6-10 yıl	7	9,2
	11-15 yıl	4	5,3
	16 ve üstü yıl	6	7,9
İlkokul	0-5 yıl	92	62,6
	6-10 yıl	19	12,9
	11-15 yıl	21	14,3
	16 ve üstü yıl	15	10,2
Okuldaki öğrenci sayısı			
Okul öncesi	500 ve altı	76	100,0
	500 ve altı	37	25,2
İlkokul	501-1000 arası	49	33,3
	1001 ve üzeri	61	41,5
Okuldaki rehber öğretmen sayısı			
Okul öncesi	1	76	100,0
İlkokul	1	55	37,4
	2	40	27,2
	3 ve üzeri	52	35,4
Rehberlik servisinin bulunma durumu			
Okul öncesi	Evet	58	76,3

	Hayır	18	23,7
İlkokul	Evet	142	96,6
	Hayır	5	3,4
Bransın seçilme Durumu			
Okul öncesi	İsteyerek	72	94,7
	İstemeyerek	4	5,3
İlkokul	İsteyerek	135	91,8
	İstemeyerek	12	8,2
Hizmet içi eğitim ya da seminer alma durumu			
Okul öncesi	Evet	65	85,5
	Hayır	11	14,5
İlkokul	Evet	144	98,0
	Hayır	3	2,0

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin demografik özellikleri ve mesleki durumları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin 76'sı (%34,1) okul öncesi eğitim kurumlarında ve 147'si (%65,9) de ilkokul kademesinde görev yapmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 39'u (%51,3) kadın ve 37'si (%48,7) de erkektir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine bakıldığında ise bu kademedeki rehber öğretmenlerin 84'ü (%57,1) kadın ve 63'ünün (%42,9) erkek olduğu gözlenmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 35'i (%46,1) 25 yaş ve altında; 27'si (%35,5) 26-30 yaş arasında ve 14'ü (%18,4) ise 31 yaş ve üstündedir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ise 44'ü (%29,9) 25 yaş ve altında; 50'si (%34) 26-30 yaş arasında ve 53'ü (%36,1) de 31 yaş ve üstündedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 36'sı (%47,4) evli ve 40'ı (%52,6) bekârdır; ilkokul kademesinde görev yapanların ise 87'si (%59,2) evli ve 60'ı (%40,8) bekârdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 70'i (%92,1) PDR bölümünden ve 6'sı (%7,9) da diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ise, 114'ü (%77,6) PDR bölümünden ve 33'ü (%22,4) de diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. Bu da, araştırmaya en fazla PDR bölümünden mezun olanların katıldığını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 71'i (%93,4) lisans ve 5'i (%6,6) de lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ise, 130'u (%88,4) lisans ve 17'si (%11,6) de lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. Bu da, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduklarını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 59'unun (%77,6) mesleklerinin ilk beş yılında oldukları görülmektedir. Ayrıca bu kademedeki rehber öğretmenlerin 7'sinin (%9,2) altı ile on yıl arasında; 4'ünün (%5,3) on bir ile on beş yıl arasında ve 6'sının (%7,9) da on altı ve üstünde mesleki deneyime sahip oldukları sonucuna varılmaktadır. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin 92'si (%62,6) mesleklerinin ilk beş yılındadır. Bu kademedeki rehber öğretmenlerin 19'u (%12,9) altı ile on yıl arasında; 21'i (%14,3) on bir ile on beş yıl arasında ve 15'i (%10,2) de on altı ve üstünde mesleki deneyime sahiptir. Diğer bir ifadeyle, her iki kademenin de rehber öğretmenlerinin yarısından fazlasının beş yıllık mesleki deneyime sahip oldukları söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının 76'sının (%100) da öğrenci sayısının 500 ve altında olduğu görülmektedir. İlkokul kademesinde ise, bu durumun daha farklı olduğu gözlenmektedir. İlkokulların 37'sinde (%25,2) 500 ve altında; 49'unda (%33,3) 501 ile 1000 arasında ve 61'inde (%41,5) de 1001 ve üzerinde öğrenci sayısı bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının 76'sında (%100) bir rehber öğretmen bulunmaktadır. Bu da, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumlarının tamamında sadece bir rehber öğretmenin görev yaptığını göstermektedir. İlkokulların 55'inde (%37,4) bir rehber öğretmen; 40'ında (%27,2) iki rehber öğretmen ve 52'sinde (%35,4) de üç ve üzerinde rehber öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumlarının 58'inde (%76,3) rehberlik servisinin bulunduğu ancak 18'inde (%23,7) rehberlik servisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin 142'si (%96,6) okullarında rehberlik servisinin bulunduğunu, 5'i (%3,4) ise bulunmadığını ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 72'si (%94,7) branşlarını isteyerek, 4'ü (%5,3) de istemeyerek seçtiklerini ifade etmişlerdir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ise 135'inin (%91,8) branşlarını isteyerek, 12'sinin (%8,2) de istemeyerek seçtikleri görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 65'i (%85,5) ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin de 144'ü (%98) hizmet içi eğitim ya da seminer aldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 11'i (%14,5) ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin de 3'ü (%2) hizmet içi eğitim ya da seminer almadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile MDÖ doldurmuş rehber öğretmenler arasından seçilmiştir. Rehber öğretmenler belirlenirken öncelikle gönüllü olmaları temel alınmış, ayrıca örneklemin ulaşılabilir ve kolay uygulama yapılabilir kişilerden seçilmesi göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu aşamada çalışma grubu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 35 rehber öğretmen ile ilkokul kademesinde görev yapan 35 rehber öğretmen olmak üzere toplam 70 rehber öğretmenden oluşmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutuna ait katılımcılarından okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin 19'u kadın (%54), 16'sı erkektir (%46). Öğretmenlerin 33'ü PDR (%94), 2'si sosyoloji (%6) bölümünden mezunken, yalnızca dört öğretmen (%11) lisansüstü eğitim almıştır. Bu kademedeki çalışan rehber öğretmenlerin deneyim süreleri, çoğunlukla 0-5 yıl (n=27, %77) arasında değişirken, 6-10 yıl (n=5, %14) ve 11-15 yıl (n=2, %6) arasında görev yapan öğretmenler de çalışmaya katılmıştır. Ancak öğretmenlerin yalnızca biri (%3) 16 yılın üzerinde deneyim süresine sahiptir. Öğretmenlerin tamamı bu mesleği isteyerek seçmiştir. Görev yaptıkları okul öncesi kurumlarında çocuk sayısı 31 ile 347 arasında değişirken kurumların tamamında yalnızca bir rehber öğretmen bulunmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin katılımcılarından ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin 22'si kadın (%63), 13'ü erkektir (%37). Öğretmenlerin 28'i

PDR (%80), 4'ü sosyoloji (%11), 2'si felsefe grubu öğretmenliği (%6) ve biri halk eğitimi (%3) bölümünden mezunken, yalnızca beş öğretmen (%14) lisansüstü eğitim almıştır. Bu kademedeki çalışan rehber öğretmenlerin deneyim süreleri, çoğunlukla 0-5 yıl (n=26, %74) arasında değişirken, 6-10 yıl (n=3, %9) ve 11-15 yıl (n=5, %14) arasında görev yapan öğretmenler de çalışmaya katılmıştır. Ancak öğretmenlerin yalnızca biri (%3) 16 yılın üzerinde deneyim süresine sahiptir. Öğretmenlerin 31'i (%89) bu mesleği isteyerek seçtiklerini belirtirken, dördü (%11) bu mesleği isteyerek seçmediklerini belirtmişlerdir. Çalıştıkları kurumlarda öğrenci sayısı 230 ile 1200 arasında değişirken, görev yapan rehber öğretmen sayısı da 1 ile 3 arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel boyutunda, veri toplama aracı olarak örnekleme oluşturan rehber öğretmenler hakkında bilgi elde etmek için kişisel bilgi formu ve rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini belirlemek için Mesleki Doyum Ölçeği (Kuzgun, Aydemir Sevim ve Hamamcı, 1999) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Aşağıda, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formun hazırlanma sürecinde araştırma konusuna ilişkin olan çalışmalar incelenmiş ve bazı değişkenlere ilişkin daha önce kullanılmış sorulardan yararlanılmıştır. Kişisel bilgi formu alanda görev yapan 6 rehber öğretmene uygulanmış ve öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formun son halinde, cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, mesleki deneyim, hizmet verilen eğitim kademesi, görev yapılan okuldaki toplam öğrenci ve rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisinin bulunma durumu, branşın seçilme isteği, alınan hizmet içi eğitim ve seminerler gibi demografik özellikler ile ilgili sorular yer almıştır. Kullanılan kişisel bilgi formu, Ek.1'de yer almaktadır.

3.3.2. Mesleki doyum ölçeği

Bu çalışmada kullanılan mesleki doyum ölçeği Kuzgun, Aydemir Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5'li likert tipinde olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Alınan puanların yüksek olması, mesleki doyum düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için 114 kişiden elde edilen veriler üzerinde çalışma yapılmış ve faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki boyutlu olduğu bulunmuştur. Faktör analizi ile belirlenen iki faktöre, maddelerin özellikleri dikkate alınarak faktör 1'e Niteliklere Uygunluk, faktör 2'ye Gelişme İsteği adları verilmiştir. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 48,6'dır. Bunun % 36,4'ü birinci, % 12,2'si ikinci faktörden kaynaklanmaktadır. Birinci faktör, toplam varyansın % 36,4'ünü açıkladığı için ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilereği belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine iç tutarlılık yöntemi ile bakılmıştır. Cronbach Alfa formülü ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Faktör analizi ile belirlenen ve isimlendirilen iki faktör için $F1=.91$ ve $F2=.75$ olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerler, güvenilirlik düzeyi için yeterli olarak görülmüştür (Kuzgun ve Bacanlı, 2005; Kuzgun, Aydemir Sevim ve Hamamcı, 1999).

3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken öncelikle ilgili literatür taranmış (Aliyev, Erguner-Tekinalp, Ulker ve Shine-Edizer; Can, 2010; Demirel ve Yazgünoğlu, 2013; Kağan, 2005; Kınalı, 2000; Lunenburg, 2010; MEB, 2012b; Yerlikaya, Sak ve Şahin Sak, 2014; Spector, 1997) ve öğretmenlerin mesleki doyumlarını öğrenmeye yönelik toplam 11 sorudan oluşan taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form, biri psikolojik danışma ve rehberlik, ikisi nitel çalışmalar ile ilgili oluşan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların formun bu hali ile kullanılmasının uygun olduğunu belirtmesinden sonra, çalışmanın katılımcıları arasında yer almayan altı rehber öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonunda, 11 sorudan oluşan görüşme formu rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını belirlemek için kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığından söz konusu çalışmanın Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yürütülmesi için gerekli izinler alınmış olup izin belgeleri ekte sunulmuştur. Gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda görev yapan rehber öğretmenlere ilişkin bilgiler Milli Eğitim Bakanlığından Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla temin edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen rehber öğretmenlere kişisel bilgi formu ve MD birlikte uygulanmıştır. Verilerin bir kısmı doğrudan araştırmacı tarafından katılımcılara ulaşılarak, bir kısmı da telefon ve e-posta yoluyla katılımcılarla iletişime geçilerek elde edilmiştir. Veriler elde edildikten sonra, doldurulmuş form ve ölçekler tek tek kontrol edilmiş, çalışmanın amacına uygun olarak doldurulup doldurulmadığına bakılmıştır. Veriler, kontrol edildikten sonra numaralandırılmış ve analiz programına (SPSS) işlenecek hale getirilmiştir.

Nitel veriler ise çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden rehber öğretmenler ile birebir yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce öğretmenlere ses kayıtlarının tutulması konusunda izinleri sorulmuş ve 4 katılımcı dışında bütün katılımcılar görüşmelerin ses kayıtlarının alınmasına izin vermişlerdir. Ses kayıtlarına izin vermeyen 4 katılımcının ise cevapları elle not tutularak kaydedilmiştir. Görüşmelerin süresi, 20 ile 40 dakika arasında değişmiştir.

3.5. Verilerin İşlenişi ve Analizi

Araştırmanın bu kısmında nicel ve nitel veriler ile ilgili yapılan işlem ve analizler ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.5.1. Nicel veriler

Toplanan veriler analize dâhil edilmeden önce cevapsız bırakılma ya da birden çok işaretlenme durumları açısından gözden geçirilmiş, eksikleri bulunan 27 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Veri toplamada kullanılmış olan Kişisel Bilgi Formu ve

Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 22 paket programına aktarılarak verilerin analizi ve yorumlanması yapılmıştır.

Mesleki doyum ölçeğinde bulunan 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18 ve 20 maddeleri beşli Likert tipinde olup bu maddeler, “Her Zaman: 5”, “Sık sık: 4”, “Ara sıra: 3”, “Nadiren: 2”, “Hiçbir Zaman: 1” şeklinde puanlanmıştır. 5’li dereceleme ölçeğinin puan aralığı ise şu şekildedir: “Her Zaman: 4,20 - 5,00”, “Sık sık: 3,40 - 4,19”, “Ara sıra: 2,60 - 3,39”, “Nadiren: 1,80 - 2,59”, “Hiçbir Zaman: 1,00 - 1,79”. Ölçekte bulunan 4, 9, 10, 11, 14 ve 19 maddeleri ise olumsuz maddeler olduklarından tersten “Her Zaman: 1”, “Sık sık: 2”, “Ara sıra: 3”, “Nadiren: 4”, “Hiçbir Zaman: 5” şeklinde puanlanmıştır. Verilerden elde edilen puanlar doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları demografik değişkenlerine göre incelenmiştir.

Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda, H_1 hipotezi için değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır, H_0 hipotezinin kabulü için değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur şeklinde hipotezler kurulmuş olup anlamlılık düzeyi olarak 0.05 veya 0.01 kabul edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kademesinde ve ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere ait kişisel bilgi formuyla elde edilen (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, mesleki deneyim, hizmet verilen eğitim kademesi, görev yapılan okuldaki toplam öğrenci sayısı, görev yapılan okuldaki rehber öğretmen sayısı, görev yapılan okulda rehberlik servisinin/odasının bulunma durumu, branşlarını isteyerek seçme durumları ve hizmet içi eğitim veya seminer alma durumları) verilere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin normalliğini test etmek için Kolmogorow-Smirnow testi kullanılmıştır. Kolmogorow-Smirnow testinin sonucuna göre ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ($n=223$, $p>.05$) bulunmuştur. Bu nedenle verilerin analizinde iki gruptan oluşan değişkenler için bağımsız örneklemeler için t testi, tek yönlü ANOVA ve iki bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken

üzerindeki etkisini test etmek için ise bağımsız gruplar için iki yönlü ANOVA gibi parametrik testler kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel veriler

Nitel veri analizine başlarken, gerek ses kayıt cihazıyla gerekse elle tutulan görüşme kayıtları bilgisayarda deşifre edilmiştir. Deşifre edilen her bir görüşme, biri araştırmacının kendisi, biri de nitel çalışmalar konusunda uzman bir araştırmacı olmak üzere iki kişi tarafından ayrı ayrı birkaç kez okunmuş ve yine ayrı ayrı kodlanmıştır. Veri analizi sürecinde kelime listeleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yönetime göre iki araştırmacı, konuya özgü kelimeleri/ifadeleri çıkararak listelemiş ve bu ifadelerin ne sıklıkta kullanıldığını belirlemişlerdir. Örneğin çalışmaya katılan rehber öğretmenlere mesleklerinin olumlu yönleri sorulduğunda, *özerk yapı* veya *hayata farklı açılardan bakma* gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu tarz ifadeler listelendikten sonra ifadelerin ne sıklıkta kullanıldıkları belirlenmiştir (Bernard & Ryan, 2010).

İki araştırmacı tarafından farklı farklı çıkarılan kodlar üzerinde konuşulmuş, farklı olan kodlarla ilgili olarak literatüre başvurulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) (Uzlaşma Yüzdesi %) = [(Görüş Birliği) / (Görüş Birliği) + (Görüş Ayrılığı)] X 100 formülü kullanılarak hesaplanmış ve kodlar üzerinde %95'lik bir uzlaşmaya varılmıştır. Uzlaşma sağlanamayan %5'lik kısım ise bu çalışmada raporlanmamıştır.

Belirlenen kodlar aracılığıyla çalışmanın 4 ana teması belirlenmiştir:

- Rehber öğretmenlerin mesleki doyumları
- Meslekleri ile ilgili olumlu/olumsuz durumlar
- Görev yapılan eğitim basamağının mesleki doyuma etkisi
- Yeniden aynı mesleği seçme

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere uygulanan mesleki doyum ölçeğine ilişkin bulgular, nicel bulgular başlığı altında; rehber öğretmenler ile yapılan görüşmelere ait bulgular ise nitel bulgular başlığı altında sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

Nicel bulgular kısmında, mesleki doyum ölçeğindeki her bir maddeye ilişkin betimsel istatistikler ele alınmıştır. Sonrasında ise her bir alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Mesleki Doyum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Maddeleri	Eğitim Kademesi	n	\bar{x}	S.s.
1. Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	Okul öncesi	76	4.07	.90
	İlkokul	147	3.70	1.22
2. Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	Okul öncesi	76	4.65	.55
	İlkokul	147	4.58	.70
3. Mesleğinizi başkasına önerir misiniz?	Okul öncesi	76	4.25	.86
	İlkokul	147	4.16	.97
4. Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	Okul öncesi	76	3.64	1.05
	İlkokul	147	3.38	1.10
5. Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	Okul öncesi	76	3.30	1.16
	İlkokul	147	3.95	.99
6. İş yerinize hevesle gelir misiniz?	Okul öncesi	76	3.40	1.09
	İlkokul	147	3.89	.91
7. İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	Okul öncesi	76	3.42	1.15
	İlkokul	147	4.40	.71
8. İş yerinizde aldığımız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	Okul öncesi	76	3.19	1.00
	İlkokul	147	3.61	1.09
9. İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hissediyor musunuz?	Okul öncesi	76	3.67	.78
	İlkokul	147	3.48	.89
10. Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	Okul öncesi	76	3.88	1.15
	İlkokul	147	3.62	1.20
11. Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	Okul öncesi	76	4.28	1.01
	İlkokul	147	3.99	1.15
12. Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	Okul öncesi	76	4.06	.85
	İlkokul	147	4.04	.92
13. Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	Okul öncesi	76	3.78	.92
	İlkokul	147	3.88	.91
14. İş yerindeki engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	Okul öncesi	76	3.15	.96
	İlkokul	147	3.12	1.07
15. İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünür müsünüz?	Okul öncesi	76	3.75	1.04
	İlkokul	147	4.15	.85
16. Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	Okul öncesi	76	3.22	.94
	İlkokul	147	3.89	.89
17. Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	Okul öncesi	76	3.23	1.05
	İlkokul	147	4.17	.69
18. İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	Okul öncesi	76	3.09	1.10
	İlkokul	147	4.04	.91
19. Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	Okul öncesi	76	3.46	1.12
	İlkokul	147	3.54	1.14
20. Meslek bilginizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	Okul öncesi	76	4.11	.69
	İlkokul	147	4.13	.79

Yukarıdaki tabloda, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum ölçeğindeki her bir maddeye ilişkin ortalamaları sunulmuştur. Aşağıda ise rehber öğretmenlerin mesleki doyum ölçeğindeki ortalamaları, madde madde ele alınarak eğitim kademesine göre karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.07$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.70$ 'tir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler bir kez daha dünyaya gelseler aynı mesleği seçeceklerini ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerden daha fazla belirtmişlerdir.

Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.65$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.58$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuçtan hareketle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin yaptıkları işi, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerden daha fazla önemli ve anlamlı buldukları söylenebilir.

Mesleğinizi başkasına önerir misiniz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.25$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.16$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Bu da, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere göre mesleklerini başkalarına daha fazla önerdiklerini göstermektedir.

Keşke başka bir iş yapan insan olsam, dediğiniz olur mu? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.64$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.38$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarının, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu madde ölçekteki ters maddelerden biri olup, bu maddeye göre, kendi meslekleri dışında başka bir iş yapmayı düşünen rehber öğretmen oranı, okul öncesi eğitim kurumlarında daha düşüktür denilebilir.

Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.30$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.95$ 'tir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlere göre mesleklerinin gelişmelerine daha az olanak verdiğini düşünmektedirler.

İş yerinize hevesle gelir misiniz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.40$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.89$ 'dur. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. İş yerine hevesle gelen rehber öğretmen oranı, ilkokul kademesinde daha fazladır. Bu da, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlere göre iş yerine daha hevesli geldikleri anlamına gelmektedir.

İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.42$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.40$ 'tır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Ortalamalar incelendiğinde, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin, okul öncesi

eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlere göre yaptıkları işe yönelik daha fazla bir şeyler öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir.

İş yerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.19$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.61$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerle kıyaslandıklarında, aldıkları eğitime uygun bir iş yaptıklarını daha fazla belirtmişlerdir.

İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hissediyor musunuz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.67$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.48$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Söz konusu madde ölçekteki ters maddelerden biri olup, bu maddeye göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere göre iş günü sonunda kendilerini daha az mutsuz ve bıkkın hissetmektedirler.

Fırsatını bulduğunuz an, başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.88$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.62$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Söz konusu madde ölçekteki ters maddelerden biri olup, bu maddeye göre bir fırsat olması durumunda, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere kıyasla meslek değişikliği yapmayı daha düşünmektedirler.

Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.28$ iken,

ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.99$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Söz konusu madde ölçekteki ters maddelerden biri olup, bu maddeye göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlere göre daha az emekli olmayı düşünmektedirler.

Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.06$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.04$ 'tür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu fark çok az olmasıyla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, meslektaşlarıyla bir araya geldikleri zaman, yaptıkları iş hakkında daha fazla konuştukları da söylenebilir.

Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.78$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.88$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Bu da, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere göre seminer, kongre ve benzeri mesleki etkinliklere daha az katıldıklarını göstermektedir.

İş yerindeki engeller çalışma isteğinizi engeller mi? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.15$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.12$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Söz konusu madde ölçekteki ters maddelerden biri olup, bu maddeye göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere

göre iş yerinde herhangi bir engelle karşılaştıklarında çalışma isteklerinin daha az etkilendiği söylenebilir.

İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünür müsünüz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.75$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.15$ 'tir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere göre yaptıkları işin yeteneklerine daha az uygun olduğunu düşünmektedirler.

Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.22$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.89$ 'dur. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Bu oran, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına ilişkin daha az yayın takip ettiklerini göstermektedir.

Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.23$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.17$ 'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Bu sonuçtan hareketle, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere göre rehberlik hizmetleri sunarken karşılaştıkları engellerle daha az mücadele ettikleri sonucu çıkarılabilir.

İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.09$ iken,

ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.04$ 'tür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere kıyasla rehber öğretmenlik mesleğinin ilgi alanlarına daha az yatkın olduğunu düşünmektedirler.

Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.46$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=3.54$ 'tür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Söz konusu madde ölçekteki ters maddelerden biri olup, bu maddeye göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere kıyasla rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinden ayrılmayı daha fazla düşündükleri görülmektedir.

Meslek bilginizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz? maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.11$ iken, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları $\bar{X}=4.13$ 'tür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamaları, ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlere kıyasla mesleki bilgilerini artırmaya yönelik daha fazla girişimlerde buldukları söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, hizmet verdikleri eğitim kademesine (Okul öncesi ve ilkokul) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Hizmet Verilen Eğitim Kademesine Göre t Testi Sonuçları

Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	S.s	t	p
Okul öncesi	76	73.69	6.82	2.751	.006
İlkokul	147	77.80	12.06		

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının hizmet verdikleri eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{221}=2.751$, $p<.01$). Tablo incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarının 77.80 olduğu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ortalamalarının ise 73.69 olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5. Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Eğitim Kademesi	Cinsiyet	n	\bar{x}	S.s	t	p
Okul öncesi	Kadın	39	74.20	6.98	.664	.509
	Erkek	37	73.16	6.70		
İlkokul	Kadın	84	79.25	10.75	1.682	.095
	Erkek	63	75.88	13.46		

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan kadın rehber öğretmenlerin ortalamaları 74.20 iken erkek rehber öğretmenlerin ortalamaları 73.16'dır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($t_{74}=.664$, $p>.05$). İlkokullarda görev yapan kadın rehber öğretmenlerin ortalamaları 79.25 iken, erkek rehber öğretmenlerin ortalamaları 75.88'dir. İlkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($t_{145}=1.682$, $p>.05$). Buna göre,

cinsiyetin rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, hizmet verdikleri eğitim kademesinin (okul öncesi-ilkokul) ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 6. Eğitim Kademesi ve Cinsiyete Göre Mesleki Doyum Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Cinsiyet	241.105	1	241.105	2.172	.142	.010
Eğitim kademesi	750.788	1	750.788	6.763	.010	.030
Cinsiyet*Eğitim kademesi	66.800	1	66.800	.602	.439	.003
Hata	24313.358	219	111.020			

Tablo incelendiğinde, cinsiyetin ($F_{(1, 219)} = 2.172, p > .05$) rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir. Hizmet verilen eğitim kademesinin ($F_{(1, 219)} = 6.763, p < .05$) ise rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak Cinsiyet * Eğitim kademesinin ortak etkileri incelendiğinde ise ($F_{219} = 0.602, p > .05$) sonucun anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, hizmet verdikleri eğitim kademesi ile cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 7. Rehber öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Yaşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Eğitim kademesi	Yaş	n	\bar{x}	S.s.	sd	F	p	Anlamlı Fark
Okul öncesi	25 ve altı	35	74,91	5.68	2/73	1,243	,294	—
	26-30	27	73,14	8.32				
	31 ve üstü	14	71,71	6.04				
İlkokul	25 ve altı	44	76.68	14.45	2/144	1,931	,149	—
	26-30	50	76.08	11.99				
	31 ve üstü	53	80.37	9.45				

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F_{(2, 73)}=1.243$, $p>.05$). Aynı şekilde, ilkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($F_{(2, 144)}=1.931$, $p>.05$). Buna göre, yaş değişkeninin rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, yaş ve hizmet verdikleri eğitim kademesinin (okul öncesi-ilkokul) ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 8. Yaş ve Eğitim Kademesine Göre Mesleki Doyum Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Yaş	74.042	2	37.021	.334	.717	.003
Eğitim kademesi	898.924	1	898.924	8.104	.005	.036
Yaş*Eğitim kademesi	355.630	2	177.815	1.603	.204	.015
Hata	24070.686	217	110.925			

Tablo incelendiğinde, yaş değişkeninin ($F_{(2, 217)}=.334, p>.05$) rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir. Hizmet verilen eğitim kademesinin ($F_{(1, 217)}=8.104, p<.05$) ise rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak Yaş * Eğitim kademesinin ortak etkileri incelendiğinde ise ($F_{(2, 217)}=1.603, p>.05$) sonucun anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile yaş değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 9. Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları

Eğitim Kademesi	Medeni Durum	n	\bar{x}	S.s	t	p
Okul öncesi	Evli	36	73.13	7.86	.674	.502
	Bekâr	40	74.20	5.79		
İlkokul	Evli	87	79.00	11.05	1.446	.150
	Bekâr	60	76.08	13.30		

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ayrı ayrı incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan evli rehber öğretmenlerin ortalamaları 73.13 iken, bekâr rehber öğretmenlerin ortalamaları 74.20'dir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($t_{74}=.674, p>.05$). İlkokullarda görev yapan evli rehber öğretmenlerin ortalamaları 79.00 iken, bekâr rehber öğretmenlerin ortalamaları 76.08'dir. İlkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($t_{145}=1.446, p>.05$). Buna göre, medeni durumun rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, medeni durumları ve hizmet verdikleri eğitim kademesinin (okul öncesi-ilkokul) ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 10. Medeni Durum ve Eğitim Kademesine Göre Mesleki Doyum Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Medeni Durum	42.539	1	42.539	.382	.537	.002
Eğitim kademesi	741.010	1	741.010	6.646	.011	.029
Medeni durum* Eğitim kademesi	195.490	1	195.490	1.753	.187	.008
Hata	24417.289	219	111.494			

Tablo incelendiğinde, medeni durum değişkeninin ($F_{(1, 219)} = .382, p > .05$) rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir. Hizmet verilen eğitim kademesinin ($F_{(1, 219)} = 6.646, p < .05$) ise rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak Medeni durum * Eğitim kademesinin ortak etkileri incelendiğinde ise ($F_{(1, 219)} = 1.753, p > .05$) sonucun anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, hizmet verdikleri eğitim kademesi ile medeni durum değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

4.2. Nitel Bulgular

Nitel bulgular kısmında, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin analizlere yer verilmiştir. Yapılan veri analizleri sonucunda 4 ana tema belirlenmiştir: (1) Rehber öğretmenlerin mesleki doyumları, (2) meslekleri ile ilgili olumlu/olumsuz durumlar, (3) görev yapılan eğitim basamağının mesleki doyuma etkisi ve (4) yeniden aynı mesleği seçme.

4.2.1. Rehber öğretmenlerin mesleki doyumları

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin, kendi mesleki doyumlarını nasıl değerlendirdikleri ile ilgili vermiş oldukları cevaplar tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyumları

Mesleki doyum	Kademe	n
Yüksek	Okul öncesi	13
	İlkokul	20
Orta	Okul öncesi	16
	İlkokul	6
Düşük	Okul öncesi	6
	İlkokul	9

4.2.1.1. Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenler

Bulgulara göre, çalışmaya katılan ve okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin yarısına yakını (n=16) mesleki doyumlarını orta düzeyde olarak değerlendirirken, on üç rehber öğretmen mesleki doyumlarını yüksek düzeyde şeklinde değerlendirmiştir. Mesleki doyumlarını *orta düzey* şeklinde tanımlayan rehber öğretmenler genellikle görev yaptıkları kademeye vurgu yapmışlardır. Örneğin bir rehber öğretmen (O₁), mesleki doyumunun yüksek olabilmesi için çocuklara biraz daha yönelebilmesi gerektiğini ancak okul öncesi grubunda görev yaptığı için bu konuda eksik kaldığını ifade ederken, bir diğeri (O₂) okul öncesi kademesine geçtiğinden beri mesleki doyumunun orta, lisede görev yaptığı dönemlerde ise çok yüksek olduğunu vurgulamıştır. Yine okul öncesi eğitim kademesinde görev yapmasının mesleki doyum üzerindeki etkisine vurgu yapan bir başka rehber öğretmen (O₂₃), okul öncesinde çocukları hızla etkileyebildiğini ancak bu etkinin uzun süreli ve kalıcı olmadığını, bunun da mesleki doyumunu olumsuz etkilediğini belirtirken, bir başkası şu ifadeleri kullanmıştır:

“Daha önce okul öncesi eğitim kurumlarında bir deneyimim olmamıştı. Bu yüzden ne yapmam gerektiğini kestiremiyorum. Okul öncesi öğretmenleri kendi gruplarıyla yeterince ilgileniyor ve velilerini düzenli bir şekilde bilgilendiriyor zaten. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında bizim yapacağımız işler ile ilgili bir altyapı olmadığı için çoğu şey kendi inisiyatifimizde. Bazen neler yapılması gerektiği ile ilgili sıkıntılar yaşıyorum.” (O₄)

Mesleki doyumunun orta düzeyde olduğunu ifade eden bir rehber öğretmen, dış etkenlere vurgu yaparak şunları söylemiştir:

“Çocuklara faydalı olduğumu düşündüğümde yüksek diyebilirim. Ancak dış etkenler bunu aşağı çektiği için orta demenin daha doğru olduğunu düşünüyorum. Örneğin okulda bir odam olmadığı

için çocuklardan biriyle sohbet ederken müdürün gereksiz müdahaleleri olabiliyor veya görev yaptığım okulda çocuk sayısı çok olmasına rağmen, Milli Eğitim Müdürlüğünün okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerini gereksiz bulması nedeniyle haftanın iki günü de başka bir ortaokulda görev yapıyorum. Bu durumda da iki okula da yetemediğimi düşündüğüm zamanlar oluyor ve mesleki doyumum olumsuz etkileniyor.” (O₃)

Mesleki doyumun üzerinde deneyimin etkili olduğunu ifade eden bir rehber öğretmen (O₁₁) ise, henüz mesleğinin ilk yılında olduğunu ve çocukların farklı dünyalarını bizzat deneyimleme imkânı bulmanın kendisini mutlu ettiğini ifade etmiştir. Ancak istenmeyen durumlar karşısında ailelerin, rehber öğretmenlerin sihirli bir değnekle olayları anında çözmelerini beklemelerinin ve bunun bir süreç olduğunu göz ardı etmelerinin kendisini zor durumda bıraktığını, mesleki tecrübesizliğinin de etkisiyle velilerin bu beklentilerine doğru tepkiler veremediğini belirtmiştir. Bununla birlikte aynı rehber öğretmen, mesleğinin ilk yılında olan bir öğretmen için orta düzeyde mesleki doyumun gayet ideal olduğunu vurgulamıştır.

Mesleki doyumlarını *yüksek* olarak tanımlayan ve okul öncesi kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden bazıları mesleklerini sevmeleri üzerinde durmuş; bu öğretmenlerden biri (O₁₀), meslekte yeni olmasının, kendisine uygun bir meslek seçmesinin ve saygın bir mesleğinin olmasının mesleki doyumunu yükselttiğini söylemiştir. Bir başkası ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Mesleki doyumum yüksek, çünkü kişiliğime uygun bir meslek seçtim. Okulda kendimi değerli ve faydalı hissediyorum.” (O₂₀)

Bir başka rehber öğretmen ise mesleki doyumunun yüksek olmasını okul öncesi kademesinde görev yapmasına bağlayarak şunları söylemiştir:

“Açıkçası mesleki doyumum şu anda okul öncesi eğitim kurumunda çalışırken daha yüksek ve daha tatminkâr. Çünkü eğitimin önemli ortaklarından biri olan aile ile iletişim, bu kademe daha güçlü ve işbirliği daha fazla. Aile daha ulaşılabilir ve işbirliğine daha yatkın.” (O₂₆)

Okul öncesi kademesinde görev yapan altı rehber öğretmen ise mesleki doyumlarının *düşük* olduğunu vurgulayarak, bu durumu farklı şekillerde

açıklamışlardır. Mesleki doyumlarının düşük olduğunu söyleyen rehber öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“İnsanlar yaptığımız işi anlamıyorlar, biz de yeterli desteği ve değeri görmüyoruz.” (O₁₆)

“Mesleki doyumum düşük, çünkü mesleğimde yeniyim ve bana hitap eden bir yaş grubuyla çalışmıyorum.” (O₁₇)

“Okul öncesi grupları ile çalıştığım için çocuklarla görüşmelerim çok nadir oluyor. Daha çok velilerle iletişim halindeyiz. Test, anket gibi araçları kullanamıyoruz. Sanırım mesleki doyumumu düşük buluyorum.” (O₂₇)

4.2.1.2. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenler

İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin yarısından fazlası (n=20) mesleki doyumlarını yüksek düzeyde olarak değerlendirirken, öğretmenlerin dokuzu mesleki doyumlarının düşük, altısı ise orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleki doyumlarının *yüksek* olduğunu ifade eden rehber öğretmenlerin tamamı meslekleri ilgili olumlu noktalara vurgu yaparken, bu öğretmenlerden biri (İ₄), öğrencilerinden aldığı geri dönütler sayesinde onların hayatlarında fark yarattığını anladığını, bu nedenle de mesleğini sevdiğini ve mesleki doyumunun yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bir başkası ise, mesleki doyumunun çok yüksek olduğunu çünkü işini çok sevdiğini söylemiş ve şunları eklemiştir:

“İşim sayesinde çok şeyler öğrenebileceğimi, bu işi yaparken bana ihtiyaç duyan pek çok insanla karşılaşacağımı ve onlara yardımcı olabileceğimi biliyorum.” (İ₅)

Mesleki doyumlarını yüksek düzeyde olarak ifade eden iki rehber öğretmen ise şunları söylemiştir:

“Mesleki doyumum yüksek, çünkü sahip olduğum becerilerin mesleğimle uyduğuna düşünüyorum. İnsanlarla iletişim kurmak, onlara yardımcı olmak bana mutluluk veriyor.” (İ₇)

“Çalışma koşullarımız, veli ve öğrenci potansiyelimiz zor olmasına rağmen bir şeylerle uğraşmak, kendini yenilemek ve bunlar için kafa yormak insana haz veriyor. Doyumunu yükseltiyor.” (İ₁₉)

Mesleki doyumunun *düşük* olduğunu belirten rehber öğretmenlerden biri (İ₁₆) bu durumu çalıştığı öğrencilerin yaşları ile ilişkilendirerek, çalıştığı yaş grubu küçük olduğu için hedeflediği davranış değişikliklerine ulaşamadığını ve otokontrolünü sağlamakta da zorluk çektiğini dile getirmiştir. Bir başkası (İ₁₈) ise velilere atıfta bulunarak; mesleki doyumunun düşük olduğunu, gerek çevre koşullarından gerekse velilerin eğitim seviyelerinin düşük olmasından dolayı istediği şekilde mesleğini yapamadığını ifade etmiştir. Çalışma şartlarından dolayı mesleki doyumunun düşük olduğunu söyleyen bir rehber öğretmen ise şunları söylemiştir:

“Mesleki doyumumu oldukça düşük görüyorum. Çünkü psikolojik danışman olmam ve bu doğrultuda eğitim almama rağmen okulda, ders programı yazan ya da disiplin kurulu görevi yapan bir personel olarak görülüyorum. Okul ortamı bizim mesleğimizi yapabileceğimiz tek yer olarak düşünüldüğü için, okuldaki herhangi bir öğretmen olarak algılanıyorum. Ayrıca meslek tanımım hala oturmamış durumda ve gerek çalışma arkadaşlarım gerekse idare tarafından bize mobbing uygulandığını düşünüyorum.” (İ₂₀)

Mesleki doyumlarının orta düzeyde olduğunu belirten rehber öğretmenler, çalışma şartları ile ilgili bazı olumsuzlukları belirtirken, rehber öğretmenlerden biri (İ₂₂), üniversitede aldıkları eğitimin, devlet okullarındaki çalışma şartlarına uygun olmadığını dile getirmiştir. Başka bir rehber öğretmen (İ₁₅), kendi okulunun dışındaki görevlendirmeler ve ek işlerin mesleki doyumunu düşürdüğünü ifade ederken, bir diğeri şunları söylemiştir:

“Devlet okulları genellikle fiziksel koşulları ve öğrenci sayıları nedeniyle istediğim etkinlikleri yapmaya çok elverişli değil. Planladığım şeyleri yapamamak, mesleki doyumumu düşürüyor açıkçası.” (İ₂)

4.2.2. Meslekleri ile ilgili olumlu/olumsuz durumlar

Aşağıda, rehber öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olumlu ve olumsuz durumlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.2.2.1. Olumlu durumlar

Çalışmaya katılan rehber öğretmenler, yaptıkları meslekle ilgili çeşitli olumlu durumlar olduğunu dile getirmişlerdir. Bunlar tablo 12’de özetlenmiştir:

Tablo 12. Rehber Öğretmenlere Göre Meslekleri İle İlgili Olumlu Durumlar

	Okul öncesi (n)	İlkokul (n)
Çocuklarla/insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmek	16	22
Çocukların/insanların hayatını değiştirebilmek	12	20
Kendini geliştirebilme imkânına sahip olmak	12	-
Olaylara/hayata farklı açılardan bakabilmek	6	1
Diğer öğretmenlere kıyasla özerk bir işleyişe sahip olmak	3	3
Her kademedede görev yapma imkânına sahip olmak	2	1

Çocuklarla/insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmek, hem okul öncesi eğitim kademesinde (n=16) hem de ilkokul kademesinde (n=22) görev yapan rehber öğretmenler tarafından mesleklerinin olumlu bir özelliği olarak dile getirilmiştir. Bu durumla ilgili olarak, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden biri (O₁₅), mesleğinin insanlarla/çocuklarla olumlu ilişkiler kurma, onlara sevgi-saygıyı aşılama, değer verme, hoşgörü ile yaklaşma, onları oldukları gibi kabul etme gibi amaçlarının olduğunu ve bu özelliklerin de aslında insanı insan yapan özellikler olduğunu ifade etmiştir. Başka bir rehber öğretmen ise şunları söylemiştir:

“Çocuklarla iletişim kurabilmek ve onların iç dünyalarına girebilmek gerçekten çok zor. Çünkü bir yetişkine göre kendilerini çok daha iyi gizleyebiliyorlar. Bu nedenle beni sırdaş, arkadaş olarak gördükleri, benimle iletişim kurup bana kendilerini açtıklarında çok mutlu oluyorum.” (O₂₂)

Yine aynı yönle ilgili olarak ilkokul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrencilere not değil, kendilerini rahatlıkla ifade etme şansı veriyoruz. Onları koşulsuz kabul ediyoruz. Kimi zaman ailelerle, kimi zaman notlarla, kimi zaman da tavır ve davranışlarla ilgili rahat rahat konuşabiliyoruz. En önemlisi de öğrencilerin hayran olduğu öğretmen oluyor ve bize gönüllü olarak gelmelerini sağlıyoruz. Kurduğumuz bu iletişim bir süre sonra sürekli hale geliyor.” (İ₉)

Rehber öğretmenlere göre meslekleri ile ilgili bir diğer olumlu durum çocukların/insanların hayatını değiştirebilmektir. Bu durum, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere (n=12) göre ilkokul kademesinde görev yapanlar (n=20) tarafından daha çok dile getirilmiştir. Okul öncesi gruplarıyla çalışan rehber öğretmenlerden biri (O₁), çocukların kimseye anlatamadıkları konuları onlara

anlattıklarını ve onlara güvendiklerini, karşılıklı bir saygı ve hoşgörü ortamı oluşturduklarını ifade etmiş, buna bağlı olarak da rehber öğretmen olarak söylediklerinin ve yaptıklarının çocuklar üzerinde etkili olduğunu ve onların hayatlarını değiştirdiğini söylemiştir. Bir başkası ise (O₄), uygun koşullar sağlandığı takdirde bir danışmanın; yol gösterme, bilgilendirme, gerekli konularda geniş bir kitleye hitap etme gibi rolleri olduğu için çocuklarda da değişikliklere neden olabildiğini dile getirmiştir. Yine okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Çocukların yeteneklerini ön plana çıkarıp doğru yönlendirmeler yaparak farklı alanlarda başarılı olmalarını sağlayabiliyorum. Böylece çocukların hayatını değiştirebiliyorum.” (O₆)

Çocukların ya da insanların hayatlarında değişiklikler yapmaları ile ilgili olarak ilkökul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen (İ₁₁), öğrencileriyle konuştuğu zaman, onların rahatladığını, birisi tarafından anlaşıldıklarını hissettiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte bu çocukların hayatlarına ışık tuttuğunu, kendilerini ifade etmeleri konusunda onları desteklediğini ve özgüvenlerini geliştirdiğini, böylece kendi sorunlarını kendileri çözebildiklerini ifade etmiş ve bunun da onlar için önemli ve kritik bir değişiklik olduğunu belirtmiştir. Yine ilkökul kademesinde görev yapan bir başka rehber öğretmen şunları söylemiştir:

“Şehirleşmenin getirdiği yoğunluk ve teknolojinin özellikle sosyal kültürel hayata ket vurması, çocuklar üzerinde de bir stres yaratıyor. Bu noktada rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilerime bireyin ne kadar değerli olduğunu anlatıyorum. Onların üzerindeki stresi kısmen de olsa almaya çalışarak hayatlarında ufak değişiklikler yapmaya çalışıyorum.” (İ₂₇)

Meslekle ilgili olumlu bir durum olarak ifade edilen ancak yalnızca okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan bazı rehber öğretmenler (n=12) tarafından dile getirilen bir nokta da, öğretmenlerin bu meslek sayesinde kendilerini geliştirebilme imkânına sahip olmalarıdır. Bununla ilgili olarak rehber öğretmenlerden biri (İ₁₄), bu meslekte insanın kendini geliştirmesi gerektiğini çünkü insanla çalıştıklarını ve aslında insana dair her şeyin değişip geliştiğini belirtmiş, bu nedenle çok okuduğunu ve sürekli araştırdığını eklemiştir. Bir başkası ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bence mesleğimin en güzel yanı bana kendimi geliştirme imkânı vermesi. Çünkü her görüştüğüm veli ve çocuk bana bir zenginlik katıyor. Öğrenme fırsatlarım hiç bitmiyor. Bu 4 yaşında bir çocuk da olsa, 40 yaşında bir anne baba da olsa bana farklı şeyler katıyorlar.” (O₃₂)

Olaylara/hayata farklı açılardan bakabilmek de rehber öğretmenler tarafından dile getirilen, mesleklerine ait diğer olumlu bir durumdur. Ancak bu durum, okul öncesi gruplarıyla çalışan altı rehber öğretmen tarafından dile getirilirken, bu noktaya dikkat çeken yalnızca bir rehber öğretmen ilkökul kademesinde görev yapmaktadır. Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden biri de bu durumla ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Bu meslek, hayata farklı açılardan bakmamı sağlıyor. Çünkü bir çocuğun hayatına bir anne, bir baba ya da bir abla/abi gibi bakma şansım, olumlu olumsuz yaşantıları tecrübe etme imkânım var. Bu nedenle de hiçbir şeyi tek pencereden değerlendiremem, değerlendiremiyorum.” (O₃₀)

Hem okul öncesi (n=3), hem de ilkökul (n=3) kademesinde görev yapan rehber öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer olumlu durum ise rehber öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha özerk bir işleyişe sahip olmalarıdır. Bu öğretmenlerden biri (O₂₆), diğer branşlara göre daha serbest ve özerk çalışma koşullarının olduğunu, bunun da yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve daha özgün, rahat çalışmalarını sağladığını belirtirken; bir diğeri (İ₉), rehber öğretmenlerin okul içerisinde özerk gibi olması, çalışma koşulları, mesai saatleri ve kendilerine özel bir odalarının olmasının mesleğin en olumlu özellikleri olduğunu ifade etmiştir. Bir başka rehber öğretmen ise şunları söylemiştir:

“Bence bizim özerk bir yapımız var. Örneğin; zorunlu derslerimiz, nöbetlerimiz yok. Ayrıca biz öğretmen değil; çocuklarla dostça iletişim bağı kuran kişileriz.” (O₅)

Son olarak biri ilkökul kademesinde görev yapan olmak üzere, üç rehber öğretmen, her kademe görev yapma imkânlarının olmasını mesleğin olumlu yönü olarak dile getirmişlerdir. Rehber öğretmenler bununla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Eğitimin her kademesinde görev yapabiliyor olmak bence avantaj. Mesela ben 5 yıl aynı yaş grubuyla çalışmışım ve artık her şey rutine bağlanmıştı. Yavaş yavaş işimden aldığım zevk de

azalmaya başlamıştı. Okul öncesine geçtiğimde kendimi araştırma yaparken ve yeni yöntemler denerken buldum ki bu da motivasyonumu yeniden artırdı.” (O₂₀)

“Mesleğim esnek ve her kademedede görev yapmama imkân veriyor. Çünkü sabit bir programı yok. Biz okul ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir program hazırlıyoruz. Böylece her yaş grubuna hitap edebiliyoruz.” (İ₁₀)

4.2.2.2. Olumsuz durumlar

Çalışmaya katılan rehber öğretmenler, yaptıkları mesleğe ilişkin çeşitli olumsuz durumları dile getirmişlerdir. Bu durumlar tablo 13’te özetlenmiştir:

Tablo 13. Rehber Öğretmenlere Göre Meslekleri İle İlgili Olumsuz Durumlar

	Okul öncesi (n)	İlkokul (n)
Mesleğe karşı ön yargılar	22	19
Aileler ile ilgili olumsuz durumlar	13	15
Mesleğin tanımı ile ilgili sıkıntılar	15	9
Okulun fiziki koşulları	7	6
Sonuçların uzun zamanda gözlenebilir olması	6	6
Yetersiz lisans eğitimi/alan dışı atamalar	2	6
Teoriyi pratiğe dökememe	3	2
Olumsuz durumların etkisi	2	2
Yok	3	-

Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin yarısından fazlası (n=41), mesleklerine karşı var olan önyargıyı olumsuz bir durum olarak dile getirmişlerdir. Gerek okul öncesi eğitim kademesinde (n=22), gerekse ilkokul kademesinde (n=19) görev yapan rehber öğretmenler aynı noktaya vurgu yapmışlardır. Rehber öğretmenler, boş duran bir öğretmen olarak algılanmalarının meslekleri ile ilgili en önemli önyargılardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu dile getiren rehber öğretmenlerden biri (O₂₂), rehber öğretmenlerin derse girmemelerinden dolayı hiçbir şey yapmadıkları, yattıkları şeklinde bir önyargının var olduğunu vurgulamıştır. İlkokul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen (İ₈), derse girmedikleri için en rahat, en yorulmayan öğretmen ilan edilmelerinin meslekleriyle ilgili en olumsuz durum olduğunu ifade etmiştir. Bir başkası ise şunları söylemiştir:

“Ben bu alana karşı insanların çok önyargılı olduğunu ve bu alanın değerini bilmediklerini düşünüyorum. Alanımız, sanki hiç çalışılmayan ancak diğer öğretmenlere göre daha yüksek ücret alınan ve çalışma şartlarının çok iyi olduğu bir alan olarak görülüyor.” (İ₅)

Çalışmaya katılan rehber öğretmenlere göre meslekleriyle ilgili önyargılardan biri de, başta bazı öğretmenler tarafından olmak üzere mesleklerinin önemsiz olduğunun düşünülmesidir. Bu durumu okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen;

“Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında şimdiye kadar bir rehber öğretmenin olmayışı ve okul öncesi öğretmenlerinin bizim yapacağımız işi kendilerinin de yapabileceklerine inanarak bizi gereksiz görmeleri bence sıkıntılı bir durum” (O₁₉)

şeklinde dile getirirken, ilkökul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bu kademedeki mesleğimi yapamadığımı düşünüyorum. Çünkü öğretmenler öğrencilerini benim gördüğümde daha çok görüyorlar ve onların sorunlarını benden çok daha iyi çözeceklerini düşünüyorlar. Hatta bana ihtiyaç olmadığını düşündükleri için velileri benimle görüştürmüyorlar. İnanın öğretmenlerden resmen bıktım.” (İ₂₀)

Bir başka rehber öğretmen ise (İ₅), çocuklarla yaptıkları çalışmalarda kısa sürede sonuç alınamadığı ve bazı çalışmalarını da özel/gizli yürütmek durumunda oldukları için sınıf öğretmenlerinde, rehberlik hizmetlerinin çocuklara hiçbir faydası olmadığı gibi bir algı olduğunu ifade etmiştir. Son olarak bir başka katılımcı rehber öğretmen de okul idaresine ve Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (MEM) atıfta bulunarak şunları söylemiştir:

“Bence gerek okul idaresi, gerekse MEM'in okul öncesinde rehberlik hizmetleri ile ilgili tutumları, bu hizmetlerin gereksiz olduğunu vurgulayarak çeşitli görevlendirmelerle hayatımızı ikiye bölmeleri kesinlikle önemli bir sorun. Bununla birlikte özellikle MEM sonuca odaklanmaktan ziyade, bazı şeylerin kâğıt üzerinde olmasına odaklanıyor.” (O₃)

Rehber öğretmenlere göre, meslekleriyle ilgili bir başka olumsuz durum da ailelerdir. Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenler genellikle ailelerin her şeyi bildiklerini düşündüklerini ve hatalarını asla kabul etmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bu öğretmenlerden biri (O₂), hata yaptığını asla kabul etmeyen ailelerin ciddi bir sorun olduğunu ve okul öncesi eğitim kurumu olduğu için de her zaman çocuklarla doğrudan iletişim kuramadıklarını, mutlaka ailelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bir başkası ise şunları söylemiştir:

“Okul öncesi gruplarında veliler her şeyi biliyorlar. Sürekli internetten bir şeyler okuyup bana getiriyor ve bunu kabul ettirme çabasına giriyorlar. Bununla birlikte hazırlamış olduğum hiçbir etkinliğe de doğru düzgün katılmıyorlar.” (O₂₃)

İlkokul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen (İ₁₆), velilerin rehberlik hizmetleri ile ilgili birtakım yanlış inançlara sahip olmalarının hizmet sürecini olumsuz etkilediğini, örneğin rehberlik servisine gelen her çocuğu sorunlu olarak etiketleyen velilerin olduğunu ve bu durumun da kendilerine başvurma konusunda çocukların cesaretini kırdığını belirtmiştir. Bir başkası ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Veliler çoğu zaman gelişime ve değişime direnç gösteriyorlar. Bununla birlikte gerek öğretmenler gerekse veliler topu bize atıyor ve bütün sorunları rehber öğretmenin çözmesini bekliyorlar.” (İ₂)

Meslek tanımı ilgili birtakım sıkıntılar olması da gerek okul öncesinde (n=15), gerekse ilkokul (n=9) kademesinde görev yapan rehber öğretmenler tarafından dile getirilen olumsuz bir durumdur. Her iki kademe de çalışan rehber öğretmenler de mesleklerinin tanımının ve içeriğinin tam bilinmemesinden dolayı, kendilerine ek işler ve görevler verildiğini vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden biri (O₁₅), rehberlik hizmetlerinin anlamı ve önemini tam anlamıyla bilinmediğini, bu nedenle de bu alana gerekli değerin verilmediğini ifade etmiş; bu işi yapan kişinin sınırlarının neler olduğunu ve neleri yapmakla yükümlü olduğunu da net olmadığını eklemiştir. Bir başka rehber öğretmen (O₁₃), kademe ne olursa olsun boş derse giren, boş zamanları dolduran kişi olarak görülmesinden dolayı okul müdürünün isteklerini sorgulamadan yapmasının, aynı zamanda müdür yardımcısı ve nöbetçi öğretmen rollerini oynamasının beklendiğini dile getirirken, bir diğeri (O₁₁), özellikle idare tarafından kendileri ile ilgisi olmadığı halde yapmaları için getirilen işler ve çalışma saatlerindeki ani değişikliklerin motivasyonlarını düşürdüğünü dile getirmiştir. Yine okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Olumsuz gördüğüm tek nokta, gereksiz dosya yükü. Bence dosya tutmaktan çok daha önemli işlerim var benim. En önemli işim de insan... Oysa ben çocuğa ayıracağım zamanın bir kısmını bu dosya işlerine ayırıyorum.” (O₃)

İlkokul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen (İ₁₁) de bunlara paralel şekilde, mesleğin tanım olarak çok geniş algılanmasının bir sıkıntı olduğunu, aslında işlerinin öğretmenlik olmadığını ancak diğer öğretmenler tarafından o şekilde görüldükleri için, kendi yaptıkları işleri rehber öğretmenlerden de beklediklerini dile getirmiş; buna örnek olarak da her kurulda her türlü sorumluluğun rehber öğretmenlere verilmesini göstermiştir. Bir başkası ise şunları söylemiştir:

“Bence rehber öğretmenin ne yapması gerektiği net değil. Örneğin idare, yönetmeliğe dayandırdığını söyleyerek birtakım angarya işleri de bana yaptırıyor ki bu da yapmam gereken diğer işleri aksatıyor.” (İ₁₀)

Hem okul öncesi (n=7), hem de ilkokul (n=6) kademesinde görev yapan rehber öğretmenler, özellikle görüşme alanlarının çok kısıtlı olmasına vurgu yaparak, okulun fiziki koşullarının da zaman zaman meslekleri ile ilgili olumsuz durumlar yarattığını dile getirmişlerdir. İlkokul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Çocuklarla oturup konuşabileceğim bir odam yoktu. Daha sonra oda verdiler ancak bu defa da odadaki bilgisayar çalışmıyordu. Ayrıca odamızda ne yazık ki bir yazıcı da yok. Bunların hepsi işleri aksatan etmenler.” (İ₃₅)

Her iki kademe görev yapan rehber öğretmenlerden eşit sayıda rehber öğretmen (n=6), çocuklarla yaptıkları bazı çalışmaların sonuçlarının uzun vadede gözlenebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan bazıları, sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin ellerinde sihirli bir değnek varmış gibi anında olumlu sonuç beklediklerini ifade etmiş, bunu da meslekleri ile ilgili bir olumsuzluk olarak dile getirmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak rehber öğretmenlerden biri (O₁₁), bazı öğretmenlerin onları büyücü gibi görüp hemen mucize yaratmalarını beklediklerini ancak onların mesleğinin özelliğinin bu olmadığını, uzun zaman içerisinde olumlu sonuçlar almayı amaçladıklarını dile getirirken bir diğeri şunları söylemiştir:

“Özellikle öğretmenler her probleme anında çözüm üretmemizi istiyorlar, olayın süre boyutunu hiçe sayıyorlar. Bununla birlikte bazı problemler bizi aşıyor; ancak öğretmenler yine de her sorunu çözmemizi bekliyorlar.” (İ₂₃)

Aynı durumla ilgili olarak bir başka rehber öğretmen (O₁), çocuklardaki olumlu değişimlerin anında gözlenemediğini, değişikliklerin ortaya çıkmasının uzun bir süreç gerektirdiğini dile getirirken, bir başkası şu ifadeleri kullanmıştır:

“Beklentinin fazla olması bence olumsuz bir taraf... Örneğin derste ağlayan çocuğun doğrudan rehberlik servisine gönderilip sihirli bir değnek değmiş gibi düzeltilmesi beklenmektedir. Bir de bunu lisans eğitimi almış öğretmenlerin yapması daha da sıkıntılı bir durum.” (O₈)

Çoğunluğu (n=6) ilkokul kademesinde görev yapanlar olmak üzere toplam sekiz rehber öğretmen, mesleklerine ilişkin olumsuzluklarla ilgili olarak mesleki yetersizliklere vurgu yapmışlar; bu konuyla ilgili olarak da yetersiz lisans eğitimi ve alan dışı atamalara dikkat çekmişlerdir. Yetersiz lisans eğitimi ile ilgili olarak okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden biri (O₁₀), aldıkları lisans eğitiminin çok yetersiz olduğunu, insan psikolojisiyle uğraşan bir meslek için, tıpta olduğu gibi daha özenli bir eğitim süreci olması gerektiğini vurgulamıştır. İlkokul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen (İ₂) ise, lisans sürecinde, devlet okullarında çalışacak rehber öğretmenlere göre bir eğitim verilmediğini, dolayısıyla kişinin gerçekten donanımlı olması ve öğrencilere yardımcı olması için kendini geliştirmek zorunda olduğunu dile getirmiştir. Alan dışı atamalara dikkat çeken katılımcılar yalnızca ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerdir ve bu konuyla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmışlardır:

“İşinde ehil olmayan, akademik yönden yetersiz, bizim alanımızla yakından uzaktan bir ilgisi olmayan ve üniversite giriş puanlarıyla dahi bu mesleği hak etmeyen insanların sırf işleri olsun diye rehber öğretmen olarak atanması ve özellikle felsefe ve sosyoloji mezunlarının en iyi danışman biziz diye ortalarda gezmesi hem mesleki kimliğimizi hem de doyumumuzu olumsuz etkilemektedir.” (İ₉)

“Farklı alanlardan kişilerin bu mesleğe atanması hem mesleğimle ilgili bir olumsuz bir durum hem de mesleki doyumumu ciddi anlamda düşürüyor. Çünkü mesleğimin profesyonellik gerektirdiğini, dolayısıyla da bunun eğitimini almış kişiler tarafından yapılması gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde bize haksızlık oluyor...” (İ₁₀)

Teorik bilgilerini pratiğe dökememe (n=5) ve çocuklardan, ailelerden dinledikleri olumsuz durumların zaman zaman etkisinde kalma (n=4) da rehber

öğretmenler tarafından meslekleri ile ilgili olumsuz durumlar olarak ifade edilirken, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan üç rehber öğretmen, meslekleri ile ilgili olumsuz bir durumun olmadığını ifade etmişlerdir.

4.2.3. Görev yapılan eğitim basamağının mesleki doyuma etkisi

Çalışmaya katılan rehber öğretmenler görev yaptıkları eğitim basamağının mesleki doyumlarına etkisini ifade ederken; sınırlayıcı/olumsuz (n=29), olumlu (n=27), hem olumlu hem olumsuz (n=7) ve ne olumlu ne de olumsuz (n=7) şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerin değerlendirmelerinin görev yaptıkları kademeye göre dağılımı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Rehber Öğretmenlere Göre Görev Yapılan Eğitim Basamağının Mesleki Doyuma Etkisi

	Okul öncesi (n)	İlkokul (n)
Sınırlayıcı/olumsuz	17	12
Olumlu	12	15
Hem olumlu/hem olumsuz	6	1
Ne olumlu/ne olumsuz	-	7

Görev yaptıkları eğitim basamağının mesleki doyumları üzerinde *sınırlayıcı ya da olumsuz* bir etkisi olduğunu söyleyen ve okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden bazıları, çocuklardan çok ailelerle çalışılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu öğretmenlerden biri (O₁), okul öncesi grubu ile çalışmanın mesleki doyumu üzerinde sınırlayıcı bir etkisi olmasına sebep olarak, daha çok ailelere yönelik etkinlikler yapmasını göstermiş ve bu durumun da çocuklar konusunda kendini yetersiz hissetmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Bir başkası (O₇), okul öncesi eğitim kademesinde rehberlik etkinliklerinin veli görüşme ve seminerleri şeklinde olduğunu, çocuklarla bireysel görüşmenin ve çocuklara psikolojik danışmanın mümkün olmadığını, psikolojik danışma yapamadığı zaman da mesleki doyumunun düştüğünü belirtmiştir. Bir başka rehber öğretmen ise şunları söylemiştir:

“Ben okul öncesi grupları ile çalışmanın mesleki doyumumu olumsuz etkilediğini düşünmekteyim. Çocuklara birebir danışma yapamıyorsun. Sürekli ailelerle iletişim halinde olmak zorundasın. Bu yaş grubunun velileri de çocuğunun her şeyde mükemmel olmasını istediği için ne yaparsan yap onlara yeterli gelmiyor.” (O₂)

Bu kademedede görev yapan bazı rehber öğretmenler ise, bu yaş grubuyla çok deneyimlerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri (O₁₂), daha önce lisede, ondan önce de ilkokulda çalıştığını, şu anda ise bir okul öncesi eğitim kurumunda çalıştığını belirtmiş; her yeni kurumda ya da kademedede kendini yenilemeye, sıfırlamaya çalıştığı için de mesleğinden bir doyum alamadığını ifade etmiştir. Bir başkası ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Okul öncesi kademesinde mesleki doyumum olumsuz yönde etkileniyor çünkü yıllardır liselerde çalışıyorum ve formatımı hep onlara göre ayarladım. Daha sonra bir anda okul öncesi çocukları ile karşı karşıya geliyorum. Bu durum sıkıcı olabiliyor açıkçası çünkü ben ergen psikolojisi ile ilgilenmeyi seviyorum ve bu yaş grubu ile ilgili bir deneyimim yok.” (O₅)

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapmanın mesleki doyumunu olumsuz etkilediğini ifade eden rehber öğretmenlerden biri, özellikle kullanması gereken envanterler üzerinde durarak şunları söylemiştir:

“Okul öncesi eğitim kurumlarında iş yükümüz diğer kademelere göre daha az. Çocuklar okuma yazma bilmediği için envanterleri uygulayamıyoruz veya bazı envanterler kullanım sertifikası istiyor. Gerek okullarda gerekse bulunduğumuz şehirlerde sertifika eğitimlerini almamız mümkün değil. Bu durumlar da mesleki doyumumuzu etkiliyor açıkçası.” (O₂₄)

Bu kademedede görev yapan bir başka rehber öğretmen ise, büyük yaş gruplarında daha fazla deneyim imkânlarının olduğunu dile getirmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

“Kadrom okul öncesi eğitim kurumunda ancak görevlendirmeye haftanın iki günü bir ilkokulda çalışmaktayım. Orada mesleki doyumumun okul öncesi kurumundakine göre daha yüksek olduğunu hissediyorum. Çünkü öğrenci sayısı fazla, karşılaştığım durumlar, sorunlar, olaylar fazla ve çeşitli. Bu da bana daha çok deneyim sağlıyor, mesleğe olan ilgimi ve meslekle ilgili doyumumu artırıyor”. (O₂₂)

İlkokul kademesinde çalışan ve çalıştığı kademenin mesleki doyumunu sınırladığını/olumsuz etkilediğini söyleyen rehber öğretmenlerden bazıları ise bu yaş grubunu daha büyük yaş gruplarıyla (ortaokul-lise) kıyaslamışlardır. Bu öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“İlkokulda çalışma alanım, yapabileceklerim liseye göre daha kısıtlı. O nedenle de mesleki doyumum olumsuz etkileniyor.” (İ₁)

“İlkokulda çocuklarla iletişim kurmak, onlara kendini sevdirmek kolay olabilir ama onları açıp iç dünyalarına girmek çok zor. Ortaokulda bu süreç daha kolay olduğu için mesleki doyumum da daha yüksekti ama ilkokulda öyle olmuyor”. (İ₁₁)

“Mesleki doyumum olumsuz yönde etkileniyor. Çünkü bu yaştaki öğrencilerle farklı çalışmalar yapamıyorsun; lisedekiler gibi değiller. Genellikle hep aynı çalışmalarını tekrar edip duruyorsun.” (İ₃₃)

Bu kademedeki çalışan bazı rehber öğretmenler ise velilerle ilgili bazı durumların kendilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Onlardan biri (İ₁₈), ilkokulda daha çok velilerle iş yapmak gerektiğini ancak veliler rehberliğe yeterli önemi vermediği için onlarla anlaşmakta sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Bir başkası ise şunları söylemiştir:

“İlkokul kademesinde görev yapmak mesleki doyumumu oldukça olumsuz etkilenmektedir. Çünkü ilkokulda sorunları çözmek için uğraşsak bile, sınıf öğretmenin, öğrenci ve veli üzerindeki etkisi çok fazla olduğu için bizim çok fazla bir etkimiz olamıyor. Bu durumda da ne yazık ki olumlu bir sonuca varamıyoruz. Her ne kadar işbirliği yapmak isteyen öğretmenlerle yapılan işlerde iyi sonuçlar alsak da, sınıf öğretmenleri içerisinde bu işbirliğine gönüllü olan öğretmen sayısı çok çok az.” (İ₂₇)

Bunlara ek olarak, bazı rehber öğretmenler de üniversitede almış oldukları eğitimin, ilkokul çocukları ile çalışmalarını için yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Rehber öğretmenlerden biri (İ₂₂), aldığı eğitimle ilkokuldaki çocuklara uygun çalışma yapamadığını bu nedenle de büyük yaş grubunun daha tatmin edici olduğunu söylerken; bir başkası (İ₂₉), öğrencilerin yaş seviyelerinin küçük olmasının ve üniversitedeyken çocuklara danışmanlık konusunda eğitim almamış olmasının mesleki doyumunu düşürdüğünü dile getirmiştir.

Çalışmaya katılan ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (n=12) ve ilkokul kademesinde çalışanların hemen hemen yarısı (n=15), görev yaptıkları kademenin mesleki doyumlarını *olumlu* bir şekilde etkilediğini dile getirmişlerdir. Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenler, bu durumu açıklarken farklı noktalar üzerinde durmuşlardır.

Örneğin bir rehber öğretmen (O₈), okul öncesi eğitim kurumlarında iş yükünün diğer kademelere göre daha hafif olmasının mesleki doyumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bir başkası ise (O₉), önceliğinin bir fen lisesi ya da sosyal bilimler lisesinde görev yapmak olduğunu, ancak kalabalık olan ve öğrenci profilinin kötü olduğu bir lisedense, kalabalık olmayan ve veli profilinin iyi olduğu bir okul öncesi eğitim kurumunun mesleki doyumunu olumlu şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Yine okul öncesi gruplarıyla çalışan bazı rehber öğretmenlerin de bu durumla ilgili ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“Okul öncesi dönemdeki çocuklarla ilgilenmek ve çocuğa henüz temelde verilen psikolojik desteğin çocuk için aslında ne kadar yararlı olduğunu görmek mesleki doyumumu çok artırıyor. Çünkü ben rehberlik hizmetlerinin bir bütün olduğuna inanıyorum. Okul öncesi dönemde de bu hizmetlerin önemli ve gerekli olduğunu savunuyorum.” (O₃)

“Okul öncesi grupları mesleki doyumumu olumlu yönde etkiliyor çünkü daha somut ve elle tutulabilir sonuçlar elde edebiliyorum. Örneğin; özel eğitime gereksinim duyan çocukları erken yaşta keşfedebiliyor, ortaya çıkan davranış problemlerine anında müdahale ederek sonuçları daha kısa sürede ve somut olarak gözleyebiliyorum. Ayrıca aileler diğer kademedeki velilere göre olaylara çok daha duyarlı...” (O₂₆)

İlkokul kademesinde çalışan ve görev yaptığı kademenin mesleki doyumunu olumlu şekilde etkilediğini söyleyen bir rehber öğretmen (İ₈), her kademedeki rehberliğin gerekli olduğuna inandığını, özellikle ilkökuller çağında çocuğu olan velilere rehberlik etmenin kendisine mesleki anlamda daha fazla doyum sağladığını dile getirmiştir. Bir diğeri (İ₃) ise, öğrencilerin gördükleri yerde ona sarılmalarının, onun için resimler çizmelerinin, yapılan görüşmeler sonunda problemi çözmek için çabalamalarının ve yaşları henüz küçükken hayatlarında fark yaratabilmenin mesleki doyumunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerden yedisi, görev yaptıkları kademenin mesleklerini *hem olumlu hem de olumsuz* şekilde etkilediğini ifade ederken bu öğretmenlerden yalnızca biri ilkökuller kademesinde görev yapmaktadır. Bu görüşte olan ve okul öncesi gruplarıyla çalışan rehber öğretmenlerden biri şunları söylemiştir:

“Okul öncesinde daha çok velilerle çalışıyorum. Bu da özellikle velilerin olaylara anında çözüm getirilmesini istemesinden dolayı mesleki doyumumu olumsuz olarak etkiliyor. Öte yandan çocuklarla çalıştığım için onların bitmek tükenmek bilmez enerjileri beni de motive ediyor ve mesleğimi daha çok sevdiriyor.” (O₁₁)

Bu fikri ifade eden ve ilkökul kademesinde görev yapan tek rehber öğretmen ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“İlkokul kademesinde çalışmanın mesleki doyumum üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkisi var. Örneğin bazı becerileri küçük yaşlardan yani temelden kazandırmak olumlu, aldığım eğitimi tam anlamıyla uygulayabileceğim yaş grubu olmaması olumsuz etkiliyor.” (İ₂₆)

Son olarak çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin yedisi görev yaptıkları kademenin mesleki doyumları üzerinde *olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmadığını* dile getirmişlerdir ve bunu dile getiren öğretmenlerin tamamı ilkökul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerdir. Bu görüşte olan öğretmenlerin tamamı, mesleğini hakkıyla ve severek yapan insanlar için kademenin bir önemi olmadığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri (İ₂₅), çalışılan eğitim basamağının kişinin mesleki doyumunu pozitif ya da negatif yönde etkilemeyeceğini, bulunduğu yerdeki beklentiler ve yapılması gerekenlere odaklanıp verimli şekilde çalışabilmesinin kişiye her yerde yüksek doyum sağlayacağını belirtmiştir. Bir başkası ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şu anda ilkökul kademesinde görev yapıyorum ama bundan önce bir lisede rehber öğretmenim. Aslında her düzeyin kendine göre sorumlulukları ve zevkli yanları var. Yaş küçüldükçe biz de ona göre çalışmalar hazırlıyoruz. Mesleki doyum açısından baktığımda ise, gerçekten bu işi hakkıyla yapmak isteyen her kademe de çok iş olduğunu düşündüğüm için mesleki doyum üzerinde kademenin bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Ben yine elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırdım.” (İ₉)

4.2.4. Yeniden aynı mesleği seçme

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkökul kademesinde görev yapmakta olan rehber öğretmenlere dünyaya bir daha gelseler yeniden aynı mesleği seçip seçmeyecekleri sorulmuş, vermiş oldukları cevaplar tablo 15’te özetlenmiştir.

Tablo 15. Yeniden Aynı Mesleği Seçme

Mesleği seçme	Kademe	(n)
Evet	Okul öncesi	28
	İlkokul	22
Hayır	Okul öncesi	4
	İlkokul	10
Emin değilim	Okul öncesi	3
	İlkokul	3

Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerden gerek okul öncesi eğitim kademesinde (n=28) gerekse ilkokul kademesinde (n=22) görev yapanların yarısından fazlası yeniden dünyaya gelseler *yine bu mesleği seçeceklerini* ifade etmişlerdir. Yeniden bu mesleği seçeceğini belirten ve okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenler, genellikle mesleğin kendilerine ne kadar uygun olduğundan bahsetmişlerdir. Örneğin bu öğretmenlerden biri (O₁), yeteneklerinin bu meslekle fazlasıyla açığa çıktığını fark ettiğini ve başkalarına yardım etmenin mutluluğu ve hazzını mesleği sayesinde fazlasıyla yaşadığını dile getirmiştir. Bir başkası ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“İnsanlara faydalı olmak, yardım etmek, hayatlarını şekillendirecek kararlar almalarında rehberlik etmek, bir insanın gözlerindeki sevgi ve güven ışığını görmek, bir insanın hayatına dokunabilmek... Bunlar hayatımda olduğu müddetçe yine bu mesleği seçerdim.” (O₃₀)

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan bir başka rehber öğretmen (O₉), çalışma saatlerinin az olması, ek ders ücretlerini tam olarak alması ve okulda ayrı bir odasının olması gibi nedenlerden dolayı bu mesleği yine seçeceğini dile getirmiştir. Bir başkası ise (O₄), yeniden dünyaya gelse yine bu mesleği seçeceğini ancak okul öncesi kademesinde rehber öğretmen olmak yerine, ilkokul ya da ortaokulda görev yapmayı veya idareci olmayı tercih edeceğini belirtmiştir.

İlkokul kademesinde görev alan ve yeniden dünyaya gelse yine bu mesleği seçeceğini ifade eden rehber öğretmenlerden biri (İ₁₈), bu mesleğin çalışma koşullarını diğer mesleklerden daha iyi bulduğu için yine bu mesleği seçeceğini söylemiştir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin görüşleriyle paralel olarak ilkokul kademesinde görev yapanların çoğu da bu mesleği, insanlara yardımcı olma imkânı verdiği ve kişiliklerine uygun buldukları için yine seçeceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin rehber öğretmenlerden biri (İ₂₁), insanı ve

insana dair şeyleri anlamaya çalışmanın ve bu konuyla ilgili faaliyetlerde bulunmanın hoşuna gittiğini belirtirken, bir başkası şunları söylemiştir:

“Çünkü ilgilerime, kişiliğime tamamen uygun... Sürekli kendimi geliştirdiğim ve sürekli yeni şeyler öğrendiğim, bana farklı ufuklar açan, beni bazen masum bir gülüşle bazen karşılıksız bir sevgiyle karşılayan, küçücük yürekleri anlamamı, onlar tarafından anlaşılmanımı sağlayan, hayata bakarken bana farklı pencereler açan, en önemlisi de severek yaptığım ve iletişime dayalı bir mesleğim var.” (İ₉)

Yeniden dünyaya gelse *kesinlikle bu mesleği seçmeyeceğini* söyleyen ve okul öncesi kademesinde görev yapan rehber öğretmen sayısı (n=4) oldukça azken, ilkökul kademesinde görev yapan on rehber öğretmen bu yönde görüş bildirmiştir. Okul öncesi gruplarıyla çalışan rehber öğretmenlerden biri (O₆), böyle bir şansı olsa yeniden bu mesleği seçmeyeceğini çünkü yapılan işin sınırlarını bilmeyen kişi ve kurumlardan dolayı, mesleğin saygınlığı noktasında sorunların olduğunu dile getirmiştir. Bir başka rehber öğretmen (O₁₈) ise, yeniden dünyaya gelse yine çocuklarla ilgili bir iş yapmak isteyeceğini ancak bunun eğitim-öğretim camiasından uzak bir iş olacağını belirtmiştir.

İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden ikisi ise görüşlerini şu ifadelerle açıklamışlardır:

“İmkânım olsa kafamın daha rahat edeceği bir meslek seçerdim. Özellikle zihinsel olarak çok yorucu bir iş yaptığımı düşünüyorum.” (İ₁)

“Kesinlikle çok daha farklı bir alana yönelirdim. Daha mutlu ve başarılı olabileceğim alanların olduğunun farkındayım.” (İ₈)

Çalışmaya katılan altı rehber öğretmen ise yeniden dünyaya gelseler bu mesleği seçip seçmeyecekleri konusunda *emin olmadıklarını* söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden biri (O₂₂), okul öncesi gruplarının oldukça zorlayıcı olduğunu ve zaman zaman kendisine güvenini kaybettiğini dile getirmiş; ancak çocuklarla bir arada olup onlarla bir şeyler paylaşmanın da halen kendisine cazip geldiğini ifade etmiştir. İlkokul kademesinde görev yapan bir rehber öğretmen ise şunları söylemiştir:

“Mesleğimi severek yapıyorum ama bazen daha az sorumluluğumun ve yükümlülüğümün olduğu bir mesleğim olsaydı diye de düşünmeden edemiyorum. Rehberlik hizmetleri öyle geniş ki, her zaman bir şeyler eksik kalıyor. Bu da bende yetersizlik hissine neden oluyor. O nedenle yine aynı mesleği seçer miydim emin değilim.” (İ11)



5. BÖLÜM: TARTIŞMA

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasına ve tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin 76'sı okul öncesi eğitim kurumlarında, 147'si ise ilkökul kademesinde görev yapmaktadır. İki farklı eğitim kademesinden alınan örneklem sayısındaki bu farklılığın, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarına atanan rehber öğretmen sayısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Rehber öğretmenler ilk kez 2012 yılında okul öncesi eğitim kurumlarına atanmışlardır. Ancak 2014 yılında söz konusu atamalar durdurulmuş; MEB tarafından 2015 yılında okul öncesi eğitim kurumlarına tekrar rehber öğretmen kadrosu açılarak atamalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak birçok okul öncesi eğitim kurumunda halen rehber öğretmen bulunmamaktadır. Ayrıca, ilkökul kademesi zorunlu eğitim basamaklarından biridir ve buna paralel olarak okullaşma oranları da okul öncesi eğitimden daha yüksektir. Bu sebeplerden dolayı Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmen sayısı, ilkökul kademesindeki rehber öğretmen sayısından oldukça düşüktür.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 39'unun kadın, 37'sinin erkek; ilkökul kademesinde ise 84'ünün kadın, 63'ünün erkek olduğu gözlenmektedir. Mesleki doyum ve cinsiyet dağılımı açısından bu rakamlar değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan erkek rehber öğretmenlerin dezavantajlı olabilecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları kadınların baskın olarak çalıştıkları bir eğitim basamağıdır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye'de 72228 kadın okul öncesi öğretmeni bulunurken 3871 erkek okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2016). Bu nedenle birçok okul öncesi eğitim kurumunda hiç erkek çalışan bulunmamaktadır. Tamamen kadınlardan oluşan bir eğitim kurumunda tek erkek olarak çalışmanın mesleki doyum açısından olumsuz etkileri olabileceği düşünülmektedir. Tezel Şahin ve Sak (2015) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki doyumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, kadın okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarının; ücret, fiziksel koşullar, yardımcı personel ve çalışma ortamı konularında erkek okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarından daha yüksek olduğunu

bulmuşlardır. Dolayısıyla, tamamen kadınlardan oluşan bir çalışma ortamında görev yapan erkek rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha düşük olma ihtimali düşünülmüş olsa da cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analize ait tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 35'i 25 yaş ve altında; 27'si 26-30 yaş aralığında ve 14'ü de 31 yaş ve üstündedir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ise 44'ü 25 yaş ve altında; 50'si 26-30 yaş aralığında ve 53'ü de 31 yaş ve üstündedir. Rehber öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapanların ilkököl kademesinde görev yapanlara oranla daha genç oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun okul öncesi eğitim kurumlarına yapılan atamaların daha yeni olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenler genel olarak farklı yaş aralıklarına sahip olmalarına rağmen, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin yarısına yakını 25 yaş ve altındakilerden oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 70'i PDR bölümünden, 6'sı ise diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin ise, 114'ü PDR bölümünden, 33'ü de diğer bölümlerden mezun olmuş durumdadır. Bu da, araştırmanın katılımcılarının büyük çoğunluğunu PDR mezunlarının oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca her iki kademe de yer alan PDR mezunu rehber öğretmenlerin yüzdelik dilimleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan PDR mezunu rehber öğretmenlerin oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, Umay (2015), Kadioğlu (2014), Bayrı (2006) ve Kocayörük (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir ki; yapılan bu çalışmalarda da PDR mezunu rehber öğretmenlerin oranının daha fazla olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 71'i lisans, 5'i de lisansüstü eğitim mezunudur. İlkokul kademesinde görev yapanların ise, 130'u lisans eğitimi, 17'si ise lisansüstü eğitim almıştır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu oldukları görülmektedir. Bu sonuç, daha önce yapılan çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Alçekiç, 2011; Bayrı,

2006; Kadioğlu, 2014 ve Umay, 2015). Ayrıca kendi içerisinde bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan lisans mezunu rehber öğretmenlerin oranı, ilkokul kademesinde görev yapan lisans mezunu rehber öğretmenlerden daha düşüktür. Aynı zamanda, eğitim durumuna ilişkin yüzdelerden, lisansüstü mezunu rehber öğretmenlerin ilkokul kademesinde daha fazla yer aldıkları anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim almış olmanın öğretmenlerin yeterlikleri ve mesleki doyumları üzerinde olumlu bir etkisinin olabileceği düşünölmekle birlikte alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğın, Alçekiç (2011) lisans mezunu rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının lisansüstü mezunların mesleki doyumlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Akkuş (2010) RAM'larda görev yapan rehber öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre iş doyumunu düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu sonucuna varmıştır. Bayrı (2006) ise rehber öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde öğrenim düzeyi değişkeninin etkili olmadığını belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerden 59'u mesleklerinin ilk beş yılındadır. Ayrıca bu kademedeki rehber öğretmenlerin 7'si altı ile on yıl arasında; 4'ü on bir ile on beş yıl arasında ve 6'sı da on altı yıl ve üstünde mesleki deneyime sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleklerinde yeni oldukları için altı yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip rehber öğretmen oranının daha az olduğu söylenebilir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin 92'si ise mesleklerinin ilk beş yılındadır. Bu kademedeki rehber öğretmenlerin 19'u altı ile on yıl arasında; 21'i on bir ile on beş yıl arasında ve 15'i de on altı yıl ve üstünde mesleki deneyime sahiptir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin genel olarak mesleklerinin ilk beş yılında oldukları ancak altı yıl ve üstünde mesleki deneyime sahip rehber öğretmenlerin de bu kademe görev yaptığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, her iki kademenin de rehber öğretmenlerinin yarısından fazlasının beş yıllık mesleki deneyime sahip olduklarını söylemek mümkündür. Mesleki deneyimin mesleki doyum üzerindeki etkilerine ilişkin alanyazın incelendiğinde farklı çalışma sonuçlarına rastlanılmaktadır. Örneğın, Worrell, Skaggs ve Brown (2006) rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının 22 yıl içerisinde hafif bir artış gösterdiğini bulmuşken; Alçekiç (2011) de mesleki kıdemi yüksek olan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bazı çalışmalarda da mesleki doyum ile mesleki kıdem arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu

saptanmıştır (Kadioğlu, 2014; Umay, 2015). Ancak, mesleki kıdem değişkeninin mesleki doyum düzeyini çok fazla etkilemediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Akkuş, 2010; Bayrı, 2006).

Okul ncesi eğitim kurumlarının tamamının ğrencisi sayısı 500 ve altındadır. İlkokul kademesinde ise, bu durumun farklı olduğu gözlenmektedir. İlkokulların 37'sinde 500 ve altında; 49'unda 501 ile 1000, 61'inde ise 1001 ve üzerinde ğrenci bulunmaktadır. Rehber ğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki ğrenci sayısının sunulacak rehberlik hizmetlerinin kalitesini, rehber öğretmenlerin iş yükünü ve dolayısıyla rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkilediği dşnlmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin daha avantajlı oldukları söylenebilir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde mesleki doyum üzerinde, çalışılan okuldaki ğrenci sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Kadioğlu, 2014).

Okul ncesi eğitim kurumlarının tamamında bir rehber ğretmen bulunmaktadır. Rehber ğretmen sayısı ile ilgili bu durum, ğrenci sayısı ile ilişkili olup, bir okulda bulunan ğrenci sayısı 500'n üzerine çıktığı durumda rehber ğretmen normu da ikiye çıkarılmaktadır. Okul ncesi eğitim kurumlarındaki ğrenci sayıları 500' geçmediği için bu kurumların tamamında sadece bir rehber ğretmen görev yapmaktadır. İlkokulların 55'inde bir rehber ğretmen; 40'ında iki rehber ğretmen, 52'sinde ise  ve üzerinde rehber ğretmen görev yapmaktadır. Aynı kurumda birden fazla rehber öğretmenin bulunması, öğretmenler arasında işbirliğini arttırması bakımından önemli olup birden fazla rehber öğretmenin bulunduğu okullarda çalışmanın daha avantajlı olduğu dşnlmektedir. Bu bağlamda iki ve üzerinde rehber öğretmenin bulunduğu ilkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerden daha avantajlı oldukları söylenebilir.

Okul ncesi eğitim kurumlarının 58'inde rehberlik servisi bulunurken 18'inde rehberlik servisi bulunmamaktadır. İlkokul kademesinde ise 142 ilkokulda rehberlik servisi bulunurken 5'inde bulunmamaktadır. Rehberlik servisinin bulunma durumuna ilişkin dağılım incelendiğinde, her iki kademenin de büyük bir kısmında rehberlik servisinin bulunduğu söylenebilir. Kadioğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada da

okulların büyük çoğunluğunda rehberlik servisinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, ilkokullardaki rehberlik servisinin bulunma oranının okul öncesi eğitim kurumlarına göre daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında okul öncesi eğitim kurumlarında rehber öğretmen görevlendirmelerinin yeni sayılması, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki koşullarının bu duruma uygun olmaması gibi sebepler sıralanabilir. Ayrıca bu bulgu Eren (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Eren'in (2014) çalışmasında da, bağımsız anaokullarındaki rehberlik servislerinin fiziksel mekânlarının yetersiz olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik servisleri için gerekli fiziksel koşulların sağlanması, yürütülecek rehberlik servislerinin kalitesi ve rehber öğretmenlerin mesleki doyumları bağlamında hayati derecede önemlidir. Kadioğlu (2014) rehberlik odası bulunan okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının rehberlik odası bulunmayan okullarda çalışan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 72'si branşlarını isteyerek, 4'ü ise istemeyerek seçtiklerini ifade ederken; ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerden 135'i branşlarını isteyerek, 12'si ise istemeyerek seçmişlerdir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin genel olarak branşlarını isteyerek seçtikleri söylenebilir. Kocayörük (2000) tarafından yapılan araştırmada da rehber öğretmenlerin büyük bir kısmının branşlarını isteyerek seçtikleri ve mesleğini isteyerek seçen rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, isteyerek seçilen bir alanda çalışmanın mesleki doyum açısından olumlu bir durum olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin 65'i, ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin de 144'ü hizmet içi eğitim ya da seminer aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu da, genel olarak rehber öğretmenlerin tamamına yakınının bir hizmet içi eğitim ya da seminer aldıkları anlamına gelmektedir. Bu sonuç, Bayrı (2006) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da paraleldir. Bayrı (2006) rehber öğretmenlerin tamamına yakınının hizmet içi eğitim ya da seminer aldıklarını belirlemiştir. Özellikle ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin tamamına yakınının hizmet içi eğitim ya da seminer aldıkları

anlaşılmaktadır. Buna rağmen, herhangi bir hizmet içi eğitim ya da seminer almayan rehber öğretmenlerin de var olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerden henüz hizmet içi eğitim ya da seminer almayanların oranının ilkökul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Bayrı (2006) hizmet içi eğitime katılma sıklığının mesleki doyum üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Hamamcı, Göktepe ve İnanç (2005) ise kongre, konferans ve seminerlere katılarak kendilerini geliştiren rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Umay (2015) eğitim, seminer ve kongre katılımının rehber öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Hizmet içi eğitim alma durumunun mesleki doyum üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar olmakla birlikte, rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının artırılması noktasında hizmet içi eğitim ya da seminerlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

İlkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Nicel veri analizinin sonucu olan bu bulgu nitel verilerle de desteklenmektedir. Nitel veri analizlerine göre, rehber öğretmenlerden okul öncesi eğitim kademesinde görev yapanların yaklaşık üçte biri ve ilkökul kademesinde görev yapanların yarısı mesleki doyumlarının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer bir ifadeyle ilkökul kademesinde görev yapan rehber öğretmenler mesleki doyumlarını okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere kıyasla daha fazla yüksek olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin yaklaşık yarısı çalıştıkları kademenin mesleki doyumları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmişken, ilkökul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin yaklaşık üçte biri çalıştıkları kademenin mesleki doyumları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Kadioğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada ilkökul, ortaokul, lise, özel eğitim ve RAM'larda çalışan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Genelde daha üst eğitim basamaklarında göreve başlayacaklarına ilişkin planlar yapan rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim kademesinde çalışmaya başlamaları onların birtakım güçlükler yaşama ihtimalini doğurmaktadır. Gerek lisans eğitimleri süresince aldıkları dersler, gerekse hizmet verdikleri yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi

eğitim kurumlarında göreve başlamının bazı güçlükleri de beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Söz konusu bu güçlüklerin okul öncesi eğitim kademesinde göreve başlayan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha düşük çıkmasında etkili olduğu dşnlmektedir.

Okul ncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu bulguya paralel olarak Akkuş (2010), Bayrı (2006) ve Kocayörük (2000) tarafından yapılan araştırmalarda da rehber öğretmenlerin mesleki doyumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Aynı şekilde, Umay (2015) rehber öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin yaptđđı araştırmada rehber öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediğini bulmuştur. Hem bu çalışmanın bulgusuna hem de daha önce yapılmış çalışmaların bulgularına dayanarak, kadın ve erkek rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, cinsiyetin rehber öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde etkili olmadđđı sonucuna varılabilir.

Rehber ğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuca varılmasında kadın ve erkek rehber öğretmenlerin farklı kademe de görev yapmalarına rağmen benzer şartlarda çalışmalarının benzer mesleki doyum düzeyine sahip olmaları üzerinde etkili olduğu dşnlmektedir.

Okul ncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları yaşlarına göre de anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu bulguya paralel olarak, Akkuş (2010), Alçekiç (2011), Bayrı (2006), Kocayörük (2000) ve Umay (2015) da çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmiş ve rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Ancak Kadioğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuş ve yaş arttıka mesleki doyumun da artabileceği sonucuna varılmıştır. Genel olarak rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin yaşlarına göre değişmediği ancak az da olsa yaşın mesleki doyuma etki edebileceği söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile yaş değişkeninin ortak etkisine göre farklılaşmamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ya da ilkokul kademesinde hangi yaşta olursa olsun, rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin genellikle birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Farklı kademelerde rehber öğretmen olarak görev yapanların genç, yetişkin veya yaşlı olmalarının mesleki doyumlarına etkide bulunmadığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Kadioğlu (2014), Alçekiç (2011), Akkuş (2010) ve Bayrı (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış; rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Rehber öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin Umay (2015) tarafından yapılan araştırmada da aynı şekilde, medeni durumun rehber öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak; rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin medeni durum değişkeninden anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Katılımcıların mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile medeni durum değişkeninin ortak etkisine göre farklılaşmamıştır. Bu nedenle gerek okul öncesi eğitim kurumlarında gerekse ilkokul kademesinde görev yapan evli ve bekâr rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Mesleki doyum ölçeğinin ilk maddesi olan *bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz* maddesinde; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler bir kez daha dünyaya gelseler aynı mesleği seçeceklerini ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlere oranla daha fazla belirtmişlerdir. Nicel olan bu bulgu nitel bulgularla da desteklenmektedir. Çalışmanın nitel boyutunda, okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapmakta olan rehber öğretmenlere dünyaya bir daha gelseler yeniden aynı mesleği seçip seçmeyecekleri sorulmuş; okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan 28 rehber öğretmen ile ilkokul kademesinde görev yapan 22 rehber öğretmen yine bu mesleği seçeceklerini belirtmişlerdir. Bu duruma, yapılan görüşmelerde rehber öğretmenler tarafından dile getirilen *çalışma saatlerinin azlığı, ek*

ders ücretlerinin tam yatırılması, ayrı bir odaya sahip olunması gibi olanaklar neden olarak gösterilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin ilkokulda görev yapan rehber öğretmenlere oranla aynı mesleği yine seçeceklerini daha fazla belirtmiş olmalarının farklı sebepleri olabilir. Örneğin, okul öncesi eğitim kurumlarındaki *çocuk sayısının azlığı* bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. Çünkü çocuk sayısının az olması, rehber öğretmenin iş yükünü de azaltmakta ve daha kaliteli rehberlik hizmetlerinin sunulmasına olanak sağlamaktadır.

Rehber öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, hem okul öncesi eğitim kurumlarında hem de ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenler tarafından mesleğin olumlu yönleri olarak en çok *çocuklarla/insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmek* ve *çocukların/insanların hayatını değiştirebilmek* konularının dile getirildiği görülmektedir. Ancak, bu iki duruma ilişkin katılımcı sayıları karşılaştırıldığında her iki maddede de ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin sayılarının okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin sayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu üzerinde okul öncesi kademesindeki çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini ifade etme biçimlerinin daha sınırlı olması ve hayatlarında ciddi değişikliklere ilişkin kararlar alacak bir durumlarının olmaması gibi nedenlerin, bu noktaları vurgulayan ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin sayılarının daha fazla olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, literatürde de çocuklarla doğrudan iletişim ve etkileşim içerisine girmeleri veya sosyal ilişkiler kurmaları, rehber öğretmenler tarafından mesleklerinin olumlu yönleri olarak dile getirilmiştir (DeMato ve Curcio, 2004; Kolodinsky, Draves, Schroder, Lindsey ve Zlatev, 2009; Worrell, Skaggs ve Brown, 2006).

Rehber öğretmenlerin meslekleriyle ilişkili olumlu bir diğer durum olarak kendilerini geliştirebilme imkânına sahip olmalarını ise sadece okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler dile getirmişken ilkokul kademesinde hiçbir rehber öğretmen bunu ifade etmemiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında ise okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuk sayısının azlığı ve rehberlik servisinden beklentilerin ilkokul kademesine oranla daha sınırlı olmasına bağlı olarak rehber öğretmenlerin

kendilerini geliştirmek için yeterli zamanlarının olmasının etkili olduğu düşünölmektedir.

Ayrıca, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerle yapılan göröşmelerde, öğretmenler meslekleri ile ilgili bazı olumsuz durumları belirtmişlerdir. Mesleklerine ilişkin önyargıların olması ve ailelerin rehberlik hizmetlerine yeterli bir şekilde katılmaması rehber öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen olumsuz durumlardır. Bir diğer olumsuz durum ise, mesleğin tanımı ile ilgilidir. Mesleğin tanımı ile ilgili olumsuz durum olarak rehber öğretmenlerin unvanlarına ilişkin yaşadıkları sıkıntılar kastedilmektedir. Nitekim bu meslek, PDR Yönetmeliğinde (2001) rehberlik hizmetlerini sunan personel olarak tanımlanmasına rağmen, atamalar gerçekleşirken Rehberlik alanı kullanılmaktadır. Okullarda rehberlik servisinde görev yaptıklarından, Rehber Öğretmen ya da Rehberlik Öğretmeni olarak ifade edilmektedirler. Çünkü eğitim kurumu içinde eğitim-öğretim hizmetlerini sunan tüm personelin meslek tanımlarında *öğretmen* ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden mezun olanların, okullara rehber öğretmen olarak atamalarının yapılması da bu yüzdendir. Ancak üniversitede okutulan bölümün ismindeki *psikolojik danışma* ifadesinin mesleki süreçte çok fazla kullanılmamasının, rehber öğretmenlerin mesleki doyumuna etki ettiği yapılan göröşmelerden elde edilmiştir. Rehber öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yaşadıkları unvan karmaşası, okul yöneticilerinin onlara bakış açısını da etkilemektedir. Unvanın netleşmemiş olması, okul yöneticileri tarafından görev alanları dışında sorumluluk verilmesine yol açmaktadır. Bu durumun, rehber öğretmenlerin mesleki yaşamlarını olumsuz etkilediği ve meslekten yeteri kadar doyum almalarına engel teşkil ettiği düşünölmektedir. Ayrıca literatürde de paralel şekilde; rehber öğretmenlere görevleri dışında işler verilmesi öğretmenler tarafından dile getirilen bir olumsuzluktur (Baggerly ve Osborn, 2006; DeMato ve Curcio, 2004; Kolodinsky, Draves, Schroder, Lindsey ve Zlatev, 2009). Sonuç olarak, rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi görenlerin öğretmen olarak nitelendirilmesi ile ilgili tartışmanın halen devam ettiği anlaşılmaktadır (Özgüven, 2007). Bu durumun da alanda görev yapan rehber öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olumsuz bir algıya sahip olmalarına neden olduğu ve mesleki doyumlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulguların analizi sonucunda ortaya çıkan nicel ve nitel sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Nicel Sonuçlar

İlkokullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile yaş değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri hizmet verdikleri eğitim kademesi ile medeni durum değişkenlerinin ortak etkisine göre farklılaşmamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum ölçeğindeki her bir maddeye ilişkin ortalamaları karşılaştırılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler; bir

kez daha dünyaya gelseler aynı mesleği seçeceklerini, yaptıkları işi önemli ve anlamlı bulduklarını, mesleklerini başkalarına önerdiklerini, kendi meslekleri dışında başka bir iş yapmayı düşünmediklerini, günün sonunda kendilerini mutlu ve enerjik hissettiklerini, başka bir işe geçmeyi düşünmediklerini, emekli olmayı düşünmediklerini, meslektaşlarıyla iş hakkında konuştuklarını ve iş yerindeki engellerin çalışma isteklerini engellemediğini ilkökulda görev yapan rehber öğretmenlerden daha fazla belirtmişlerdir. İlkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenler ise; işyerlerine hevesli geldiklerini, mesleklerinin gelişimlerine olanak verdiğini, yaptıkları işe yönelik bir şeyler öğrenmeye çalıştıklarını, işyerlerinde aldıkları eğitime uygun bir iş yaptıklarını, seminer, kongre vb. mesleki etkinliklere katıldıklarını, yaptıkları işin yeteneklerine uygun olduğunu, meslekleriyle ilgili yayınları takip ettiklerini, karşılaştıkları engellerle mücadele ettiklerini, mesleklerinin ilgilerine uygun olduğunu, mesleklerini değiştirmeyi düşünmediklerini ve mesleki bilgilerini artırmaya yönelik girişimlerde bulduklarını okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerden daha fazla belirtmişlerdir.

6.2. Nitel Sonuçlar

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ve ilkökul kademesinde görev yapanların yarısı mesleki doyumlarının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, çalışmaya katılan ve okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin de yarısı mesleki doyumlarının orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki doyumlarını düşük olarak değerlendiren rehber öğretmenler, gerek okul öncesi gerekse ilkökul kademesinden çalışmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden daha azdır.

Mesleki doyumlarına paralel olarak, her iki kademe de yeniden dünyaya gelseler yine bu mesleği seçeceklerini söyleyen rehber öğretmen sayısı oldukça yüksektir. Ancak bu mesleği seçmeyeceklerini söyleyen ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sayısı, okul öncesi gruplarıyla çalışanlardan daha fazladır.

Okul öncesi eğitim kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin yaklaşık yarısı çalıştıkları kademenin mesleki doyumları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmişken, ilkökul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin yaklaşık üçte biri

çalıştıkları kademenin mesleki doyumları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Çalıştıkları eğitim basamağının mesleki doyumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyen rehber öğretmenler her iki kademedede neredeyse birbirine yakındır (okul öncesi n=12, ilkokul n=15). Çalıştıkları eğitim basamağının mesleki doyumları üzerinde ne olumlu ne de olumsuz bir etkisi olmadığını söyleyen öğretmenler yalnızca ilkokul kademesinde görev yapanlardır. Bununla birlikte, çalıştıkları kademenin mesleki doyumları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkisi olduğunu söyleyenler de büyük çoğunlukla okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerdir.

Çalışmaya katılan rehber öğretmenler, meslekleri ile ilgili olumlu durumlar olarak; çocuklarla/insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmeyi, çocukların/insanların hayatlarını değiştirebilmeyi, kendilerini geliştirebilme imkânına sahip olmalarını, olaylara/hayata farklı açılardan bakabilmeyi, diğer öğretmenlere kıyasla daha özerk bir işleyişe sahip olmayı ve farklı kademedede görev yapabilmeyi ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan rehber öğretmenler, meslekleri ile ilgili olumsuz durumlar olarak; mesleklerine karşı ön yargıların bulunmasını, ailelerden kaynaklı olumsuzlukları, mesleklerinin tanımı ile ilgili sıkıntıları, okulların fiziki koşullarının yetersizliğini, lisans eğitimlerine ilişkin sıkıntıları, alan dışı atamaları, verdikleri hizmetlerin sonuçlarının uzun zamanda gözlenebilir olmasını ve teorinin pratiğe dökülmesine ilişkin güçlükleri dile getirmişlerdir.

6.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları temel alınarak, çalışmanın önerileri; okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde göreve yapan uygulayıcılara yönelik öneriler ve ileride yapılacak başka çalışmalar için araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde iki alt başlıkta ele alınmıştır.

6.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapanların yaklaşık %24'ü, ilkokul kademesinde görev yapanların ise yaklaşık

%4'ü görev yaptıkları okullarda rehberlik servisinin bulunmadığını belirtmişlerdir. MEB tarafından, rehberlik servisi bulunmayan okullardaki eksikliğin giderilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapanların yaklaşık %15'i, ilkokul kademesinde görev yapanların ise %2'si şu ana kadar herhangi bir hizmet içi eğitim ya da seminer almadıklarını belirtmişlerdir. MEB tarafından, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarına yeni atanan rehber öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ya da seminer çalışmalarının yapılması, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde de olumlu bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin tümü MEB'e bağlı okullarda görev yapmaktadırlar. Söz konusu okullarda idarecilik ve yöneticilik konumunda olan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının rehber öğretmenlere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve çağdaş gelişimsel rehberlik anlayışına sahip olmaları, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları üzerinde pozitif bir etki yapabileceği düşünülmektedir. Bunun için de, yetkililer tarafından kurum yöneticilerine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.
- Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde PDR mezunu olmayanların da okullarda rehberlik faaliyetlerini yürüttükleri sonucuna varılmıştır. MEB tarafından, okullarda rehberlik hizmetlerini sunacak personelin pozisyonuna sadece PDR alanından mezun olanların ataması yapılabilir. Böylece rehberlik faaliyetlerini yürütecek personel aracılığıyla daha sağlıklı rehberlik uygulamalarının yapılmasını sağlayabilir.
- Günümüzde PDR bölümünden mezun olanların atamaları, Rehberlik unvanıyla yapılmaktadır. Daha öncesinde ise, Rehber Öğretmen olarak atamaları yapılmaktaydı. Lisans süresince hem rehberlik hem de psikolojik danışmanlık alanlarına ilişkin eğitime tabi tutulan PDR mezunlarının en önemli sorunlarından birinin unvan sorunu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca unvan sorununun rehber öğretmen olarak görev yapan personelin mesleki doyumuna da etkide bulunduğu düşünülmektedir. Bu nedenle MEB tarafından, PDR bölümünden mezun olanların atamaları yapılırken Rehber Öğretmen, Rehberlik, Psikolojik Danışman, Okul

Psikolojik Danışmanı gibi unvanlar ya da başka bir unvanın kullanılması konusunda motive edici karar alınması, rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

- Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince okul öncesi eğitimde rehberliğe ilişkin az sayıda eğitim ve bilgi aldıkları; bunun çoğunun da teoride kaldığını belirttikleri sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde okuyan öğrenciler için okul öncesi eğitimde rehberlik ile ilgili belli bir ders konulması ya da bu konuda özellikle uygulamaya dayalı bir eğitim imkânının sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler ile ilkökul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları karşılaştırılmıştır. Yapılacak başka çalışmalarda, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları okul öncesi kademesi ile diğer kademeler arasında olacak şekilde yeni karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yer alan illerde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları incelenmiştir. Diğer bölgelerde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, rehber öğretmenlerin sadece mesleki doyumları ele alınmıştır. Yapılacak başka çalışmalarda, rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile yaşam kaliteleri, kişilik tipleri, öz-yeterlikleri gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.
- Mesleki doyum konulu bu araştırmanın örnekleminde, sadece rehber öğretmenler yer almış ve sadece rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Başka araştırmalarda, rehber öğretmenler ile diğer branş öğretmenlerinin mesleki doyumları karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada, farklı kademelerde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Yapılacak başka çalışmalarda, rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen faktörler incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, B. (2014). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 474- 483.
- Akın, B. (2007). *Rehber öğretmenlerin görevlerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ve algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde rehber öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, G., Acuner, A. M., ve Tabak, R. S. (2002). Sağlık bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin iş doyumuna yönelik bir araştırma (Ankara örneği). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(4), 271-282.
- Alçekiç, K. G. (2011). *Kariyer gelişimi açısından psikolojik danışmanların mesleki doyum ve değerlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aliyev, R., Erguner-Tekinalp, B., Ulker, R., ve Shine-Edizer, F. (2012). The perceptions of school counselors and principals towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice, Special Issue*, 3083-3098.
- Altun, F., ve Camadan, T. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, M. C. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arı, E. (2015). Öğretmenlerin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik üzerine etkisinin yapısal eşitlik modeli ile araştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 549-565.
- Aslan, A. (2001). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mesleki doyumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 63-82.
- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumunu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Avşar, A. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Baggerly, J., ve Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205.

- Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7, 1-30.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baldık, Ö. (2005). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi*. (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Bardakçı, A. B. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. (3. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bayrak, M. (2014). *İlkokullarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Bektaş, F. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic Approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Bıçak, A. (2006). *Resmi ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Biçer, M. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.

- Brown, N. (2004). *A study of the job satisfaction of beginning school counselors and their transition into the field*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Wisconsin-Stout Üniversitesi, Wisconsin.
- Bryant, R. M., ve Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 265-271.
- Bülbül, Ö. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F. ve Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Can, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), s. 911-917.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş. ve Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cervoni, A., ve DeLucia-Waack, J. (2001). Role conflict and ambiguity as predictors of job satisfaction in high school counselors. *Journal of School Counseling*, 9(1), 1-30.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2014). *Research methods design and analysis*. London: Pearson Publication.
- Cormier S., ve Hackney, H. (2014). *Psikolojik danışma, stratejiler ve müdahaleler*. (2. Baskı). Doğan, S. ve Yaka, B. (Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, G. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çelik, G., ve Önel, A. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 217-234.
- Çelik, Z., ve Baştürk, R. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 34-40.
- Çetin, F. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 11(3), 791-808.

- Çınar, F. (2015). Din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(22), 235-282.
- Çifçili, V. (2007). *Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Darakcı, A. C. (2010). *İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin etkili rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin etkililik düzeyi (Afyonkarahisar ili örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- DeMato, D. S., ve Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7(4), 236-245.
- Demir, F. (2007). *Lise öğretmenlerinde iletişim ve problem çözme becerisini artırmaya yönelik bir müdahale programının tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, M. (2010). *Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 45-60.
- Demirel, M., ve Yazgünoğlu, S. (2013). The evaluation of classroom guidance activities in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1598-1602.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Eduwen, F. O., Aluede, O., ve Ojugo, A. İ. (2014). Job satisfaction among school counsellors in secondary schools in mid-western Nigeria. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 22(1), 181-193.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Eren, R. (2014). *Milli eğitim bakanlığına bağlı resmi ve bağımsız anaokullarındaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Erkan, S. (1999). Rehberlik nedir? Y. Kuzgun (Ed.). *İlköğretimde rehberlik, 1-12*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eronat, Z. (2004). *İşletmelerde iş tatmini ve işgücü devir hızı problemlerinin çözümünde bir faktör olarak iletişim; KOBİ'lerde ampirik bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gambrell, C. E., Rehfuss, M. C., Suarez, E. C., ve Meyer, D. (2011). Counselors' job satisfaction across education levels and specialties. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 3(1), 34-49.

- Gamsız, Ş., Yazıcı, H., ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Turkish Studies*, 8(8), 1475-1488.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Girgin, G. (2012). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, 2-23. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Gülay, H. E., ve Hergüner, G. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 25-33.
- Gülsar, A. (2008). *Rehberlik hizmetleri ve bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Gür, K. (2010). *Sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının yönetmelikteki rehberlik hizmetleri ile ilgili görevleri kabul durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Güven, M. (2012). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetler. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 55-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamamcı, Z., Göktepe, E. O., ve İnanç, N. (2005). Ankara ilinde çalışan psikolojik danışmanların mesleki gelişim ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 27-44.
- Hatunoğlu, A., ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Herdem, F. S. (2012). *İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Horuz, F. I. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317-334.

- İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.
- İncesulu, A. (2004). Okul öncesi eğitimde rehberlik. C. Karagözoğlu ve İ. Kemertaş (Yayına Haz.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 133-140). İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Jones, C., Hohensil, T. H., ve Burge, P. (2009). Factors affecting African American counselors' job satisfaction: A national survey. *Journal of Counseling & Development*, 87, 152-158.
- Kadıoğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi- Ankara ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kalın, Ş. (1999). *Ankara ili ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin ilköğretimde rehberlik konusundaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kantar, H. (2010). *İşletmede motivasyon*. (2. Baskı). İstanbul: Kumsaati Yayınları.
- Karaer, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- 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*, 24(2), 427-460.
- Kardeş, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kayhan, N. (2008). *İlköğretim okulları 1. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları*

- arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kemertaş, İ. ve Otrar, M. (2004). Okullarda rehberlik servisleri. C. Karagözoğlu ve İ. Kemertaş (Yayına Haz.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 113-123). İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumunu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 100-119.
- Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kınalı, G. (2000). *Devlet ve özel okullardaki rehber öğretmenlerin iş tatminleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kocayörük, E. (2000). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin meslek doyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, R. (2007). Eğitimde rehberlik hizmetlerini anlamak. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 7, 6-9.
- Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C., ve Zlatev, M. (2009). Reported levels of satisfaction and frustration by Arizona school counselors: A desire for greater connections with students in a data-driven era. *Professional School Counseling*, 12(3), 193-199.
- Konca, F. (2007). *İlköğretim psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49, 57-91.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığımıza giriş*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (11. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *Psikolojik danışma ve rehberlikte kullanılan ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S., ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11),14-18.
- Lunenburg, F. C. (2010). School guidance and counseling services. *Schooling*, 1(1), 1-9.
- MEB. (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *Sınıf rehberlik programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2012a). *12 yıl zorunlu eğitim, sorular-cevaplar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2012b). *Okul öncesi eğitim rehberlik programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Memduhoğlu, H. B., ve Dalçipek, E. (2016, 14-15 Nisan). *Bir metafor çalışması: okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik servisine ilişkin algıları*. Sözel bildiri, 1. Uluslararası Kadın Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Kongresi, Kocaeli.
- Mersin, Y. (2007). *Din görevlilerinde mesleki doyum*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Meşeci, F. (2008). Rehberliğin doğuşu ve gelişmesi. E. İ. Gazioğlu ve M. I. Şengül (Ed.). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik*, (s. 21-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Milli Eğitim İstatistikleri. (2016). *Milli eğitim istatistikleri 2015-2016*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını.
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A., Zembat, R., ve Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim. *İlköğretmen Dergisi*, 6, 16-19.
- Owen, F. K., ve Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 204-221.
- ÖSYS. (2016). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Özabacı, N. (2008). Rehberlik hizmet türleri. E. İ. Gazioğlu, ve M. I. Şengül (Ed.). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik*, (s. 44-61). Ankara: APegem Akademi.
- Özabacı, N., Sakarya, N., ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özgen, H., ve Yalçın, A. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi stratejik bir yaklaşım*. (3. Baskı). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Öztekin, A. (2010). *Yönetim bilimi*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2006). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 9(3), 206-215.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Saltan, E. (2014). *İlk ve ortaokullarda sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde karşılaştığı zorluklar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Selamet, Ç. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri: Afyonkarahisar örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Söker, V. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri (Zonguldak Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences*. California: SAGE Publications.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumunu üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü*. Uzmanlık yeterlilik tezi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.
- Şahin, H. (2012). Kişisel rehberlik ve psikolojik danışma. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 157-174). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 160-174.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şirin, A. (2004). Rehberlik çeşitleri. C. Karagözoğlu ve İ. Kemertaş (Yayına Haz.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 89-111). İstanbul: Birsen Yayınevi.

- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Taşkaya, S. M., ve Kurt, Y. (11-13 Kasım, 2010). *İlköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- TDK (Türk Dil Kurumu). *Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrim-içi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.573cb6d8d2a385.19326939], Erişim tarihi: 18 Mayıs 2016.
- Teker, A. (2007). *İlköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terekeci, P. (2010). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- 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.
- Tezel Şahin, F., ve Sak, R. (2015). A comparative study of male and female early childhood teachers' job satisfaction in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, DOI: 10.1007/s10643-015-0738-x
- Toker, B. (2007). Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: İzmir'deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.
- Tuzcuoğlu, N., ve Tuzcuoğlu, S. (2007). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uğur, A. (2015). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uludağ Tüfekçi, M. (2011). *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehber etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, M. A. (2013). *Rehberlik servisleri tarafından uygulanan bireyi tanıma tekniklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, E. (6-9 Temmuz, 2004). *İlköğretim okullarında, profesyonel olmayan rehberlik çalışmaları ve eksikliği hissedilen hizmetler*. İnönü Üniversitesi, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Vural, B. (2004). *Her öğretmen rehberdir*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Worrell, T. G., Skaggs, G. E., ve Brown, M. B. (2006). School psychologists' job satisfaction: A 22-year perspective in the USA. *School Psychology International*, 27(2), 131-145.
- Yam, F. C. (2014). *Psikolojik danışma öz yeterliği: kişilik özellikleri, durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yankın, T. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin rehberlik çalışmalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. (22. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaycı, L. (2010). Okullarda rehberlik hizmetleri. M. Güven (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 69-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazgünoğlu, S., ve Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 244-255.
- Yazılıtaş, F. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yerlikaya, İ., Sak, R., ve Şahin Sak, İ. T. (2014). Okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: okul öncesi öğretmen adaylarının ve psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 286-299.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, H., ve Üre, Ö. (1997). *Rehberlik ders notu*. Konya: Günay Ofset.
- Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamaların incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Yurtal, F. D. (2012). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 35-44). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

EK-1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli Meslektaşlarım;

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nde yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır.

Araştırmadan sağlıklı bir sonuç alınabilmesi için, sorulan sorulara doğru ve samimi cevaplar vermeniz önemlidir. Lütfen bütün soruları cevaplayınız.

İlgi ve katkınız için teşekkür ederim.

Eşref DALÇIÇEK

- Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- Yaşınız:**
- Medeni Durumunuz:** Evli () Bekâr () Boşanmış ()
- Mezun Olduğunuz Bölüm:** PDR () Diğer, yazınız ()
- Eğitim Durumunuz:** Lisans () Lisansüstü ()
- Mesleki Deneyiminiz:** 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 ve Üstü ()
- Hizmet Verdiğiniz Eğitim Kademesi:** Okul Öncesi () İlkokul ()
- Görev yaptığınız okuldaki toplam öğrenci sayısı:**
- Görev yaptığınız okuldaki rehber öğretmen sayısı:**
- Görev yaptığınız okulda rehberlik servisi/odası var mı?** Evet () Hayır ()
- Branşınızı isteyerek mi seçtiniz?** Evet () Hayır ()
- Şu ana kadar alanınız ile ilgili her hangi bir hizmet içi eğitim ya da seminer aldınız mı?**
- Evet () Hayır ()

EK-2**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

1. Sizce Mesleki doyum nedir?
2. Mesleki doyumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz (düşük, yüksek gibi)? Neden?
3. Dünyaya bir daha gelseniz yine aynı mesleği seçer misiniz? Neden?
4. Çalıştığınız eğitim basamağı (okul öncesi-ilkokul), sizce mesleki doyumunuzu nasıl etkilemektedir? Neden?
5. Mesleki doyumunuzu artırmak için siz neler yaparsınız? Mesleki doyumunuzu artırmak için okul/MEB neler yapabilir?
6. Mesleğinizin olumlu gördüğünüz tarafları nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
7. Mesleğinizin olumsuz gördüğünüz tarafları nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
8. Mesleğinizi yaparken ne tür engellerle karşılaşsınız?
9. Sunduğunuz rehberlik hizmetlerinde ailelerden, öğretmenlerden ve okul idaresinden gerekli desteği alabiliyor musunuz? Neden böyle düşünüyorsunuz?
10. Lisans eğitiminizin (Yaptığınız staj ve aldığınızı derslerin) sizi mesleğinize yeterince hazırladığını düşünüyor musunuz? Neden?
11. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-3

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/05/2016-12743



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605-E.5303582
Konu: Araştırma İzni

11.05.2016

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 04/05/2016 tarihli ve 81576613/605/4985349 sayılı yazısı ve ekleri.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Eşref DALÇIÇEK'in "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında ve İlkokul Kademesinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Karşılaştırılması" konulu çalışması hakkındaki ilgi yazı ve eki Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü anketin** kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Ek:

- 1-Mühürlü Anket Formu (5 sayfa)
- 2-İlgi yazı ve ekleri

Dağıtım:

Gereği:
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğüne
(ek konuldu Mühürlü Anket Formu (5 sayfa)

Bilgi:

Malatya, Elazığ, Tunceli, Erzincan, Bingöl
Erzurum, Muş, Bitlis, Hakkari, Van, Ağrı,
Kars, Ardahan, Kilis, Gaziantep, Adıyaman,
İğdır, Şanlıurfa, Diyarbakır, Mardin, Batman,
Siirt ve Şırnak Valiliklerine
(İl Millî Eğitim Müdürlükleri)

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. ÇAKAR Şef
Tel: (0 312) 413 13 31
Faks: (0 312) 417 71 08