

## Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının Açıklanmasında Mesleki Profesyonelliklerinin Rolü

### The Role of Teachers' Occupational Professionalism in Explaining Their Attitudes Towards the Activities of Psychological Counseling and Guidance

*Muhammet Özyanık<sup>1</sup>, Fatih Camadan<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Uzman Öğretmen, MEB., muhammetozyanik@live.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0471-5671>)

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, fatihcamadan@uludag.edu.tr, (<http://orcid.org/0000-0003-1516-4350>)

**Geliş Tarihi:** 21.09.2023

**Kabul Tarihi:** 04.03.2024

#### ÖZ

Bu çalışmada, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolü incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımında dayalı ilişkisel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Rize il merkezi ve ilçelerindeki resmi temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 212 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek seviyede olduğu, PDR faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlarının ise çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde cinsiyet, mezuniyet durumu, görev yapılan kurum düzeyi ve görev yapma süresine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarında cinsiyet ve mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarını olumlu yönde ve anlamlı şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutum, mesleki profesyonellik.

#### ABSTRACT

In this study, the role of teachers' occupational professionalism in explaining their attitudes towards the activities of PCG was examined. In addition, it was investigated whether the professionalism of teachers and their attitudes towards PCG activities differ significantly according to their demographic characteristics. This research was designed based on the relational survey model within the framework of the quantitative research approach. The sample of the research consists of 212 teachers who work in official basic education and secondary education institutions in Rize city center and its districts and are selected by

easy sampling method. Personal Information Form, Teacher Attitudes Towards Guidance and Psychological Counseling Activities Scale and Teachers' Professional Professionalism Scale were used to collect the data of the study. As a result of the research, it has been determined that the occupational professionalism of the teachers is at a high level and their positive attitudes towards PCG activities are at a very high level. Significant differences were found in the occupational professionalism of teachers according to gender, graduation status, level of institution and duration of duty. Significant differences were found in teachers' attitudes towards PCG activities according to gender and graduation status. It was concluded that the occupational professionalism of the teachers explained their attitudes towards PCG activities in a positive and meaningful way.

**Keywords:** Teacher, attitudes towards the activities of psychological counseling and guidance, occupational professionalism.

## GİRİŞ

Eğitim insanın tüm davranışlarını verimli kılmayı amaçlar. Dolayısıyla eğitim bireyde yalnızca bilişsel bileşenleri değil, kişisel, toplumsal, duygusal ve ahlaki gelişimi de sağlamaya çalışmaktadır. Eğitim, bu gelişmelerin dışında bireylerin ruh sağlığını korumayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için eğitimin akademik boyutu tek başına yeterli olamaz. İşte bu noktada psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin önemi açığa çıkmaktadır (Topses, 2007). Çağdaş eğitimde önemli bir yeri olan öğrenci kişilik hizmetleri çerçevesinde PDR hizmetleri yürütülmektedir. Bu faaliyetlerin amacı öğrencinin üst düzey gelişimine ortam hazırlamaktır. Okul bu konuda öğrencilerin kişisel gelişimleri ve PDR faaliyetleri için uygun bir ortam olmaktadır (Altıntaş, 2015). Ayrıca PDR hizmetleri kapsamında; öğrencilerin okula uyum sağlamları, kişiler arası sağlıklı ilişkiler kurmaları, bilinçli kararlar almaları, etkili öğretim yöntemlerini kullanmaları, doğru ders ve kariyer seçimleri ve nihayetinde bireysel becerilerini en üst düzeye çıkarmaları süreçlerinde kendilerine destek hizmetleri sunulmaktadır (Çetinkaya, 2014).

Bakırcıoğlu'na (2005) göre PDR hizmetleri, öğrencilere bilgi kazandırmak, kendilerinin ve çevresindekilerin potansiyellerini fark ettirmek, gizli güçlerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmak, kişisel ve sosyal olarak olgunlaştırmak ve problem çözme becerilerini geliştirmek için uzmanlar tarafından sunulan bir tür desteklemedir. Psikolojik danışma, farklı nitelik ve boyutlara sahip olmakla birlikte, rehberlik hizmetlerinin bir parçası olan, kişisel ve duygusal konulara odaklanan profesyonel bir hizmet olup rehberlik için vazgeçilmez bir alandır. Rehberlik ise psikolojik danışmaya göre daha geniş bir terimdir ve psikolojik danışma ile ilişkili ve tamamlayıcı olmakla birlikte psikolojik danışmayı da kapsamaktadır (Altıntaş, 2015). Kepçeoğlu (1993), psikolojik danışmayı uzmanlar tarafından verilen yardım olarak tanımlarken, bu yardımı kişinin kendini anlaması, sorunlarını çözmesi ve becerilerini geliştirmesi olarak ifade etmiştir. Rehberlik hizmetleri ise daha çok kişilerin gelişmelerine, doğru kararlar almalarına ve zihinsel olarak sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmak için ilgi ve yeteneklerine uygun olacak şekilde bir sonraki programı belirleyip seçmek ile ilgili görülmektedir (Yeşilyaprak, 2004).

PDR servisleri başta okul idarecileri olmak üzere öğretmenler ve diğer çalışanlarla birlikte bir ekip olarak yürütüldüğünde daha iyi sonuçlar alınabilmektedir (Bayraktar & Ekşioğlu, 2021). Bununla birlikte PDR hizmetlerinin önemini kavrayan ve bu hizmetlere özen gösteren öğretmenlerin, problemlere etkili çözümler ortaya koyduğu ve verimli çalışmalar gerçekleştirdikleri bilinmektedir (Karataş & Baltacı, 2013). Benzer şekilde PDR servislerinin düzenlediği çalışmaların gerçekleştirilmesinde öğretmenler destek olduğu takdirde öğrenciler açısından da önemli katkılarının olduğu vurgulanmaktadır (Akbaba & Batıkan, 2017). Bununla birlikte yapılan işin yeteri kadar önemsenmemesi, kararlaştırılan düşüncelerin yerine getirilmemesi ve kişiler arası iletişimsizliklerin PDR hizmetlerinde problemler yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir (Bacıoğlu vd., 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin PDR hizmetleri ile ilgili rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için öncelikle bu hizmetlere yönelik olumlu

tutumlarının olması ve bu çalışmalarda PDR servisleri ile iş birliği içerisinde olmalarının gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik tutumları ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Bu çalışmaların bazılarında öğretmenlerin bu hizmetlere yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu bulunmuştur (Camadan vd., 2018; Keskin, 2022; Tuzcuoğlu, 1995; Uzun, 2018). Bazı araştırmalarda ise PDR hizmetlerine yönelik görüşlerin olumlu yönde olmadığı belirlenmiştir (Abid, 2006; Cooper vd., 2005; Çöp vd., 2023; Kızıl, 2007; Parmaksız & Gök, 2018; Seyoum, 2011; Terzi vd., 2011). Bu durumun nedeninin belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmada öğretmenlerin, PDR servislerine yönelik olumsuz ve peşin hükümlü oldukları, ilgi ve bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur (Tuzgöl Dost, 2020). Bu durumun öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili olabileceği tahmin edilmektedir.

Toplumun gelişmesinde ve refahında eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Nitelikli eğitim ise bu sürecin etkili bir paydaşı olan öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin önemi açığa çıkmaktadır. Profesyonel anlamda öğretmenlik mesleği, öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmede zengin ve geçerli deneyime sahip olma gibi nitelikleri ifade etmektedir. Ayrıca profesyonel bir öğretmenin, öğrencilerini önemseyen, alanında yetkin, mesleği ile ilgili özerkliği kazanmış ve meslek etiğini önemseyen bir kişi olduğu vurgulanmaktadır (Ev, 2011). Berliner (2004), profesyonel bir öğretmenin, kapsamlı pedagojik bilgiye sahip olma ve elinden geleni en iyi şekilde aktarabilme, problem çözme becerisine sahip olma ve sınıfında yaşanan istenmeyen olaylara uygun tepkiler verme gibi niteliklerle donanmış olduğunu vurgular. Profesyonel bir öğretmenin farklı alan bilgisine sahip olduğu, bu alan bilgisi sayesinde farklı içerik ve farklı öğrencilerle çalışabileceği ve sınıfına yön verebileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte profesyonel bir öğretmenin, mesleğinin öneminin farkında olan, eğitimin önemine dikkat çeken, aldığı kararları etik kural ve ilkelere uygun olarak belirleyen ve uygulayan, çalışmaya istekli ve hazır, idealleri olan, değerlerini ve inançlarını benimsemiş bir kişi olduğu ifade edilmiştir (Hart & Marshall, 1992).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son zamanlarda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda MEB tarafından yayınlanan Genelge’de Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler belirlenmiştir. Bu genelge ile öğretmenlik mesleğinin etik standartları vurgulanmıştır. Ayrıca Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağına ayrılmıştır (öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen).

Öğretmenliğin profesyonelliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, profesyonel niteliklere sahip öğretmenlerin yaptıkları işten daha memnun oldukları ve derslere az ilgi gösteren öğrencilerin bile öğrenmelerinde önemli değişiklikler meydana getirdiklerine değinilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin kendilerine verilen müfredat özerkliği ve iş doyumunu ile olumlu ve iş stresi ile olumsuz yönlü ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. (Pearson & Moomaw, 2005). Çelik’in (2015), çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bair’in (2016) çalışmasında öğretmenlerin, profesyonelliği kişisel bir olgu olarak algıladıkları ve profesyonelliğin kişinin sınıftaki işini iyi yapmasıyla ilgili olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte öğretmenler, giyinme, konuşma ve davranışları da profesyonellik çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Swann vd. (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, profesyonelliği içsel bir motivasyon, paylaşılan güven ve bağlılık olarak açıklamışlardır. Sonyel (2004) öğretmenlerin profesyonel davranış sergilemeleri için yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Rizvi’nin (2003) araştırmasına göre okul reformunun öğretmen profesyonelliğini desteklediği tespit edilmiştir. Buyruk ve Akbaş’ın (2021) araştırması sonucunda öğretmenlerin profesyonelliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile özerklikleri arasında olumlu yönlü bir ilişki

bulunmuştur. Soesanti vd. (2023) tarafından öğretmenliğin mesleki profesyonelliğinin geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmada öğretmen eğitimleri gerçekleştirmenin, öğretmenleri denetlemenin ve öğretmen dosyalarını incelemenin öğrenci başarısının ve eğitim sürecinin kalitesini artırdığı görülmüştür. Söz konusu çalışmaların yanısıra öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek için deneyimli öğretmenlerden oluşan bir ekip ile akran öğretimi ve koçluk uygulamalarının yapılması önerilmiştir. Monk ve Phillipson (2017), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, mesleki profesyonelliklerini iş hayatındaki roller, kültürel anlayışlar ile ilişkiler ve mesleki statüleri ilgili olarak başkaları tarafından nasıl algılandıkları başlıklarında değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Karatay vd. (2020), öğretmenlerin orta düzeyde bir mesleki profesyonellik algısının olduğu, öğretmen profesyonelliği ve özerkliği arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Aydın vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin iyi düzeyde olduğu ve mesleki profesyonellikleri ile iş doyumları arasında olumlu yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Aslıhak'ın (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin Avrupa Birliği projelerine katılım göstermelerinin mesleki profesyonelliklerine olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Cansoy ve Parlar'ın (2017) araştırmasında öğretmenlerin profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin esleki profesyonellikleri ile okul gelişimi arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akar (2023) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki değerleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Macheridis ve Paulsson (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin yapılan iyileştirmelerin meslek kuruluşları, akreditasyon dernekleri ve sendikaların süreci takip etmesi ve birlikte hareket etmesi ile gerçekleşebileceği vurgulanmıştır. Torres ve Weiner'in (2018) araştırmasında öğretmenlerin, okullarında öğretmen özerkliğini, işbirliğini ve hesap verilebilirliği destekledikleri ve bunların rekabet ortamını artırdığı tespit edilmiştir. Adams'ın (2017) öğretmenliğin profesyonelliği üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlere yönelik uygulanan teftiş sisteminin öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve işbirliklerini olumsuz etkileyen bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Banković (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin gelişmesi için daha destekleyici bir yaklaşıma ve koruyucu sendikal örgütlenmeye ihtiyaç olduğu saptanmıştır. Hildebrandt ve Eom (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çeşitli şekillerde ödüllendirilmelerinin mesleki profesyonelliklerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Harwood ve Tukonic (2017) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri bağlamında sahip olması gereken özelliklerin, iyi bir dinleyici, sabırlı ve anlayışlı olmak olduğu vurgulanmıştır. Lai ve Lo (2007) tarafından eğitimde başarılı kabul edilen Hong Kong ve Şanghay'da yapılan araştırmada buralarda görev yapan öğretmenlerin profesyonellik algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Hoşgörür, 2017; Yılmaz & Altınkurt, 2015). Birtakım araştırmalarda ise öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile kurum içinde gerçekleşen iş birliği (Bayhan, 2011), iş doyumunu (Altınkurt & Yılmaz, 2014), mesleki gelişime yönelik tutum (Eroğlu vd., 2018), iş ve yaşam dengesi (Yılmaz & Altınkurt, 2015) ve iş doyumunu (Altınkurt & Yılmaz, 2014) arasında olumlu yönde ve örgütsel sinizmleri (Altınkurt & Ekinci, 2016) arasında olumsuz yönde ilişkilerin olduğu ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlik mesleğinin rollerinden birisi rehberlik olarak ifade edilmiştir (Çelikten vd., 2005). Öğretmenlerin rehberlik rolleri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile PDR hizmetlerine yönelik anlayış ve görüşlerinin olumlu yönde ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Profesyonel olarak gelişmiş bir öğretmenin hem öğrencilerin hem de velilerinin ihtiyaç duyduğu PDR faaliyetlerini uygun şekilde değerlendirerek, ihtiyaca göre PDR hizmet türlerinden uygun olanını uygulayacağı düşünülmektedir. Ayrıca PDR'nin önemini kavrayan bir öğretmenin yaşanan sorunlarda yetkinlik sınırları çerçevesinde hareket edeceği ve gerekli yönlendirmeleri yapabileceği beklenmektedir. Bu kapsamda profesyonel bir öğretmenin PDR faaliyetlerine yönelik olumlu bir anlayış içerisinde olacağı, bu hizmetleri yürüten uzmanlarla iş birliği ve ortak

bir anlayış içerisinde hareket edeceği düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin psikolojik danışmanlıkla ilgili rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için psikolojik danışmanlarla iletişim ve işbirliği halinde olmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Demir, 2010). İşbirliği, PDR hizmetlerinin temel ilkelerinden birisi olup psikolojik danışmanların okulun tüm paydaşlarıyla karşılıklı yardımlaşmasına dayanmaktadır (Kuzgun, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik danışmanlar ile işbirliği içinde çalışması koşulunda yapılan çalışmaların başarıya ulaşabileceği kabul edilmektedir (Schmidt, 2008). Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Camadan & Sezgin, 2012; Gündüz vd., 2014). Öğretmenlerin PDR hizmetlerine aktif katılımlarına etki eden unsurlardan birisinin bu hizmetlere ikin olumlu tutumlarının olduğu vurgulanmıştır (Owino & Odera, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin gereği olarak PDR hizmetlerine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada çalışmanın ilgili literatüre katkısının olabileceği değerlendirilmektedir. Bu açıklamalardan hareketle araştırmanın amacı öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolünün incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve PDR faaliyetlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve PDR faaliyetlerine yönelik tutumları demografik değişkenler (cinsiyet, mezuniyet durumu, görev yapılan kurum düzeyi ve görev yapma süresi) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin anlamlı bir rolü var mıdır?

## YÖNTEM

### 2.1. Model

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ilişkisel tarama modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, birden fazla değişkendeki değişimi ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2011).

### 2.2. Evren ve Örneklem

2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Rize ili merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması zor olduğundan kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken veri toplama araçlarındaki madde sayısı dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde uygulanan kişi sayısının ölçeklerdeki madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini vurgulamıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada kullanılan ölçeklerdeki madde sayısının en fazla 24 olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün en az 120 (24x5) olması gerektiği anlaşılmıştır. Araştırmada 212 gönüllü öğretmene veri toplama aracı uygulanarak yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1***Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

<b>Değişken</b>	<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	132	62.30
	Erkek	80	37.70
Mezuniyet Durumu	Lisans	171	80.70
	Lisansüstü	41	19.30
	1-5	52	24.50
Görev Yapma Süresi (Yıl)	6-10	65	30.70
	11-15	44	20.80
	16 ve Üzeri	51	24.10
Görev Yapılan Kurum Düzeyi	İlkokul	106	50.00
	Ortaokul	57	26.90
	Lise	49	23.10

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerden 132’si (%62.30) kadın, 80’i (%37.70) erkektir. 171 katılımcı (%80.70) lisans ve 41 katılımcı (19.30) lisansüstü mezundur. Görev süreleri 1-5 yıl arası olan 52 (%24.50), 6-10 yıl arası olan 65 (%30.70), 11-15 yıl arası olan 44 (%20.80) ve 16 yıl ve üzeri olan 51 kişidir (%24.10). İlkokulda görev yapan 106 (%50.00), ortaokulda görev yapan 57 (%26.90) ve lisede görev yapan katılımcı sayısı ise 49’dur (%23.10).

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

#### **2.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Katılımcıların bir takım demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte katılımcıların cinsiyeti, mezuniyet durumu, görev yapılan kurum düzeyi ve görev yapma süresi hakkında bilgiler toplanmıştır.

#### **2.3.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDFTÖ)**

RPDFTÖ, Abbasoğlu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması kişinin PDR faaliyetlerine yönelik tutumunun arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerliliğini test etmek için yapılan açımlayıcı faktör analizine göre açıklanan toplam varyans, %69,35 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Geliştirici Etki: .94, Akademik İlgi: .80, Rehberlik Etkinliklerine Katılım: .70 ve Ölçek Toplamı: .92 şeklindedir (Abbasoğlu, 2014). Bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise şu şekilde bulunmuştur: Geliştirici Etki: .95, Akademik İlgi: .90, Rehberlik Etkinliklerine Katılım: .87 ve Ölçek Toplamı: .92.

#### **2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği (ÖMPÖ)**

Yılmaz ve Altinkurt’un (2014) geliştirdiği ÖMPÖ’den alınan puanların yükselmesi bireylerin mesleki profesyonelliğinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçek 22 maddeden oluşmakta ve tersten puanlanan madde içermemektedir. ÖMPÖ’nün geçerliliğinin test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir:  $\chi^2/sd=2.66$ , GFI=0.82, RMSEA=0.08, SRMR=0.08, CFI=0.80, NNFI=0.77. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise şu şekildedir: Kişisel Gelişim=0.79, Mesleki duyarlılık=0.74, Kuruma Katkı=0.86 ve Duygusal Emek=0.80 ve Ölçeğin Toplamı=0.90 (Yılmaz & Altinkurt, 2014). Bu

araştırma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Kişisel Gelişim=0.77, Mesleki duyarlılık=0.74, Kuruma Katkı=0.86 ve Duygusal Emek=0.81 ve Ölçeğin Toplamı=0.90 şeklindedir.

#### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle kullanılan ölçme araçlarını hazırlayan araştırmacılardan ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmada Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan uygunluk belgesi alınmıştır (Toplantı Tarihi: 18.08.2020, Toplantı No:2020/82). Daha sonra Rize Valiliği'nden araştırmanın ölçme araçlarının uygulanabilmesi için gerekli olan izin belgesi alınmıştır. Ölçme araçları araştırmacılar tarafından yüz yüze ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle hangi parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım durumları test edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Değişkenlerin Normal Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Ölçek	Boyut	Çarpıklık	Basıklık
ÖMPÖ	Ölçek Toplamı	-.23	-.27
	Kişisel Gelişim	-.17	.07
	Mesleki Duyarlılık	-.94	-.21
	Kuruma Katkı	-.71	.88
	Duygusal Emek	-.51	-.79
RPDFTÖ	Ölçek Toplamı	-1.08	.96
	Geliştirici Etki	-1.64	2.40
	Akademik İlgi	-.10	-.85
	Rehberlik Etkinliklerine Katılım	-1.38	1.15

Verilerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 aralığında olması gerektiği kadar kabul edilmektedir (Kline, 2011). Tablo 2'de yer alan değerler incelendiğinde değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde öncelikle katılımcıların mesleki profesyonelliklerine ve rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının demografik değişkenler bağlamında incelenmesine yönelik olarak t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkilere yönelik olarak Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bilgiler hesaplanmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3***Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgiler*

<b>Boyut</b>	<b>Ortalama</b>	<b>ss</b>
Ölçek Toplamı	4.17	.43
Kişisel Gelişim	3.63	.68
Mesleki Duyarlılık	4.66	.39
Kuruma Katkı	3.99	.66
Duygusal Emek	4.46	.48

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puan aralıkları  $(n-1)/n$  formülüne göre  $(5-1)/5=0,80$  olarak belirlenmiştir. 1,00-1,80: çok düşük; 1,81-2,60: düşük; 2,61-3,40: orta; 3,41-4,20: yüksek; 4,21-5,00: çok yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Bu bulgulara göre ÖMPÖ Ölçek Toplamı ( $\bar{x}=4.17$ ;  $ss=0.43$ ) puanlarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde; Kişisel Gelişim ( $\bar{x}=3.63$ ;  $ss=0.68$ ) ve Kuruma Katkı ( $\bar{x}=3.99$ ;  $ss=0.66$ ) boyutlarının yüksek düzeyde; Mesleki Duyarlılık ( $\bar{x}=4.66$ ;  $ss=0.39$ ) ve Duygusal Emek ( $\bar{x}=4.46$ ;  $ss=0.48$ ) boyutlarının ise çok yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4***Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin t- Testi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>																																												
Ölçek Toplamı	Kadın	132	4.20	.43	1.22	210	.22																																												
	Erkek	80	4.12	.43				Kişisel Gelişim	Kadın	132	3.65	.62	.49	210	.61	Erkek	80	3.60	.77	Mesleki Duyarlılık	Kadın	132	4.75	.32	4.82	210	.00	Erkek	80	4.50	.44	Kuruma Katkı	Kadın	132	3.95	.68	-1.00	210	.31	Erkek	80	4.05	.63	Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01
Kişisel Gelişim	Kadın	132	3.65	.62	.49	210	.61																																												
	Erkek	80	3.60	.77				Mesleki Duyarlılık	Kadın	132	4.75	.32	4.82	210	.00	Erkek	80	4.50	.44	Kuruma Katkı	Kadın	132	3.95	.68	-1.00	210	.31	Erkek	80	4.05	.63	Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01	Erkek	80	4.35	.51								
Mesleki Duyarlılık	Kadın	132	4.75	.32	4.82	210	.00																																												
	Erkek	80	4.50	.44				Kuruma Katkı	Kadın	132	3.95	.68	-1.00	210	.31	Erkek	80	4.05	.63	Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01	Erkek	80	4.35	.51																				
Kuruma Katkı	Kadın	132	3.95	.68	-1.00	210	.31																																												
	Erkek	80	4.05	.63				Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01	Erkek	80	4.35	.51																																
Duygusal Emek	Kadın	132	4.52	.45	2.59	210	.01																																												
	Erkek	80	4.35	.51																																															

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin sadece Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kadınların Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek seviyelerinin erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.



**Tablo 5***Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişken	Mezuniyet	n	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Lisans	171	4.15	.44	-1.54	210	.12
	Lisansüstü	41	4.26	.39			
Kişisel Gelişim	Lisans	171	3.60	.65	-1.63	210	.10
	Lisansüstü	41	3.79	.79			
Mesleki Duyarlılık	Lisans	171	4.65	.40	-.37	210	.70
	Lisansüstü	41	4.68	.35			
Kuruma Katkı	Lisans	171	3.94	.68	-2.20	210	.02
	Lisansüstü	41	4.19	.56			
Duygusal Emek	Lisans	171	4.47	.48	.62	210	.53
	Lisansüstü	41	4.41	.47			

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin sadece Kuruma Katkı boyutunun öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin Kuruma Katkı seviyelerinin lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 6***Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kurum	n	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Ölçek Toplamı	İlkokul	106	4.24	0.42	2.93	.05	
	Ortaokul	57	4.14	0.42			
	Lise	49	4.06	0.45			
Kişisel Gelişim	İlkokul	106	3.75	0.57	3.79	.02	1>3
	Ortaokul	57	3.61	0.78			
	Lise	49	3.43	0.74			
Mesleki Duyarlılık	İlkokul	106	4.67	0.38	2.68	.071	
	Ortaokul	57	4.72	0.34			
	Lise	49	4.55	0.44			
Kuruma Katkı	İlkokul	106	4.02	0.66	.38	.68	
	Ortaokul	57	3.93	0.59			
	Lise	49	3.98	0.75			
Duygusal Emek	İlkokul	106	4.57	0.46	6.26	.00	1>3
	Ortaokul	57	4.39	0.41			
	Lise	49	4.30	0.54			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin sadece Kişisel Gelişim ve Duygusal Emek boyutlarının görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin Kişisel Gelişim ve Duygusal Emek seviyelerinin lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 7**

*Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Değişken	Süre (Yıl)	n	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Ölçek Toplamı	1-5	52	4.02	0.48	4.75	.00	4>1
	6-10	65	4.13	0.43			
	11-15	44	4.22	0.37			
	16 ve üzeri	51	4.32	0.39			
Kişisel Gelişim	1-5	52	3.50	0.59	1.57	.19	
	6-10	65	3.62	0.80			
	11-15	44	3.64	0.68			
	16 ve üzeri	51	3.79	0.59			
Mesleki Duyarlılık	1-5	52	4.64	0.40	.49	.69	
	6-10	65	4.70	0.35			
	11-15	44	4.65	0.39			
	16 ve üzeri	51	4.62	0.42			
Kuruma Katkı	1-5	52	3.71	0.81	6.90	.00	4>1
	6-10	65	3.95	0.58			
	11-15	44	4.05	0.54			
	16 ve üzeri	51	4.27	0.57			
Duygusal Emek	1-5	52	4.34	0.47	4.48	.00	4>1
	6-10	65	4.37	0.48			
	11-15	44	4.58	0.45			
	16 ve üzeri	51	4.59	0.48			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde Ölçek Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarının görev yapma sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. 16 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin Ölçek Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek seviyelerinin 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumların İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları*

Boyut	Ortalama	ss
Ölçek Toplamı	4.23	.68
Geliştirici Etki	4.47	.71
Akademik İlgi	3.35	1.12
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	4.24	.93

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puan aralıkları  $(n-1)/n$  formülüne göre  $(5-1)/5=0,80$  olarak belirlenmiştir. 1,00-1,80: çok düşük; 1,81-2,60: düşük; 2,61-3,40: orta; 3,41-4,20: yüksek; 4,21-5,00: çok yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlarının Ölçek Toplamı puanlarına göre çok yüksek seviyede

olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar incelendiğinde, Akademik İlgi boyutunun orta düzeyde; Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 9**

*Cinsiyete Göre Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Kadın	132	4.33	.61	2.72	210	.00
	Erkek	80	4.07	.75			
Geliştirici Etki	Kadın	132	4.57	.62	2.64	210	.00
	Erkek	80	4.31	.81			
Akademik İlgi	Kadın	132	3.37	1.14	.35	210	.72
	Erkek	80	3.31	1.10			
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Kadın	132	4.41	.77	3.54	210	.00
	Erkek	80	3.95	1.09			

Tablo 9'da görüldüğü üzere, kadın öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik pozitif tutumlarının Ölçek Toplamı ile Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarında erkek öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 10**

*Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Değişken	Mezuniyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Ölçek Toplamı	Lisans	171	4.20	.68	-1.27	210	.20
	Lisansüstü	41	4.35	.68			
Geliştirici Etki	Lisans	171	4.46	.71	-.46	210	.64
	Lisansüstü	41	4.51	.68			
Akademik İlgi	Lisans	171	3.27	1.11	-1.99	210	.04
	Lisansüstü	41	3.66	1.14			
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Lisans	171	4.19	.97	-1.61	210	.10
	Lisansüstü	41	4.45	.72			

Tablo 10'da görüldüğü üzere, lisansüstü mezunu öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının sadece Akademik İlgi boyutunda lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 11**

*Görev Yapılan Kurum Düzeyine Göre Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Değişken	Kurum	N	Ort.	ss	F	p
Ölçek Toplamı	İlkokul	106	4.29	0.71	1.59	.20
	Ortaokul	57	4.25	0.63		
	Lise	49	4.08	0.67		
Geliştirici Etki	İlkokul	106	4.47	0.76	1.26	.28
	Ortaokul	57	4.56	0.61		
	Lise	49	4.35	0.69		
Akademik İlgi	İlkokul	106	3.54	1.06	2.26	.05
	Ortaokul	57	3.19	1.22		
	Lise	49	3.12	1.09		
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	İlkokul	106	4.35	0.90	1.60	.20
	Ortaokul	57	4.18	1.03		
	Lise	49	4.07	0.84		

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının Ölçek Toplamı ve alt boyutlarında görev yapılan kurum düzeyine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 12**

*Görev Yapma Süresine Göre Öğretmenlerin PDR Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Değişken	Süre (Yıl)	N	Ort.	ss	F	p
Ölçek Toplamı	1-5	52	4.20	0.59	.34	.79
	6-10	65	4.18	0.74		
	11-15	44	4.28	0.75		
	16 ve üzeri	51	4.28	0.63		
Geliştirici Etki	1-5	52	4.51	0.59	.08	.97
	6-10	65	4.45	0.72		
	11-15	44	4.45	0.85		
	16 ve üzeri	51	4.46	0.68		
Akademik İlgi	1-5	52	3.23	1.09	1.57	.19
	6-10	65	3.17	1.23		
	11-15	44	3.50	1.11		
	16 ve üzeri	51	3.56	0.99		
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	1-5	52	4.01	1.01	2.15	.09
	6-10	65	4.18	1.03		
	11-15	44	4.45	0.82		
	16 ve üzeri	51	4.35	0.74		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının Ölçek Toplamı ve boyutlarında görev yapma süresine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 13**

*Korelasyon Analizi Sonuçları*

<b>Değişken</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>	<b>(5)</b>	<b>(6)</b>	<b>(7)</b>	<b>(8)</b>	<b>(9)</b>
Ö (1) Ölçek Toplamı	1								
M (2) Kişisel Gelişim	.70**	1							
PÖ(3) Mesleki Duyarlılık	.68**	.32**	1						
(4) Kuruma Katkı	.86**	.43**	.47**	1					
(5) Duygusal Emek	.72**	.33**	.51**	.46**	1				
RP(6) Ölçek Toplamı	.49**	.26**	.48**	.44**	.34**	1			
DF(7) Geliştirici Etki	.32**	0.12	.43**	.28**	.23**	.92**	1		
T (8) Akademik İlgi	.58**	.53**	.30**	.53**	.30**	.66**	.39**	1	
Ö (9) Rehberlik Etkinliklerine Katılım	.44**	0.13	.42**	.41**	.40**	.76**	.57**	.45**	1

\*\*p<0,01

Tablo 13’te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri Ölçek Toplamı ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumları Ölçek Toplamı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ölçeklerin boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri Ölçek Toplamı ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumların Geliştirici Etki, Akademik İlgi ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumları Ölçek Toplamı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır.

ÖMPÖ’nün alt boyutlarının, PDR faaliyetlerine yönelik tutumu yordayıp yordamadığının incelenmesine ilişkin olarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz için “örneklem büyüklüğü, çoklu ortak doğrusallık, uç değerler, normallik ve doğrusallık” olarak adlandırılan birtakım varsayımların sağlanması gerekmektedir (Pallant, 2015). Araştırmada öncelikle söz konusu varsayımların sağlanıp sağlanmadığı araştırma kapsamında test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Örneklem büyüklüğü: Bu araştırmanın örneklemini 212 kişiden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü sayısının yeterli olup olmadığı “ $N \geq 50 + 8m$  ( $m$ =bağımsız değişken sayısı)” formülüne göre hesaplanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Araştırmada bulunan 4 bağımsız değişken dikkate alındığında ( $212 > 82$ ) örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Çoklu ortak doğrusallık: Çoklu ortak doğrusallığın testi için VIF ve TV değerleri hesaplanmıştır. VIF<10 ve TV>,02 olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına göstergesidir (Field vd., 2009). Tablo 14 incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır.

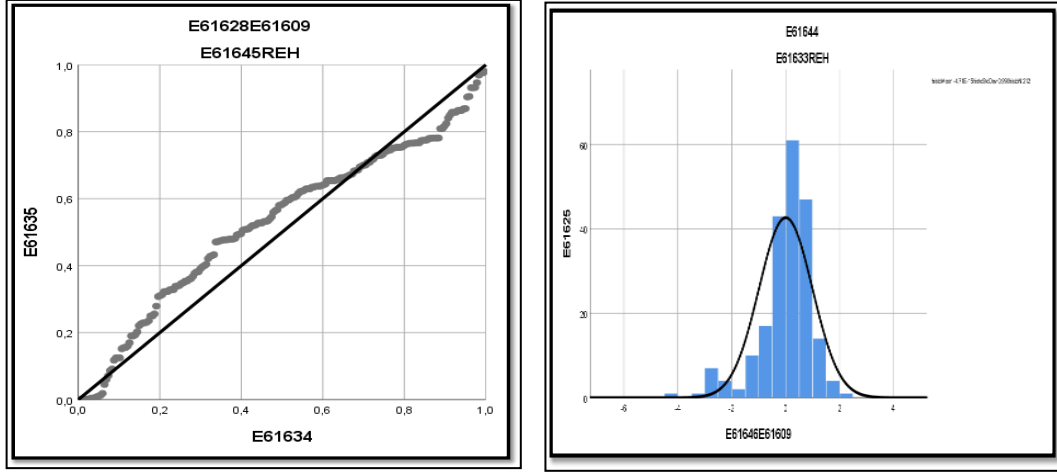
Uç değerler: Tek değişkenli uç değerlerini belirlemek amacıyla hesaplanan z puanlarının |3|’ten küçük olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Analiz sonucu hesaplanan z puanları <|3| olduğundan, tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değerler için ise Mahalanobis değeri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada dört bağımsız değişken yer almaktadır. Araştırmanın veri setinde bağımsız değişkenler için 0,001

anlamlılık düzeyindeki  $\chi^2=9,21$  kritik değerinden yüksek bir değer olmadığı anlaşıldığından (Tabachnick & Fidell, 2013) çok değişkenli normalliğin olduğu anlaşılmıştır.

Normallik ve doğrusallık: Yapılan analizlerde bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerin doğrusal şekilde ilişkili olduğu ve değişkenlere ilişkin puanların normal dağıldığı anlaşılmıştır (Şekil 1).

### Şekil 1

*Öğretmenlerin PDR Faaliyetleri Ölçeği ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Saçılma Diyagramı ve Histogram Grafiği*



Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında çoklu regresyon analizi için gerekli görülen varsayımların sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının (bağımlı değişken) açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin (bağımsız değişken) rolünün incelenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 14).

**Tablo 14**

*Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p	Kısmi r	İkili r	TV	VIF
Sabit	-.19	.43		-.44	.65				
Kişisel Gelişim	.12	.07	.115	1.80	.07	.12	.10	.76	1.31
Mesleki Duyarlılık	.30	.10	.244	2.86	.00**	.19	.16	.43	2.32
Kuruma Katkı	.36	.14	.220	2.59	.01*	.17	.14	.43	2.29
Duygusal Emek	.19	.11	.133	1.67	.09	.11	.09	.50	1.99

R=.59, R<sup>2</sup>=.35, F<sub>(4-207)</sub>=27.94, P<.01\*, p<.05\*\*

Tablo 14 incelendiğinde ÖMPÖ'nün boyutlarının, PDR faaliyetlerine yönelik tutumdaki değişimin %29'unu açıkladığı görülmektedir (R=.59, F<sub>(4-207)</sub>=27.94, p<.001). Bununla birlikte öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık ( $\beta=0.24$ , t=2.86, p<0.05) ve Kuruma Katkı puanlarının ( $\beta=0.22$ , t=3.50, p<0.05) PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Kişisel Gelişim ( $\beta=0.11$ , t=1.80, p>0.05) ve Duygusal Emek ( $\beta=0.13$ , t=1.67, p>0.05) puanlarının PDR faaliyetlerine yönelik tutumu anlamlı şekilde açıklamadığı belirlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksek seviyededir. Katılımcıların kendilerini ÖMPÖ'nün boyutlarından en çok Mesleki Duyarlılık boyutunda, en az ise Kişisel Gelişim boyutunda profesyonel algıladıkları tespit edilmiştir. İlgili literatürdeki çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Hoşgörür, 2017; Karatay vd., 2020). Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek düzeyde olması beklenen ve olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. En yüksek puan alınan boyutun Mesleki Duyarlılık olması, öğretmenlerin işlerini iyi şekilde yapmak için çaba gösterdikleri, diğer paydaşlarla etkili iletişim ve işbirliği kurabildikleri ve etik ilkeleri benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, en düşük puan alınan boyutun Kişisel Gelişim olması ise öğretmenlerin bireysel gelişimlerini beledikleri ve istedikleri düzeyde gerçekleştiremedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, Ölçek Toplamı, Kişisel Gelişim ve Kuruma Katkı'nın cinsiyete açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, kadın öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek puanlarının erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunlara benzer sonuçlara Hoşgörür (2017) tarafından ulaşıldığı görülmektedir. Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutları açısından benzer sonuçlara ulaşılsa da, Ölçek Toplamı ve Kişisel Gelişim boyutlarında kadın öğretmenlerin erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı, Mesleki Duyarlılık boyutunda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Ölçek Toplamı ve Kişisel Gelişim boyutları açısından benzer sonuçlara ulaşılmış, Mesleki Katılım ve Duygusal Emek boyutlarında cinsiyete açısından anlamlı farklılık olmadığı, Kuruma Katkı boyutunda ise erkek öğretmenlerin daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre mesleklerini icra ederken daha fazla özen gösterdikleri, diğer paydaşlarla daha çok işbirliği yaptığı ve bu süreçte işlerine duygusal olarak daha fazla odaklandıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, Ölçek Toplamı, Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek'in mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunu olanların Kuruma Katkı puanlarının ise lisans mezunu olanlardan anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Zembat ve Küsmüş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının önlisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin Kuruma Katkı puanlarının daha yüksek düzeyde olması edinilen bilgilerin öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak artması ile açıklanabilir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha fazla edinilmiş bilgiye sahip oldukları ve daha fazla bilgi ve birikime sahip olmanın sağladığı öz yeterlilik ile kuruma daha fazla katkı sağlayacaklarını düşündükleri söylenebilir. Nitekim profesyonellik ölçütü olarak elde edilmiş bilgi önemli bir kriterdir (Flexner, 2001). Söz konusu bu bilginin öğrenim düzeyi ile paralel olarak artacağı düşünülebilir. Kuruma Katkı ise, öğretmenlerin donanımlarını kurumun yararı için kullanmalarıdır (Akman, 2019). Öğretmenlerin lisansüstü mezunu olma durumunun lisans mezunu olma durumuna göre daha fazla bilgiye sahip olmalarına bunun ise görev yaptıkları kuruma daha çok katkı sağlamalarına fırsat vereceği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Ölçek Toplamı, Mesleki Duyarlılık ve Kuruma Katkı boyutlarında görev yaptıkları kurum düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Diğer taraftan, ilkökul öğretmenlerinin Kişisel Gelişim ve Duygusal Emek seviyelerinin lise öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İlgili literatürde bu sonuçlarla benzer araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Ölçek Toplamı, Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek açısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Hoşgörür (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkökul öğretmenlerinin Ölçek Toplamı, Meslek Duyarlılık, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarından aldıkları puanların ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre ilkökul öğretmenlerinin kendilerini geliştirme ve mesleklerine gösterdikleri emek noktasında daha fazla çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç ilkökul öğretmenlerinin diğer kurum düzeylerindeki öğretmenlere göre öğrencileri ile daha fazla zaman geçirmeleri ile açıklanabilir. İlkokul öğretmenlerinin öğrencileri ile dört yıl boyunca tüm derslerde beraber olmalarının mesleki gelişim noktasında onları motive ettiği ve mesleklerine duygusal anlamda yoğunlaşmalarını artırdığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında görev yapma sürelerine açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, 16 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Ölçeği Toplamı ile Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarında 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Altinkurt ve Ekinci (2016) ve Karatay vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda 16-20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin diğer yaş gruplarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Zembat ve Küsmüş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri kıdemli öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanlarının daha düşük kıdemli öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında benzer sonuçlara ulaşılmış; Ölçeğin Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek boyutlarında kıdeme açısından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Hoşgörür (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek puanlarında benzer sonuçlara ulaşılmış, Ölçek Toplamı ve Kuruma Katkı puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Buyruk ve Akbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Mesleki Duyarlılık boyutunda benzer sonuçlara ulaşılsa da, Ölçeğin Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek puanlarının kıdem açısından anlamlı farklılık göstermediği, Kişisel Gelişim boyutunda ise 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek seviyede mesleki profesyonelliklerinin olduğu belirlenmiştir. Çelik'in (2015), yaptığı çalışmada ÖMPÖ Ölçek Toplamı, Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek puanlarının görev yapma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öte yandan 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere göre Mesleki Duyarlılık boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu saptanmıştır. Toh, Diong, Boo ve Chia (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerden 16 ve üzeri yıl görev yapma süresine sahip olanların 1-5 yıl olanlara göre mesleki profesyonelliklerinin Ölçek Toplamı, Kuruma Katkı ve Duygusal Emek puanlarının daha yüksek düzeyde olması beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça bilgi, beceri ve deneyimlerinin artabileceği bunun ise mesleki profesyonelliklerini olumlu yönde etkileyeceği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık boyutlarında görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemesinin, mesleki profesyonelliğin aynı zamanda bireysel bir özellik olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin görev yapma süresi ne olursa olsun her yaş döneminde işini profesyonelce yapmalarının mesleki inanç ve değerleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik olumlu tutumlarının ölçeğin toplamı ve boyutlarından alınan puanlar dikkate alındığında genel olarak



yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların RPFTÖ'nün boyutlarından aldıkları puanlar en fazladan en aza doğru sıralandığında; Geliştirici Etki, Rehberlik Etkinliklerine Katılım ve Akademik İlgi şeklindedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Camadan vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik olumlu tutumunun düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kendilerinden beklendiği şekilde PDR hizmetlerine yönelik olumlu bir anlayış geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının ölçeğin Akademik İlgi boyutunda cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Ölçek Toplamı, Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarında kadın öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla benzer şekilde yapılan araştırmalarda kadın öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu ortaya koyulmuştur (Camadan vd., 2018; Demir, 2010). Farklı bir araştırmada ise kadın öğretmenlerin, PDR faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli katkılarda buldukları, güncel faaliyetleri takip ettikleri ve bu hizmetler çerçevesinde öğrencilerin motivasyonlarını yükseltici çalışmalar yaptıkları saptanmıştır (Akbaba & Batıkan, 2017). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre PDR hizmetlerini daha fazla özümstedikleri ve bu hizmetlere yönelik daha olumlu bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mezuniyet durumlarının PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının Ölçek Toplamı, Geliştirici Etki ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlarla benzer olarak, Bek ve Şen (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan Akademik İlgi boyutunda lisansüstü mezunu olanların, lisans mezunu olanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin aldıkları bilgi ve beceri içerikli eğitimlerin etkisiyle PDR faaliyetlerine yönelik daha olumlu bir anlayış geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının görev yapılan kurum düzeyine ve görev yapma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Demir (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde çalışan öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının, ortaöğretimde çalışanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Birtakım araştırmalarda ise öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının görev yapma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Bek & Şen, 2018; Camadan, 2018). PDR hizmetlerinin her bir kurum düzeyinde aynı felsefe, anlayış ve ilkeler çerçevesinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Dolayısıyla farklı kurum düzeyinde ve farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının benzer olmasının beklenen bir durum olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda gerek ölçeklerin toplam puanları gerekse tüm alt boyutları arasında olumlu ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin anlamlı ve olumlu bir rolünün olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonellik seviyesindeki bir artışın PDR faaliyetlerine yönelik olumlu tutumları üzerinde de anlamlı bir artışa yol açtığı tespit edilmiştir. İlgili literatürde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile PDR faaliyetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından sonuçların karşılaştırmalı olarak tartışılması mümkün olmamıştır. Öğretmenlerin, mesleki profesyonellikleri kapsamında kendilerini geliştirdikçe, mesleklerine duyarlı hale geldikçe ve kuruma sunulan katkıları önemsedikçe PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda mesleki

profesyonelliği gelişmiş bir öğretmen hem öğrencileri hem de velileri için ihtiyaç duyulan PDR hizmetlerini önemseydiği, özümseydiği ve bu hizmetlere ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere çeşitli öneriler getirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ölçeğinden alınan puanlarda diğer boyutlara göre daha düşük seviyenin Kişisel Gelişim boyutunda olması öğretmenlerin kendi istedikleri düzeyde gelişim gösteremediklerini yansıtabilir. Bu kapsamda uygulayıcı olarak öğretmenlere hem lisans eğitimlerinde, hem de çalışma hayatlarında hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmen profesyonellikleri kapsamında içerikler paylaşılabilir. Bu kapsamda öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sağlanmasının ve kendilerinin ödül ve terfi gibi unsurlarla teşvik edilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel gelişime yönelmelerine fırsat sağlamak üzere özlük haklarında iyileştirmeler yapılabilir. Bunun yanında, öğretmenlere işlerini yaparken sağlanacak özerklik ve örgütsel desteğin profesyonelliklerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve PDR faaliyetlerine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve bu özelliklerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bazılarının ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, söz konusu değişkenlerin sadece demografik özelliklere göre açıklanmaya çalışılmasının sınırlı olacağı düşünülmektedir. İleride bu konuda çalışma yapacak araştırmacıların, farklı şehirleri ve okul türlerini kapsayan daha geniş örneklem grubu üzerinde incelemeler yapmaları önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, B. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi (Yalova ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Abid, H. C. (2006). Effective of guidance services on study attitudes, study habits and academic achievement of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, 28(1), 35-45.
- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 67, 161-170.
- Akar, F. (2023). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örnekleme)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akbaba, A., & Batıkan, T. (2017). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: Van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 89-122.
- Akman, Y. (2019). Stratejik liderliğin mesleki profesyonellikte oynadığı rol. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 114-127.
- Altınkurt, Y., & Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.

- Altıntaş, E. (2015). *Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslıhak, Ü. Ş. (2022). *AB projelerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliklerine katkısının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aydın, M., Toprak, F., Aslan, M., & Aydın, M. (2022). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışlarının iş doyumları üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(4), 610-618.
- Bacıoğlu, S. Kocabıyık, O., & Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45-62.
- Bair, M. A. (2016). Professionalism: A comparative case study of teachers, nurses, and social workers. *Educational Studies*, 40(5), 450-464.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Banković, I. (2014). Early childhood professionalism in Serbia: Current issues and developments. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 251-262.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bayraktar, Y., & Ekşioğlu, S. (2021). Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi, *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(1), 9-20.
- Bek, H., & Şen, B. (2018). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleri ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 95-106.
- Berliner, D. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200-212.
- Buyruk, H., & Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümlenme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F., & 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.
- Camadan, F., Baştopçu, S., Tosun, G., Yangın, N., & Kılıç, Z. (2018). Öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 115-136.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyoneli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289.
- Cooper, M. Hough, M., & Loynd, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(2), 199-211.

- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinkaya, B. (2014). *Rehberlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çöp, E., Gül, Şeref, Çakır, O., & Eker, C. (2023). Okul rehberlik hizmetlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 774-793.
- Demir, M. (2010). *Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.
- Ev, H. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi ve din öğretimi alanına öğretmen yetiştirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 9-50.
- Field, A. P., Miles, J., & Field, Z. (2009). *Discovering statistics using R*. London: Sage Publication.
- Flexner A. (2001). Is social work a profession? Version of record. *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165.
- Gündüz, B., İnandı, Y., & Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Hart, S. P., & Marshall, J. D. (1992). The question of teacher professionalism. *ERIC. ED 349 291. SP 034 028*.
- Harwood, D., & Tukonic, S. (2017). Babysitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 589-600.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teaching Education*, 27, 416-423.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Karataş, Z., & Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Kadioğlu Matbaası.
- Keskin, C. (2022). *Anaokullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Kuzgun, Y. (2006). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lai, M., & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *A Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68.
- Macheridis, N., & Alexander, P. (2019). Professionalism between profession and governance: how university teachers' professionalism shapes coordination. *Studies in Higher Education*, 44(3), 470-485.
- MEB Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler (24 Haziran 2015) [http://personel.meb.gov.tr/genelge\\_gorus\\_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf](http://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf)
- MEB Öğretmenlik Meslek Kanunu (14 Şubat 2022). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Monk, H., & Phillipson, S. (2017). Early childhood educators' experiences and perceptions of professionalism and professionalization in the Asian context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 3-22.
- Owino, J., & Odera, F. Y. (2014). Attitude of head teachers towards guidance and counseling in primary schools in Kisumu West Sub County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(7), 55-62.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Rizvi, M. (2003). *The relationship between school reforms and teacher professionalism in government schools in Karachi, Pakistan*. [Unpublished doctoral dissertation]. Queensland University of Technology.
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Seyoum, Y. (2011). Revitalizing quality using guidance counseling in Ethiopian higher education institutions: Exploring students' Views and Attitudes At Haramaya University, *International Journal of Instruction*, 4(2), 161-192.
- Soesanti, A., Riyanto, Y., & Sigit, B. (2023). Principal professionalism in improving the quality of education in senior high school. *Journal Pendidikan Islam Dan Multiculturalism*, 5(1), 1-18.
- Sonyel, B. (2004, May). The relationship between teacher education, professionalism and lifelong learning. In *Information Technology Based Proceedings of the Fifth International Conference on Higher Education and Training*, 2004. ITHET 2004. (pp. 399-403). IEEE.

- Swann, M. McIntyre, D., Pell, T. Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Terzi, Ş., Ergüner Tekinalp, B., & 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.
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., & Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Topses, G. (2007). *Psikolojik yardım hizmetleri kuram ve uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Torres, A. C., & Weiner, J. (2018). The new professionalism? Charter teachers' experiences and qualities of the teaching profession. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 19-19.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda rehberlik servislerinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenciler üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690.
- Uzun, İ. (2018). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışman ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Yeşilyaprak B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçęği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-343.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences ve Practices*, 14(28), 105-128.
- Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The roles of the teaching profession are expressed as representation, leadership, teaching, mediation, arbitration and guidance (Çelikten et al., 2005). The guidance roles of teachers are carried out within the scope of psychological counseling and guidance (PCG) services. In this context, it is thought that teachers' professional professionalism and their understanding and views towards counseling and guidance services may be positively related. It is thought that a professional teacher will have a positive understanding of counseling activities and will act in cooperation and common understanding with the experts who carry out these services. As a matter of fact, it is emphasized that it is important for teachers to be in communication and cooperation

with psychological counselors in order to fulfill their roles and responsibilities related to psychological counseling (Demir, 2010). In this context, it is accepted that the studies can be successful if teachers work in cooperation with psychological counselors (Schmidt, 2008). There are research results supporting this view (Camadan & Sezgin, 2012; Gündüz et al., 2014). It has been emphasized that one of the factors affecting teachers' active participation in counseling and guidance services is their positive attitudes towards these services (Owino & Odera, 2014). Therefore, teachers are expected to develop a positive attitude towards counseling services as a requirement of their professionalism. There is no research that tries to determine the relationship between teachers' professionalism and their attitudes towards counseling activities. At this point, it is considered that the study may contribute to the related literature. Based on these explanations, the aim of the study was determined as examining the role of professionalism in explaining teachers' attitudes towards counseling activities.

### **Method**

Within the scope of the quantitative research approach, this study was created using the relational screening model. The 212 instructors who work in the official basic education and secondary education institutions in the heart of Rize and its surrounding districts during the 2020-2021 academic year make up the study's sample. They were chosen using an easy sampling approach. The Personal Information Form, the ASTTG, and the TOPS were utilized to gather the study's data.

### **Results**

It was determined that the TOPSe Total scores ( $\bar{x} = 4.17$ ;  $ss = 0.43$ ) used in the study were high. According to the scores calculated in the sub-dimensions of the scale; Personal Development ( $\bar{x} = 3.63$ ;  $ss = 0.68$ ) and Institutional Contribution ( $\bar{x} = 3.99$ ;  $ss = 0.66$ ) sub-dimensions were at high level; Occupational Sensitivity ( $\bar{x} = 4.66$ ;  $ss = 0.39$ ) and Emotional Emotional ( $\bar{x} = 4.46$ ;  $ss = 0.48$ ) sub-dimensions were found to be at a very high level. In the study, it was determined that teachers' positive attitudes towards PCG activities were at a very high level according to their Scale Total scores ( $\bar{x} = 4.23$ ;  $sd = 0.68$ ). The total scores of the sub-dimensions showed that while the Academic Interest ( $\bar{x} = 3.35$ ;  $sd = 1.12$ ) sub-dimension was at medium level, Enhancer Impact ( $\bar{x} = 4.47$ ;  $sd = 0.71$ ) and Participation in Guidance Activities ( $\bar{x} = 4.24$ ;  $ss = 0.93$ ) sub-dimensions were very high.

It was determined that the multiple regression model created within the scope of the research was significant ( $F = 27.94$ ;  $p < 0.01$ ) and the scores obtained from the sub-dimensions of the TOPS accounted for 29% of the change in the attitudes towards PCG activities. According to these results, it can be said that the model created is significant ( $R = .59$ ,  $F_{(4-207)} = 27.94$ ,  $p < .001$ ). On the other hand, teachers' Professional Sensitivity ( $\beta = 0.24$ ,  $t = 2.86$ ,  $p < 0.05$ ) and Contribution to Institution scores ( $\beta = 0.22$ ,  $t = 3.50$ ,  $p < 0.05$ ) were found to predict the attitudes of PCG activities statistically significantly and positively. In addition, it was determined that Personal Development ( $\beta = 0.11$ ,  $t = 1.80$ ,  $p > 0.05$ ) and Emotional Labor ( $\beta = 0.13$ ,  $t = 1.67$ ,  $p > 0.05$ ) scores did not significantly explain the attitude towards PCG activities.

### **Discussion and Conclusion**

In the study, it was revealed that the professional professionalism of the teachers was at a high level. It was determined that the participants perceived themselves as professional mostly in the dimension of Occupational Sensitivity, and at least in the dimension of Personal Development, among the dimensions of the TOPS scale. It is seen that similar results have been achieved in studies in the relevant literature (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Hoşgörür, 2017; Karatay et al., 2020). According to the results obtained in the research, it is interpreted as an expected and positive situation that teachers' professional professionalism is at a high level.

The results of the research showed that when teachers' positive attitudes towards PCG activities are taken into account, it was found to be at a high level in general. When the scores of the participants from the dimensions of the ASTTG scale were ordered from the most to the least; The Enhancer Impact is in the form of Participation in Guidance Activities and Academic Interest. Unlike these results, Camadan et al. (2018), it was determined that teachers' positive attitudes towards counseling services were at a low level. According to the results obtained from the research, it can be said that teachers have developed a positive understanding of counseling services as expected from them.

According to the results of the research, professional professionalism has a significant and positive role in explaining the attitudes of teachers towards PCG activities. In other words, the increase in the professional professional level of the teachers leads to a significant positive attitude towards PCG activities. In the relevant literature, no correlation was found among the teaching attitudes of the PCG practitioners. Therefore, the results of different studies could not be discussed comparatively. Within the scope of teachers' professional understanding; The more they develop themselves, the more their profession becomes sensitive, and the more they care about the contributions offered to the institution, it can be said that PCG activities change in a positive direction. In this context, it is understood that a professionally developed teacher cares about and assimilates the PCG services needed for both his students and parents and has a positive perception about these services.