

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Ali BIÇAK

*RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU REHBER ÖĞRETMENLERİNİN GÖREVLERİNİ
GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİNE İLİŞKİN
BİR ÇALIŞMA*

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Türkan MUSTAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2006

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Ali BIÇAK

*RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU REHBER ÖĞRETMENLERİNİN GÖREVLERİNİ
GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİNE İLİŞKİN
BİR ÇALIŞMA*

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Türkan MUSTAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2006

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ OLARAK kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Üye (Danışman):

Üye:

Üye:

Üye:

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... /

İmza

.....

Müdür

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
TANIMLAR.....	ix
ÖZET.....	xii
SUMMARY.....	xiv
ÖNSÖZ.....	xvi
GİRİŞ.....	1

I. BÖLÜM

YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILDA EĞİTİM, ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMERLERİ VE REHBERLİK HİZMETLERİ.....	3
1.1. Yirmi Birinci Yüzyılda Eğitim.....	3
1.2. Türk Eğitimin Genel Amaç ve İşlevleri.....	4
1.3. İlköğretimin Amaç ve İşlevleri	5
1.4. Okulların Yapısı	7
1.5. Öğrenci Kişilik Hizmetleri	8
1.5.1. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi.....	8
1.5.2. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin İşlevi.....	10
1.5.3. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Kapsamı.....	10
1.6. Rehberlik Hizmetleri ve Başlıca Rehberlik Yaklaşımları	12
1.6.1.Parson Modeli.....	13
1.6.2. Kaynaştırılmış Rehberlik Anlayışı.....	13
1.6.3. Özellik-Faktör Yaklaşımı.....	14
1.6.4. Karar Verme Sürecinde Rehberlik.....	14
1.6.5. Gelişimsel Rehberlik.....	14
1.7. Rehberlik Hizmetinin Kapsamları	16
1.7.1. Psikolojik Danışma Hizmeti.....	16
1.7.2. Mesleki Danışma Hizmeti Hizmeti.....	18
1.7.3. Bireyi Tanıma Hizmeti.....	19
1.7.4. Yeni Ortama Alıştırma Hizmeti	20
1.7.5. Bilgi Toplama ve Yayma Hizmeti.....	21
1.7.6. Yönelme ve Yerleştirme Hizmeti.....	21
1.7.7. İzleme ve Değerlendirme Hizmeti.....	22

1.8. Rehberlik İlkeleri.....	22
1.9. İlköğretim Okullarında Rehberlik Hizmetleri	
Hizmetlerin Gerekçesi ve Önemi	23
1.10. İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaçları.....	25
1.11. İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Evreleri.....	26
II. BÖLÜM	28
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	
2.1. <i>Rehberlik Hizmetlerinin Dünyada ve Türkiye’de Geçmişten Günümüze Gelişimi</i>	28
2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
2.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
III. BÖLÜM	
RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU REHBER ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK	42
HİZMETLERİNE İLİŞKİN GÖREVLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ	
İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA	
3.1. Problem Durumu.....	42
3.2. Problem Cümlesi.....	43
3.3. Alt Problemler.....	43
3.4. Araştırmanın Önemi.....	44
3.5. Sınırlıklar.....	44
3.6. Araştırma Yöntemi.....	45
3.6.1. Araştırma Modeli.....	45
3.6.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.6.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	46
3.6.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.6.5. Verilerin Analizi.....	49
3.7. <i>Bulgular ve Yorum</i>	49
3.7.1. İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerini Belirlemede Kullanılan Anketin Faktör ve Madde Analizleri.....	50
3.7.2. İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğe İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	55
3.7.3. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69

3.7.4. I. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
3.7.5. II. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
3.7.6. III. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78
3.7.7. IV. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	84
3.7.8. V. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	86
3.7.9. VI. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	88
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	94
Sonuçlar.....	94
Öneriler.....	97
Araştırmacılara Öneriler.....	99
KAYNAKÇA	101
EKLER.....	106
EK.1 Resmi İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği.....	106
EK 2 Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	109
EK. 3 Özgeçmiş.....	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

	<i>Çağdaş Örgün Eğitim Kurumu Olarak Okullarda Yer Alan Üç Temel</i>	
Şekil 1	<i>Hizmet Grubu</i>	9
	<i>Çağdaş Eğitim Kurumlarında Yer Alan Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin</i>	
Şekil 2	<i>Kapsamı.....</i>	11
Şekil 3	<i>Rehberlikte Hizmet Alanları.....</i>	16

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

	Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Yönetici, Rehber Öğretmen ve	
Tablo 1	Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı.....	46
	Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler ve Rehberlik	
Tablo 2	Uzmanlarına Uygulanan Anketin Madde Yük Değerleri.....	49
	Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler ve Rehberlik	
Tablo 3	Uzmanlarına Uygulanan Anketin Mesleki Danışma Alt Boyutunun	
	Madde Yük Değerleri.....	51
	Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler ve Rehberlik	
Tablo 4	Uzmanlarına Uygulanan Anketin Psikolojik Danışma Alt Boyutunun	52
	Madde Yük Değerleri.....	
	Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler ve Psikolojik	
Tablo 5	Danışmanlara Uygulanan Anketin Bireyi Tanıma Alt Boyutunun Madde	
	Yük Değerleri.....	53
	İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere	
Tablo 6	Uygulanan Ankette yer alan Mesleki Danışma Alt Ölçeğinde Yer Alan	
	Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri.....	55
	İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Psikolojik Danışmanlara	
Tablo 7	Uygulanan Ankette Yer Alan Psikolojik Danışma Alt Ölçeğini	
	Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri.....	62
	İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere	
Tablo 8	Uygulanan Ankette Yer Alan Bireyi Tanıma Alt Ölçeğini Oluşturan	
	Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri.....	67
	İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Sınıf Öğretmeni, Branş	
Tablo 9	Öğretmeni ve Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Psikolojik	69
	Danışmanların Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyi.....	
Tablo 10	Mesleki Danışma Boyutunun Göreve Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	
	Sonuçları.....	70
	Psikolojik Danışma Boyutunun Göreve Göre Tek Yönlü Varyans	
Tablo 11	Analizi Sonuçları.....	71
	Bireyi Tanıma Boyutunun Göreve Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	
Tablo 12	Sonuçları.....	72

	Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Sınıf	
Tablo 13	Öğretmeni, Branş Öğretmeni ve Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları.....	73
Tablo 14	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 15	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 16	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 17	İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 18	İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 19	İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 20	İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 21	İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 22	İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 23	İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 24	İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 25	İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 26	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	78

	Sonuçları.....	
	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin	
Tablo 27	Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	78
	Sonuçları.....	
Tablo 28	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna	
	İlişkin	79
	Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans	
	Analizi.....	
Tablo 29	İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin	
	Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans	80
	Analizi.....	
	İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin	
Tablo 30	Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	80
Tablo 31	İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna	
	İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans	81
	Analizi.....	
	İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna	
Tablo 32	İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans	81
	Analizi	
	İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma	
Tablo 33	Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü	82
	VaryansAnalizi.....	
	İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna	
Tablo 34	İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans	82
	Analizi.....	
	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin	
Tablo 35	Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	83
	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin	
Tablo 36	Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	83
	İlköğretim Yöneticilerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin	
Tablo 37	Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	84
	Mesleki Danışma Boyutunun Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları	
Tablo 38	Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	85

	Psikolojik Danışma Boyutunun Rehber Öğretmenlerin Mezun	
Tablo 39	Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlar.....	85
Tablo 40	Bireyi Tanıma Boyutunun Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları... Mesleki Danışma Boyutunun Okullarında Rehber Öğretmen Bulunma	86
Tablo 41	Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
	Psikolojik Danışma Boyutunun Okullarında Rehber Öğretmen Bulunma	
Tablo 42	Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
	Bireyi Tanıma Boyutunun Okullarında Psikolojik Danışman Bulunma	
Tablo 43	Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	88
	İlköğretim Yöneticilerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin	
Tablo 44	Görüşlerinin Kursu Katılmış Olma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	88
	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin	
Tablo 45	Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	89
	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin	
Tablo 46	Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	89
	İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna	
Tablo 47	İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	89
	İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna	
Tablo 48	İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	90
	İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna	
Tablo 49	İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	90
	İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna	
Tablo 50	İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	91
	İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna	

Tablo 51	İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	91
	İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna	
Tablo 52	İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	91
	İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma	
Tablo 53	Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	92
	İlköğretim Psikolojik Danışmanlarının Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin	
Tablo 54	Görüşlerinin Kursu Katılmış Olma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	92
	İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna	
Tablo 55	İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	92

TANIMLAR

Öğrenci Kişilik Hizmetleri: Öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencilerin eğitim-öğretimle ilgili her türlü olanaktan en yüksek düzeyde yararlanabilmelerine yardımcı olarak, her türlü engeli ortadan kaldırmayı kendine amaç edinir. Bu amaçla, kişilik hizmetlerinin diğer öğretim amaçlarını gerçekleştirmeye dönük etkinlikleri örgütlediği söylenebilir (Kuzgun, 1992, s.3). Bu çalışmada, örgün eğitim kurumları kapsamında yürütülen hizmetler bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Rehberlik Hizmeti: Rehberlik hizmeti, öğrencilerin gizil güçlerini ve niteliklerini anlamaları ve bunları yaşadıkları toplumun değerleriyle uyum içinde yaşamaları için onlara eğitim ve yorumlama yolu ile yapılan sistematik ve profesyonel bir yardımlar bütünüdür. İlköğretim ve orta öğretim okullarında öğrencilerin en verimli şekilde gelişmesini ve doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli tercihleri, yorumları ve planları yapmasına ve kararlarını vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütme sürecine yapılan sistemli yardımdır.

Psikolojik Danışman: Bu çalışmada, resmi ilköğretim okullu rehberlik servisi görevlilerine psikolojik danışman denmektedir. Uzmanların mezun oldukları bölümlere bakılmaksızın tümüne psikolojik danışman denmesi kavram kargaşasını önlemek için

düşünülmüştür.

Rehber Öğretmen: Bu araştırmaya katılan, resmi ilköğretim okullu rehberlik servisi görevlilerine rehber öğretmen denmektedir. Araştırmada bu kavramın kullanılması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullardaki kadrolarına bu adı vermesinden kaynaklanmaktadır. Alanyazında psikolojik danışman daha çok tercih edildiği görülse de psikolojik danışma ve rehber öğretmen tanımı bu araştırmada aynı anlama gelmektedir.

Okul Müdürü: Bu araştırmaya katılan, resmi ilköğretim okullu yöneticilerine okul müdürü denmektedir.

Müdür Yardımcısı: Bu araştırmaya katılan resmi ilköğretim okullarında okulun yönetim kadrosunda görevli personele müdür yardımcısı denmektedir.

Sınıf Öğretmeni: Bu araştırmada, resmi ilköğretim okullarında 1-5 sınıflarda eğitim-öğretimden sorumlu eğitim personelinin tümü sınıf öğretmeni olarak tanımlanmaktadır.

Branş Öğretmeni: Bu araştırmada, resmi ilköğretim okullarında 6,7,8. sınıflarda eğitim öğretim etkinliklerinden sorumlu eğitim personeli branş öğretmeni olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik Danışma Hizmeti: Psikolojik danışma hizmeti, okullarda bütün öğrencilerin yararlanabileceği bir hizmettir. Bu hizmetlerin yürütülmesinde, belli başlı problemler üzerinde odaklanmaksızın, her bireyin bu hizmete belli dönem ve süreçlerde kendine özgü ihtiyaçlara gereksinim duyabileceği bir hizmettir. Bu araştırmada psikolojik danışma hizmeti, alanında uzman kişilerce sağlandığı düşünülmüştür.

Mesleki Danışma Hizmeti: Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin, kendi uzmanlık alanı ile ilgili bilgi ve donanımlarını, öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin hizmetine sunması mesleki danışma hizmeti olarak düşünülmektedir. Ayrıca, bu ilgililerin belirtilen alanlarda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışı geliştirmelerine yönelik çabaların tümü yine mesleki danışma hizmetinin kapsamındaki etkinlikler olarak tanımlanmaktadır.

Bireyi Tanıma Hizmeti: Bu çalışmada öğrencilerin ilgi, yetenek ve bireysel özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, beklentileri, aile özellikleri, başarı, başarısızlık durumu hakkında elde edilecek bilgilerin tümü bireyi tanıma hizmeti olarak tanımlanmaktadır.

Yeni Ortama Alıştırma Hizmeti: İlköğretim okullarına yeni başlayan ya da nakil yoluyla başka bir okuldan gelen öğrencilere, eğitim-öğretim yılı başlangıcında, okulu, okul kurallarını, çalışanlarını ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak kaynakları tanıtmaya yönelik çalışmaların tümü yeni ortama alıştırma hizmeti olarak tanımlanmaktadır. Kısaca öğrencilerin okul ortamına daha kısa sürede uyum sağlayabilmelerine olanak sağlayan çalışmaların tümü ortama alıştırma hizmeti olarak düşünülmektedir.

Bilgi Toplama ve Yayma Hizmeti: Öğrencinin kendilerini tanıması, çevresi hakkında bilgi edinmesi ve bu süreçte kendisi ve çevresi ile dengeli bir uyum geliştirebilmesi amacıyla düzenlenen etkinliklerin tümü bu bilgi toplama ve yayma hizmetinin kapsamındadır.

Yöneltme ve Yerleştirme Hizmeti: Öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim kurumlarına, mesleklere, eğitsel kol, seçmeli ders ya da benzeri sosyal etkinliklere yönlendirilmeleri bu hizmet alanına giren çalışmalardır.

İzleme ve Değerlendirme Hizmeti: Her bir hizmet alanında gerçekleştirilen hizmetlerin ne tür sonuçlarının olduğunu izlendiği ve yapılan çalışmaların değerlendirilerek daha ileri nasıl götürülebileceğinin sorgulandığı bir hizmet birimidir.

ÖZET

Bu çalışmada, resmi ilköğretim okulu rehber öğretmeninin, rehberlik hizmetleri kapsamında tanımlı görevlerini, diğer okul personeli ve kendi görüşlerine göre, ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiklerinin bulgulanması amaçlanmaktadır. Rehber öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeyi, okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve kendi görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, görev, rehberlik hizmetleri kursuna katılma, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi ve rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenlerine ait alt problemler de test edilmiştir. Araştırmada cevap aranan alt problemler şöyle tanımlanmıştır;

Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenlerinin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, rehberlik hizmetleri kursuna katılım değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmada elde edilecek bulguların, Türkiye ilköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin hangi düzeyde gerçekleştirildiğini göz önüne almaya yarayacağı düşünülmüştür. Rehberlik hizmetlerinin hangi kapsamın ne derece etkin olduğunun

bulgulanması, rehberliğin hangi kapsamlarının güçlü, hangilerinin zayıf olduğu ve bu sonuçla yetersiz olan kapsamlara yönelik geliştirici program önerisinde bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem vb. özelliklerinin rehber öğretmenin görevini ne derece başarıyla gerçekleştirdiği hakkında değerlendirmeleri üzerine etkisinin önemi test edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, katılımcıların, yaş, cinsiyet, görev, kıdem, rehberlik hizmetleri kursuna katılım, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi ve rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ve bu farklılığın hangi değişkenlerde anlamlı olduğu karşılaştırılmak istenmiştir.

Bu araştırma tarama modeline uyarak desenlenmiştir. Araştırmanın evreni, Antalya İl sınırlarında yer alan bütün resmi ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Araştırmada veri elde edilecek örneklem grubu, Antalya İli Büyükşehir Belediyesi sınırlarında, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 7 farklı eğitim bölgesindeki 15 resmi ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, sınıf ve branş öğretmeni ile okul rehber öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunun oluşturulmasında bu tür araştırmalarda önerilen küme örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu yolla, eğitim bölgelerinin farklı sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları göz önüne alınmış, farklı bölgelerden 15 resmi ilköğretim okulu örnekleme dahil edilmiştir. Her eğitim bölgesinden farklı okulların ele alınması, örneklemedeki okulların heterojen bir yapı göstereceği öngörüsüne dayanmaktadır.

Belirlenen örnekleme yer alan 7 eğitim bölgesinden 15 okullarda görev yapan 15 okul müdürü, 32 müdür yardımcısı, 395 öğretmen ve 43 okul rehber öğretmenine bu araştırma için geliştirilen “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır.

Bu araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, rehberlik hizmeti ile ilgili yasal dayanaklar, rehberlik alan yazını ve ilgili araştırmalar göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş ve ölçülmek isteneni ölçebilirliği yeterli düzeyde bulunmuştur.

“İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” kişisel bilgi formu ile ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmeti ile ilgili görevlerini ifade eden 40 soru maddesinden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçekte ifade edilen her bir görev maddesinin okul rehber öğretmeni tarafından ne derece gerçekleştirildiğine ilişkin görüşlerini “Her Zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren ve Hiçbir Zaman” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte katılımcıların demografik özelliklerinin sorulduğu 1. bölümünde ise, değerlendirmede değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmak istenen, cinsiyet, mesleki kıdem,

görev, rehberlik hizmetleri kursuna katılım, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi ve rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenlerine yer verilmiştir.

Araştırmada verilerin istatistiksel analizinde, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Statiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bu araştırma sonucunda, rehberlik hizmetinin yürütülmesinde okul rehber öğretmenin görevini değerlendirme düzeyi üzerine katılımcıların, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, görev, rehberlik hizmetleri kursuna katılma, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi ve rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenlerinin bazılarında etkisi önemli bulunmuştur. Yapılan analizde bazı değişkenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yine bu farklılık rehberlik hizmetlerinin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde de manidar olduğu bulgulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri, ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerini genel olarak iyi düzeyde gerçekleştirdiğini göstermiştir.

“İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” “Mesleki Danışma”, boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, en fazla değerlendirilen görev maddesinin “Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yapar” ($\bar{X}=4,03$) ve en az değerlendirilen maddeninse “Üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağlar” ($\bar{X}=3,39$) olduğu görülmüştür.

Diğer yandan rehber öğretmenin “Bireyi Tanıma” alt boyutundaki görevlerini genel olarak ($\bar{X}=4,04$) iyi düzeyde gerçekleştirdiği görülmüştür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, “Öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirip ve uygular” ($\bar{X}=2,99$) maddesinin en az gerçekleşen ; “Öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin sosyo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edinir” ($\bar{X}=4,0$) maddesinin en fazla gerçekleşen görevi olduğu görülmüştür.

“Psikolojik Danışma” alt boyutundaki görev maddeleri genel olarak ($\bar{X}=3,75$) iyi düzeyde gerçekleştirdiği görülmüştür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, “Rehber öğretmenler okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yapar” ($\bar{X}=2,99$) maddesinin en az gerçekleşen, “Rehber öğretmenler öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım eder” ($\bar{X}=4,0$) maddesininse en fazla gerçekleşen görev olduğu görülmüştür.

Mesleki Danışma, Psikolojik Danışma ve Bireyi Tanıma ölçeğinin her üçünde de görev ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı fark görülmüştür.

İlköğretim okulu rehber öğretmenin görevini gerçekleştirme düzeyine ilişkin

görüşlerde kıdem, rehber öğretmenın mezun olduğu bölüm ve okulda rehber öğretmen bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Rehber öğretmenın görevini gerçekleştirme düzeyi, rehberlik hizmetleri kursu değişkeni açısından, bazı görev ve alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir.

SUMMARY

This research aims to find out how successfully a school counselor performs his/her counseling duties outlined by the regulations according to other school personnel and his/her own ideas. The study tested to see if significant differences occur in perceptions of counselors' level of performance according to school principal, vice principal, classroom teachers, subject-teacher's and school counselors. Furthermore, secondary research problems were tested by such independent variables as gender, job description, work experience, attendance to a counseling training program, the duration of working with a counselor in the school, and the counselor's bachelors degree.

Followings are the secondary research problems tested:

Is there a significant difference in the perceptions of school principals, teachers and counselors on how succesfully school counselors perform their tasks acoording to the job description variable?

Is there a significant difference in the perceptions of school principals, teachers and counselors on how succesfully school counselors perform their tasks acoording to the sex variable?

Is there a significant difference in the perceptions of school principals, teachers and counselors on how succesfully school counselors perform their tasks acoording to the work experience variable?

Is there a significant difference in the perceptions of school principals, teachers and counselors on how succesfully school counselors perform their tasks acoording to the counselor's bachelors degree.variable?

Is there a significant difference in the perceptions of school principals, teachers and counselors on how succesfully school counselors perform their tasks acoording to the duration of working with a counselor in the school variable?

Is there a significant difference in the perceptions of school principals, teachers and counselors on how succesfully school counselors perform their tasks acoording to attendance to a counseling training program variable?

The results of this study is believed to be useful in considering the value of student personal services in Turkish Primary Schools. It was intended to figure out which scopes of student personal services are more salient, which ones are stronger and which ones are weaker to therefore propose an improvement program for the insufficient counseling areas.

This study was designed as a survey model. All official primary schools within Antalya

province is chosen to be universe of the study. The study sample consists of school principals, vice principals, classroom and subject teachers, and school counselors from fifteen primary schools located in seven different educational zones of Antalya Directorate of Education within Antalya Metropolitan Municipality borders. In the construction of the sample, cluster sampling method is used as advised for such studies. By this way, different socio-cultural and socio-economic conditions of the educational zones were taken into account and the sample is ensured to show have a heterogeneous structure.

“Primary School Guidance And Counseling Services Scale” designed for this study, was applied to 15 school principals, 32 vice principals, 395 teachers, and 43 school counselors

The instrument for this study, “Primary School Guidance And Counseling Services Scale” was developed by the researcher via advice from educational experts. Items in the scale was constructed by referring to the regulations about guidance and counseling services, literature on guidance and counseling and related studies. Validity and reliability of the scale was tested and the level of scaling the desired was found to be sufficient.

“Primary School Guidance And Counseling Services Scale” consists of a personal inquiry form for demographic information of participants and 40 items expressing primary schools’ guidance and counseling activities. The participants were expected to choose an answer from “Always, Generally, Sometimes, Rarely and Never” choices.

In the statistical analysis, percentage, arithmetic average, t-test, ANOVA were used.

Statistical significance level is adopted as .50.

The results indicate that there is a significant relationship between participants’ effect, upon the level of evaluating the school counselors’ responsibility for execution of guidance and counseling services, in some variables as gender, work experience, duty, attendance school persons’ participation to guidance and counseling course, duration of working with a counselor in the school and the counselors bachelorate degree was found significantly meaningful. It is also found out that when this difference is evaluated according to the sub-dimensions of guidance and counseling services, it is significant, too.

According to the acquired results, opinions of school head master, assistant school director, branch and school counselor indicated that primary school counselors generally perform guidance and counseling activities in a good level.

Examining the arithmetic averages of subjects in “Occupational Counseling” dimension of “Primary School Guidance And Counseling Services Scale”, it is seen that the most evaluated task area is “Coordinates with classroom teachers in executing guidance services” ($X=4,03$) and the least evaluated task is “Provides conferences in school coordinating with a university or

similar institution" ($X=3,39$).

On the other hand, it is seen that the school counselors generally ($X=4,04$) perform their duties in "The Individual Cognising" sub-scale in good level. Examining the arithmetic averages, it is seen that "Develops and applies any kind of inquiry, form and test about student cognition techniques" subject is his/her least ($X=2,29$) and "Gains informations about the socio-economic structure of the social environment the students come from" subject is his/her most ($X=4,0$) performed task.

It is seen that subjects in "Psychological Consulting" sub-scale is generally ($X=3,75$) performed in a good level. Examining the arithmetic averages, it is seen that "Advisers do personal consulting for students having a miche tendency" subject is the least ($X=2,99$) and "counselors help students to make appropriate decisions and to plan their future" subject is the most ($X=4,0$) performed task. In each of Occupational Counselling, Psychological Counselling and The individual Cognisign sub-scales, considerable differences according to task and gender variables are observed.

Regarding opinions about primary school counselors' rate of performing their tasks, there is no significant difference in work experience, counselors' bachelors degree, and the duration of working with a counselor in the school variables. The counselors' rate of performing their tasks show a significant difference in terms of the participation of school personels to guidance and counseling course in some task areas and sub-scales.

ÖNSÖZ

Çağdaş eğitim, genel olarak beden ve ruhsal açıdan sağlıklı, topluma etkin bir şekilde uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu anlayış, bireylerin toplum ve çevre koşullarını sorgulamadan uymaları yerine, toplumu ileri götürebilecek, değişimlerini sağlayarak geliştirebilecek bireyler yetiştirmek istemektedir.

Öğretim, yönetim ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gelişimi incelendiğinde bir birleri ile ardışık olarak ortaya çıktıkları ve bir bütünlük içinde çağdaş eğitimde işlerlik kazandıkları görülmektedir. Öğretim hizmeti, etkinlik sürecinde öğrencilerin belli başlı bilgi ve becerileri kazanmalarına olanak sağlayabilirken, öğretim işini yürüten işgücünün belirlenmiş amaçlar doğrultusunda örgütlenecek işbirliği ve işbölümüne dayalı çalışabilmelerini sağlayamadığı görülmüştür. Bu noktada yönetim hizmetlerinin gerekliliği anlaşılmış ve eğitim hizmetlerinin örgün yapısına yönetim hizmeti de eklenmiştir. Öğretim ve yönetim hizmetleri eğitim amaçlarını gerçekleştirmede yeterli olurken, bireylerin bir bütünlük içinde kendilerini geliştirerek gerçekleştirmelerine olanak tanıyacak bir hizmet birimi daha, öğrenci kişilik hizmetleri eğitim sisteminde gerekli yerini almıştır. Bu noktada çağdaş eğitim sistemi öğrenci kişilik hizmetleri ile birlikte yönetim ve öğretim hizmetini aynı anlayışla değer vermek durumunda kalmıştır.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde zorunlu ve temel eğitim 6–14 yaş grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. İlköğretim kademesindeki öğrencilerin her türlü gelişimsel çabalarının desteklenmesi, ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri ve bütün bunlarla birlikte bir üst öğrenim kurumları ve mesleklere yönlendirilmeleri sürecinde rehberlik hizmetlerinin işlevi oldukça büyüktür. Bu önem, örgün eğitim sisteminde merkezi ve yerel yönetim şemasında bu hizmete yer veren birimlerin oluşturulmasından anlaşılmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi'nde öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında yer alan alt hizmet birimleri düşünüldüğünde rehberlik hizmetinin birinci derecede önemsendiği ve sistem içinde öncelikle yapılaştırıldığı görülmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde rehberlik hizmetlerinin 50 yıllık geçmişi düşünüldüğünde, bu hizmetlerdeki uygulamalar üzerine atıfta bulunan birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak ilköğretim kademesinde özellikle temel eğitimin zorunlu 8 yıla yükseltilmesi ile gerek yasal düzenlemeler gerekse alan yazın bu hizmete ilişkin birçok yenilik getirmiş bulunmaktadır. İlköğretim okullarında rehberlik hizmeti etkinliklerinin değerlendirildiği bu çalışma okuyucuya, Türkiye Eğitim Örgütü bünyesindeki rehberlik hizmetleri ve bu hizmetlerin işleyişi hakkında bir bakış sunacaktır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Ölçme yapılacak konunun kapsamına, alan yazına ve yasa ve yönetmeliklere dayanılarak okul rehberlik uzmanının görevlerinin neler olabileceği belirlenmiştir. Sonuçta bu araştırma için

kullanılacak olan “Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Anketi” oluşturulmuştur.

Yüksek lisans eğitime başlamamdaki desteğine ve bu desteği yaşamımın her alanında sürdürme özverisini gösteren, sevgili hayat arkadaşım, eşim Ümran’a; bu sürece denk düşen, canlılığın doğal sonucu var olup gelişmekte olan canım, biricik kızlarım Selin ve Defne’ye (iki tezim; bensizliği duymamışsınızdır umarım) bu çalışmamı atfederim.

Görev yaptığım okullardaki meslektaşlarımın anlayış ve desteklerine; yüksek lisans öğrenimimde birlikte çalıştığım her zaman yardımlarını ve dostluklarını gördüğüm bütün yüksek lisans arkadaşlarıma, öncelikle Ozan Yılmaz, Alev Sönmez ve Ahmet Bozok’un olağan üstü desteğine, sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve görüşlerinden yararlandığım hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali SABANCI ve Yrd. Doç. Dr. İlhan GÜNBAZI’na teşekkür ederim.

Bütün derslerimde ve tez çalışmamda değerli Danışman Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Türkan MUSTAN’ın çalışmanın her aşamasında göstermiş olduğu destek ve yardımlarına sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak çalışmama görüşleriyle katkıda bulunan değerli yönetici, rehber öğretmen ve öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Antalya Mayıs 2006

Ali BIÇAK

GİRİŞ

Eğitim, insanlık tarihinden günümüze farklı sosyo-ekonomik işlev ve şekillerde toplumsal yaşamda varlığını sürdürmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim, her çağda toplumların beklenti ve ihtiyaçlarına göre şekillenmekte ve eğitimle ilgili farklı tanımlar o çağın ve toplumun anlayışını yansıtmaktadır. Her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da tanımların çağın karakteristik özelliklerine göre oluşturulduğu, her dönemde eğitim anlayışının gelişerek değiştiği söylenebilir.

Bu çalışmanın konusunu kapsayan tanımlardan birisi, eğitimi, en geniş anlamıyla, “gelişim sürecindeki bireylerin kendi güçlerini kullanarak, kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak olanakları sağlamak” olarak ifade etmektedir. İnsanoğlu yaşam boyu bu olanaklardan sürekli yararlanma gereksinimi duymakta ve özellikle örgün eğitim kademelerinde bu desteğin giderek artan önemi görülmektedir. Birey sürekli değişim ve gelişim sürecinde bulunmakta ve eğitimin bu süreçte bütün öğeleriyle birlikte herkese eşit olanaklar sağlaması gerekmektedir.

Çağımız bilgi ve iletişim çağıdır ve toplumlar bu çağın görece üstünlüklerinden etkilenmektedirler. Bugünün yetişkini ile çocuğu arasındaki kuşak farklılıkları giderek tarihte hiç olmadığı kadar artmış ve işte tam da bu noktada gerek eğitimciler gerekse ailelerin çocukları anlamaları ve onlarla çatışmalarını çözümlenmeleri eğitim hizmetinin öncelikleri arasına alınması gereken bir kapsam olarak karşımızda durmaktadır. Eğitim hizmetinin bu işlevi yerine getirmesi bir takım hizmetleri gündeme getirmektedir. Özellikle öğrenci kişilik hizmetleri ve kapsamındaki rehberlik hizmetlerinin eğitim hizmetinde önemi giderek artmaktadır.

Gelişim ve değişim sürecindeki bireyler, birçok engelle karşılaşmakta ve bu engellerle baş etmelerini cesaretlendirecek etkenlere ihtiyaç duymaktadırlar. Rehberlik hizmetleri tam bu noktada önem kazanmaktadır. Bu hizmetler, bireyin gelişimine ve kendisini gerçekleştirmesine yapacağı her türlü katkıyla bunu sağlayabilir. Yüzyılımızın eğitim sistemlerinde vazgeçilmezliği kanıtlanan bu hizmetin niteliği toplumun ihtiyaçlarına göre sürekli değişik şekilde tasarlanmaktadır. Günümüz toplumsal yaşamının dinamikleri gittikçe bu hizmetin okullarda daha da yaygınlaştırılmasını gerekli kılmakta ve hizmetin öncelikli kapsamını etkilemektedir. Nitekim Türk Eğitim Sistemi içinde en son düzenlenen ilköğretim kademesinin sekiz yıla yükseltilecek zorunlu hale getiren kesintisiz eğitim yasasının, rehberlik hizmetine oldukça önem verdiği görülmektedir. Kısaca bu yasada ilköğretim kademesindeki öğrencilere rehberlik hizmetlerinin katkısıyla yönlendirme yapılması gerektiği gibi, rehberlik hizmetlerine önem veren diğer başka ifadeler de bu değişimin getirdiği ihtiyacın sonucunda karara alındığı söylenebilir.

Rehberlik alanında yeni anlayış ise hizmetin öğrencilerin sorunlarını çözmeye değil, kişiliklerinin bir bütün olarak geliştirmesini sağlamaya yönelik örgütlenmektedir. Bu bağlamda gelişimsel rehberlik anlayışının eğitim örgütlerinde giderek daha da önem kazandığı görülmektedir.

Türkiye’de her öğretim kademesini kapsayacak nitelikte örgün bir rehberlik hizmeti örgütsel olarak vardır. Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde okullara kadar uzanan kadrolarıyla rehberlik hizmetleri ilk, orta ve yüksek öğretim kademelerinin her birinde kendine özgü örgütlenmiş bulunmaktadır. Rehberliğin bir hizmet anlayışı olarak dünya eğitim örgütlerinde hızla artan önemi Türkiye Eğitim Sistemi’nde de ifadesini bulmaktadır.

Bu çalışmada rehberlik hizmetlerinin Türk Eğitim sisteminde, özellikle ilköğretim kademesindeki durumu incelenerek, ilköğretim okullarında hizmetin yürütülmesinde rehber öğretmenlerin görevlerini ne derece gerçekleştirdiği yönetici, öğretmen ve kendi görüşlerine dayanarak belirlenmeye çalışılmaktadır.

Bu çalışma ile elde edilecek bulguların, Türkiye ilköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin hangi düzeyde gerçekleştirildiğini yordamaya yarayacağı düşünülmektedir. Rehberlik hizmetlerinin hangi kapsamın ne derece etkin olduğunun bulgulanması, rehberliğin hangi kapsamlarının güçlü, hangilerinin zayıf olduğu ve bu sonuçla yetersiz olan kapsamlara yönelik geliştirici programlar önerilmesi düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların kişisel özelliklerinin rehber öğretmenlerin performanslarını değerlendirmeleri üzerine etkisinin önemi test edilmeye çalışılmaktadır. Veri analizinde, yaş, cinsiyet, görev, rehberlik kursuna katılım ve kıdem gibi değişkenler açısından anlamlı fark gösterip göstermediği ve fark varsa hangi değişkende önemli olduğu karşılaştırılmak istenmektedir. Bu değişkenler, rehber öğretmenin performansını etkileyeceği düşünüldüğünden, araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; “Yirmi Birinci Yüzyılda Eğitim, Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik Hizmetleri” ana başlığı altında, yirmi birinci yüzyılda eğitim, öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik hizmetleri alt başlıklarından oluşmaktadır. Bu bölümde genel olarak yirmi birinci yüzyılda eğitim anlayışı, Türk Eğitim Sistemi ve ilköğretimin genel amaç ve işlevleri, okulların yapısı, öğrenci kişilik hizmetlerinin yeri ve önemi, öğrenci kişilik hizmetlerinin işlevi, öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamı, rehberliğin tanımı, rehberlik hizmetlerinde farklı anlayışlar, rehberlik hizmetlerinin kapsamı ve rehberlik ilkeleri gibi konulara değinilmektedir.

İkinci bölüm; “İlgili Araştırmalar” ana başlığı altında, rehberlik hizmetlerinin gelişimi,

yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar alt başlıklarından oluşmaktadır. Bu bölümde, Türkiye’de rehberlik hizmetlerinin geçmişten günümüze gelişimi, rehberlik hizmetlerinin dünyadaki gelişimi, yurt içi ve yurt dışında bu konu ile ilgili araştırmalar gibi konulara yer verilmektedir.

Çalışmanın nc bölümünde, “Resmi İlköğretim Okulu Rehber ğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle İlgili Bir Araştırma” ana başlığı altında, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulgu ve yorumlar gibi konular işlenmektedir.

Sonuç ve öneriler kısmında ise araştırmada elde edilen bulgu, sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

I. BÖLÜM

YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILDA EĞİTİM ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK HİZMETLERİ

Bu bölüm, Yirmi Birinci Yüzyılda Eğitim, Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik Hizmetleri gibi konu başlıklarından oluşmaktadır.

1.1. Yirmi Birinci Yüzyılda Eğitim

Bu başlık altında yirmi birinci yüzyılda eğitim anlayışı, eğitimin amaç ve işlevi, ilköğretimin amaç ve işlevleri ile okulların yapısı gibi konular incelenmektedir.

Yirmi Birinci Yüzyıl'da eğitim, sosyal ve ekonomik değişimlerin sonucunda amaç, işlev ve nitelik yönünden değişime uğramıştır. Henüz yirminci yüzyılın başlarında endüstri devrimi ve beraberinde sosyal hareketler, toplumların eğitim anlayışını etkilemiştir. Bu tarihten sonra geçen yüzyıl içinde eğitim anlayışı hızla değişmiştir. Başlangıçta eğitim daha çok aile içinde yürütülmüş, sonraları bireye bilgi yükleyerek zihinsel gelişimini sağlayıp toplumun ihtiyacı olan insan gücünü eğitecek şekilde okullar örgütlenmiş, şimdilerde ise okullarda bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanaklar sunan, öğrenci merkezli anlayışlar üstünlük kazanmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağda, bir yandan eğitime birçok farklı kuram etki ederken, diğer yandan toplumların demokrasi ve insan hakları alanındaki önemli kazanımları bu etkiyi pekiştirmekte ve nihayet eğitim günümüzdeki şeklini almaktadır. Eğitimcilerin eğitim kavramını tanımlamalarında temelinde aynı fikirde olsalar da birçok farklılık oluşmaktadır.

Çağdaş ve bilimsel anlayış, eğitimi bireylerin duygusal, düşünsel, sosyal ve bedensel yeteneklerini kendisi ve toplum için en uygun şekilde geliştirmelerine olanak sağlayan bir oluşum olarak kabul etmektedir.

Çağdaş eğitim, genel olarak beden ve ruhsal açıdan sağlıklı topluma etkin bir şekilde uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu anlayış, bireylerin toplum ve çevre koşullarını sorgulamadan uymak yerine, toplumu ileri götürebilecek, değişimlerini sağlayarak geliştirebilecek bireyler yetiştirmek istemektedir. Genel olarak çözümlenebilecek bu amaçlar bir toplum, iki birey olmak üzere iki şekilde değerlendirilebilir.

Bireyi kendisi için yetiştirmek, eğitimin bireyin kendisi için yararlı ve gerekli donanımları kazanmasını sağlamak amacını ifade eder. Bu amaçlara ulaşabilmek için eğitim,

bireye uygun mesleği kazandırmayı, toplumla uyum sağlamayı, kedisini geliştirmesine olanak vermeyi hedefler.

Bireyi toplum için yetiştirmek ise, onu toplumun sürekliliğini ve düzenliliğini sağlayacak iyi bir vatandaş ve toplumsal ekonominin sürekliliğini sağlayabilecek insan gücü olarak yetiştirmek, bireye meslek hayatında mutlu, yaratıcı ve üretken bir birey olmasını sağlayacak davranışlar kazandırmak demektir (Yeşilyaprak, 2004).

Eğitim-öğretim ortamında en önemli öge insandır. Bu ögenin ekseninde örgütlenen ve bütünleşen eğitimin en önemli hedefi, bireylerin başarılı gelişim süreci yaşamaları ve değişimlere daha kolay uyum sağlamaları olmaktadır. Sosyal bir sistem olan eğitimin yine girdi ve çıktısının insan olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sağlıklı bir etkileşim ve örgüt amaçlarının gerçekleşmesi doğrultusunda bireyler arası ilişkiye verilen önem gittikçe artmaktadır. İnsan ilişkilerini merkezine alan eğitim kurumları rehberlik ve denetimi gündeme getirmiştir. Bu bağlamda demokratik insan ilişkileri doğaldır ki işbirliğini doğuracak, işbirliği içinde yapılan çalışmalarda rasyonel kararlar alınabilecek, yine ilişkilerdeki iki yönlülük ve uyum konularının önem kazanması bireysel ihtiyaçlar ve doyumun da gözetilmesini gerekli kılacaktır (Bursalıoğlu, 1978, s.40).

1.2. Türk Eğitimin Genel Amaç ve İşlevleri

Türkiye’de eğitimin amaçlarına ilişkin yaygın birçok tanım bulunmaktadır. Bunlardan birisi eğitimi, yeni kuşakların toplumsal yaşamda yerlerini almalarına yardım edecek şekilde, bireylerin gerekli bilgi, beceri ve anlayış edinmelerine yardımcı olabilmek amacıyla örgütlenen sistem olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitim “önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belirli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizisi” şeklinde tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1981, s.57).

Bir diğer tanım ise eğitimin amacını “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak ifade etmektedir (Ertürk, 1982, s.12). Öğretim ve yönetim hizmetleri gibi rehberlik hizmetlerinin de ortak amaç ve hedefe odaklanması kaçınılmaz olduğundan, bu bölümde Türk Milli Eğitimi’nin genel hedeflerini incelemek daha yararlı olacaktır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Milli Eğitimin genel hedeflerini yasanın 2. maddesinde şöyle ifade edilmektedir:

“Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti’nin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini,

vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

Milli Eğitimin genel hedefleri özellikle 2. ve 3. maddede ifade edilenler ile rehberlik hizmetlerinin genel amaçları uyumaktadır. Bu kanunda belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmada rehberlik hizmetlerinin kuşkusuz işlevsel ve etkin bir şekilde hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Çağdaş eğitimin işlevi, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve toplumsal açıdan bir bütünlük ve süreklilik içinde gelişmelerine, topluma etkin bir şekilde uyum sağlayabilecek mutlu ve üretken birer birey olmalarına olanak hazırlayacak ortamlarda onlara yardım etmektir. Bu süreçte gerek okulların fiziksel olanakları, gerekse bu desteği sağlayacak okul personeli ile eğitim örgütünün bütün her yerinde eğitimin bu işlevini sağlaması yönünde bütün bireylere sorumluluklar düşmektedir.

1.3. İlköğretimin Amaç ve İşlevleri

Türkiye’de öğretim kademeleri düşünüldüğünde, kuşkusuz ilköğretim kademesi temel niteliktedir. İlköğretim kademesinde bireylerin toplum için yararlı ve uyumlu bir yaşam kazanmalarına olanak tanıyacak bilgi ve becerilerle donatmak hedeflenmektedir. Bu nedenle bütün vatandaşlara ilköğretim kademesi zorunlu hale getirilmiştir (Erden, 1998, s. 175–176).

İlköğretim bir vatandaşlık eğitimi olarak değerlendirilebilir. Bu kademe bütün vatandaşlara ücretsiz olarak devlet tarafından sağlanır. İlköğretim öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırarak onların toplumun etkili ve uyumlu birer üyesi olmalarını sağlar. Bu süreçte öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatır.

İlköğretim çok yönlü ve farklı nitelikleri ile bir mozaik şeklindeki toplumu oluşturan bireylerin belirlenmiş ulusal amaçlar doğrultusunda bütünleşmelerini sağlar (Özgüven, 1999,s.3). İlköğretim toplumdaki bireylerin toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini öğrenerek bu bilgilerle genel bir sosyal değer oluşturmalarını sağlar (Yeşilyaprak, 2004, s.44–45).

İlköğretim Temel Kanunu'nun 5. Maddesi'nde ilköğretimin genel amaçları şöyle ifade edilmektedir:

1. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
2. Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
3. Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
4. Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,
5. Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel etkinliklerle millî kültürümüzü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,
6. Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,
7. Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,
8. Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
9. Öğrencilerin kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, çağdaş teknolojileri etkili biçimde kullanabilen, plânlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
10. Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yöneltmek,

11. Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,
12. Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,
13. Doğayı tanıma, sevme ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,
14. Öğrencilere, bilgi yüklemek yerine onlarda zekâyı ve yaratıcı düşünciyi ortaya çıkarmak, onlara bilgiye ulaşmanın yöntem ve tekniklerini öğretmek,
15. Öğrencileri bilimsel düşünme, çalışma ve araştırma alışkanlığına yönleltmek,
16. Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
17. Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanlarını verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak.

1.4. Okulların Yapısı

Çağdaş eğitimde okulların yapısını incelerken, okulların öğretim kurumu olarak kabul edilmesindeki süreci göz önünde bulundurmak yararlı olacaktır. Başlangıçta eğitim aile içinde sürdürülmekteyken, daha sonra bu işlevi okulların üstlendiği görülmektedir. Okulların toplumsal yaşama katılması ile öğretim yapan kurum olarak varlıklarını hala sürdürmektedir. Temelde öğrencilere okullarda, toplumun ihtiyacı olan insan gücü için gerekli beceri ve bilgileri kazandırılmak amaçlanmaktadır.

Öğretim, öğrencilerin belli başlı bilgi ve becerileri kazanmalarına olanak sağlamaktayken, öğretim işini yürüten işgücünün belirlenmiş amaçlar doğrultusunda örgütlenerek işbirliği ve işbölümüne dayalı çalışabilmelerini sağlayamamaktadır. Bu noktada yönetim hizmetlerinin gerekliliği anlaşılmış ve bu hizmet birimi eğitim sisteminde yerini almıştır. Öğretim ve yönetim hizmetleri eğitim amaçlarını gerçekleştirilmesinde yeterli olurken, bireylerin bir bütünlük içinde kendilerini geliştirerek gerçekleştirmelerine olanak tanıyacak bir hizmet birimi daha, öğrenci kişilik hizmetleri eğitim sisteminde gerekli yerini almıştır (Bakırcıoğlu, 2000,s.4).

Eğitim yönetimi alanında okulların yapısı hakkında yazılan birçok eserde etkili okullardan söz edilmektedir. Etkili bir okulun nitelikleri hakkında ortak bir görüş bulunmasa da

burada ortak bir tanıma yer verilebilmektedir.

“Etkililik, sosyal sistem olarak, bir örgütün sahip olduğu kaynak ve araçlarla, bu araçları boşa harcamadan ve çalışanlarına da gereksiz sınırlılıklar koymadan amaçlarını gerçekleştirebilme derecesidir”. Bu anlayış okula uyarlandığında, “Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinimsel, sosyal ve estetik gelişimlerinin sağlandığı uygun bir öğrenme ortamı yaratmak”, ve bunu “sadece seçilmiş bireyler için değil, öğrencilerin tümüne beceri ve davranışları öğretmede etkili olmak” şeklinde tanımlanabilmektedir (Balcı, 1993, s.11).

Bütün bu yaklaşımlar, kuşkusuz bir okulun etkili olabilmesinde öğrenci kişilik hizmetlerinin tam ve etkin bir şekilde çalıştırılabilmesi ile mümkün olabileceğini göstermektedir.

1.5. Öğrenci Kişilik Hizmetleri

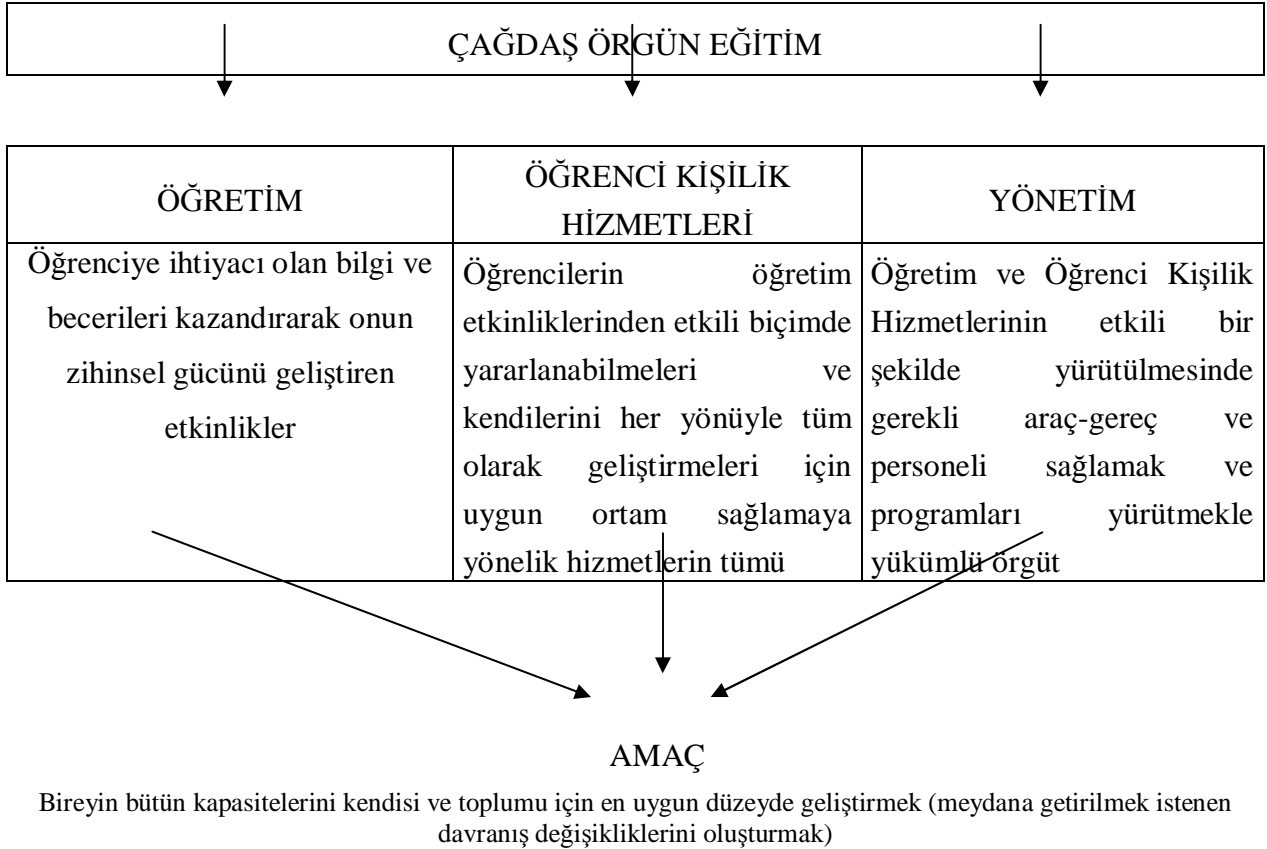
Bir önceki başlıkta yirmi birinci yüzyılda eğitimin tanımı, amaçları ve örgütlenmesi gibi konulara değinilmektedir. Bu başlık altında ise eğitim sistemi içinde öğrenci kişilik hizmetlerinin yeri, önemi, işlevi ve kapsamından söz edilmektedir.

1.5.1. Öğrenci Kişilik Hizmetlerini Yeri ve Önemi

Çağımızda öğrencileri hayata etkili, verimli ve uyumlu kişiler olarak yetiştirirken, onların bu süreçte birçok yönünün göz önünde bulundurulmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hem sosyal hem de duygusal yönlerini göz önünde bulunduran eğitim anlayışı öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanında öğrenci kişilik hizmetlerini de gerekli kılmaktadır.

Şekil 1.1.’de öğrenci kişilik hizmetlerinin, örgün eğitim etkinlikleri içinde hizmetler grubu olduğu görülmektedir. Eğitimin bölünmez bir parçası haline gelen bu hizmetler, öğretim ve yönetim etkinliklerinden farklı, ancak onlarla bir bütünlük ve işbirliği içinde etkinlik göstermesi gerekmektedir.

Öğrenci Kişilik Hizmetleri kapsamında ağırlıklı olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin yer aldığı, farklı hizmet grupları ile öğrenciye dönük bir hizmetler bütünü olarak tanımlandığı görülmektedir (Kepçeoğlu, 1993).



Şekil 1.1. Çağdaş Örgün Eğitim Kurumu Olarak Okullarda Yer Alan Üç Temel Hizmet Grubu (Yeşilyaprak, 2004)

Öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencilerin eğitim-öğretimle ilgili her türlü olanaktan en yüksek düzeyde yararlanabilmelerine yardımcı olarak, her türlü engeli ortadan kaldırmayı kendine amaç edinir. Bu amaçla, öğrenci kişilik hizmetlerinin diğer öğretim amaçlarını gerçekleştirmeye dönük etkinlikleri örgütlediği söylenebilir (Kuzgun, 1992, s.3).

Öğrenci kişilik hizmeti merkezinde öğrenci olmak üzere, okul, aile ve çevreye odaklanmaktadır. Bu hizmetlerin planlanması, örgütlenmesi ve uygulanması yönünden ise bir sistem olarak merkezi örgüt, Milli Eğitim Bakanlığı ve taşra örgütlerine kadar yönetimin alt birimleri, okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri başta olmak üzere tüm ilgililer ile işbirliği içinde yürütülmesi gerekmektedir (Özgüven, 2000).

Çağdaş eğitim anlayışı, eğitim sürecinin tam olarak gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin bütün yönleri ile en iyi şekilde gelişebilmelerini sağlayacak bir takım hizmetleri gerekli kılmaktadır. Öğretim ve yönetim hizmetleri yalnız başına bu süreci gerçekleştirmede yetersiz kalmakta, yeni bir hizmet alanı ortaya çıkmaktadır. Bu hizmetlerden en önemlisi, kuşkusuz öğrenci kişilik hizmetleridir (Kepçeoğlu, 1993).

Bir başka görüş, öğrenci kişilik hizmetlerini, eğitim kurumlarının vazgeçilmez ögesi durumuna gelmiş, eğitimin etkililiğini artıran, eğitim süreçlerinde bireysel gelişim ve değişime

katkıda bulunan bir sistem olarak tanımlamaktadır (Buluç, 1996, s.20).

1.5.2. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin İşlevi

Öğrenci kişilik hizmetleri öğrencilere yönelik ve onları destekleyen bir hizmet alanı olarak hem eğitim etkinliklerini hem de öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyerek eğitim-öğretimin niteliğini geliştirmektedir.

Öğrenci kişilik hizmeti, eğitim-öğretim faaliyetlerinin dışında kalan, ancak eğitim-öğretimi destekleyen birtakım zihinsel ve sosyal hizmetler sunarak, okullarda öğrencilerin öğretimin merkezinde kalmalarını ve onların gereksinimlerini karşılayarak, gelişmelerini ve öğrenmelerini engelleyen koşulları ortadan kaldırarak, daha üst gereksinim ve amaçlara yönelmelerine yardım etmektedir. Öğrenci kişilik hizmeti, öğrencinin öğrenme sürecindeki duygusal gerilimlerini düşürmelerine yardım ederek, onların bireysel sorunlarına rasyonel ve gerçekçi gözle bakmalarına ve çözüm bulmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrenci kişilik hizmeti, bireylerin sosyalleşme sürecine, bireyler arası ilişkilerini geliştirmelerine, kendilerini tanımalarına, olanaklar ölçüsünde kendilerini gerçekleştirmelerine, gerçeklere uygun bir benlik geliştirmelerine, bireysel nitelik ve ilgilerine uygun bir meslek seçmelerine yardımda bulunmaktadır.

Öğrenci kişilik hizmetlerinin öğrenciye yönelik çalışmaların tümü, eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini ve verimini artırmaya katkıda bulunmaktadır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin başarısı, bu hizmetlerden sorumlu ve ilgili kişilerin okullardaki diğer hizmetlerdeki görevlilerle işbirliğini gerçekleştirme düzeylerine ve öğretim ve yönetim hizmetlerindeki çalışanlarla ortak bir anlayış geliştirmelerine bağlıdır.

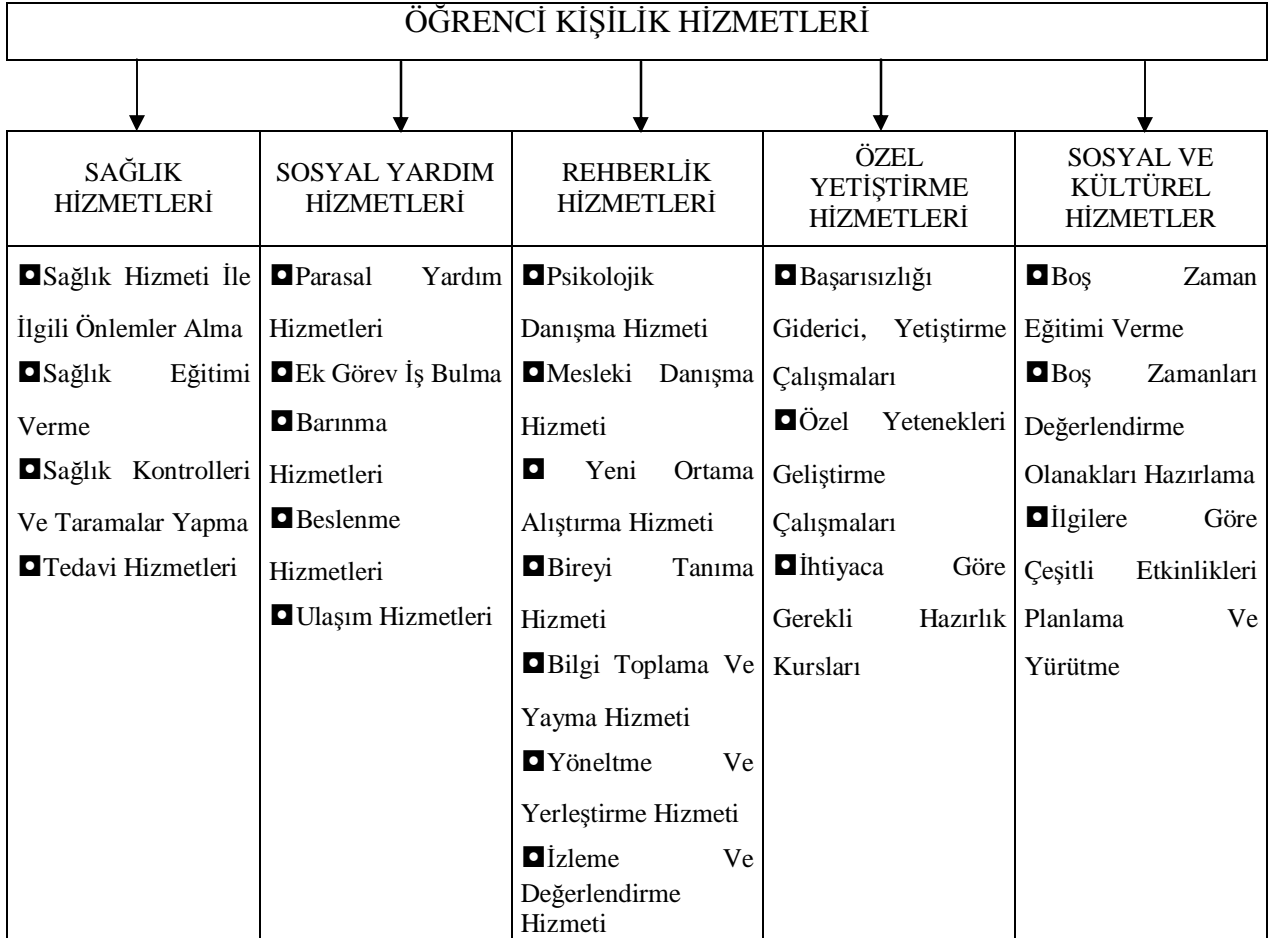
Öğrenci kişilik hizmetlerinin eğitimin kalitesini artırdığı birçok dünya ülkesinde kabul görmüştür. Bu açıdan Türk Eğitim Sisteminde öğrenci kişilik hizmetlerinin önemi giderek anlaşılmakta ve eğitimde hızla artan nitel gelişmelere paralel olarak bu hizmetin de geliştiği görülmektedir (Özgüven, 2000).

1.5.3. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Kapsamı

Öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamına giren, öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyen birçok hizmet alanı yer almaktadır. Bu hizmet alanlarını Şekil 1.2.'de her birinin kapsamı ile birlikte görmek mümkündür.

Şekil 1.2 incelendiğinde öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamına giren diğer hizmetler görülmektedir. Sağlık hizmetleri, sosyal yardım hizmetleri, rehberlik hizmetleri, özel yetiştirme hizmetleri ve sosyal-kültürel hizmetler öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamında olan

hizmetlerdir. Bu hizmetler, temelde öğrencilerin eğitim ortamındaki öğrenme süreçlerinde ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin her bir boyutunda, öğrencilerin öğrenme ve gelişmelerini engelleyen ya da kısıtlayan sorunların ortadan kaldırılması ya da yeterli ortamın sağlanması ortak özellik olarak görülmektedir. Bu özellik, öğrencilerin eğitim ortamından daha fazla yararlanmalarına olanak sağlayabileceği gibi, kendi kişisel gelişmelerini her yönüyle tamamlayabilme fırsatı sağlayacaktır.



Şekil 1.2. Çağdaş Eğitim Kurumlarında Yer Alan Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Kapsamı, Yeşilyaprak, 2004.

Öğrenci kişilik hizmetleri, kapsadığı hizmetler bakımından çeşitli uzmanlık alanlarını, kişi, kurum ve grupları içine alan ve işbirliğini zorunlu kılan hizmetlerdir. Bu hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi okullarda görevli, öğretmen, yönetici, özel eğitim ve sosyal hizmet uzmanları, psikolog, okul psikolojik danışmanı, çeşitli kuruluşların temsilcileri, öğrenci velileri, okul aile birliği vb. benzeri hizmet gruplarının bir biri ile işbirliği içinde çalışmaları ve ortak bir anlayış içinde olmaları gerekmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılımlarını ve bu süreçte kendi sorumluluklarını edinmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Okullar bu

anlayışın gerçekleştirileceği en temel ortamdır. Okul öncesinden yüksek öğretime kadar öğrenci kişilik hizmetleri, bireyin temel ihtiyaçlarını kapsayan bu hizmetlerin tamamının bir bütün olarak dikkate alınması ve uygulamaların bu anlayış çerçevesinde programlanması bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir (Özgüven, 2000).

1.6. Rehberlik Hizmetleri ve Başlıca Rehberlik Yaklaşımları

Bu başlık altında, rehberliğin tanımı, rehberlik hizmetlerinde farklı anlayışlar, rehberlik hizmetlerinin kapsamı, ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin gerekçesi ve önemi, ilköğretim okullarında rehberlik hizmetleri, ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin amaçları, ilköğretim öğrencilerinin gelişim evreleri gibi konu başlıkları ele alınmaktadır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, artık modern eğitim sisteminin önemli birer parçası haline gelmiştir. Bu kavramla ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bu kısımda, yaygın olarak kullanılan çeşitli tanımlara yer verilmektedir.

Rehberlik, gizil güçlerini ve niteliklerini anlaması ve bunların toplumsal ve moral değerlerle uyum içinde yaşaması için bireye eğitim ve yorumlama yolu ile yapılan sistematik ve profesyonel bir yardımdır (Mathtawsos, 1962, s.141).

Bir başka açıdan rehberlik sorunlarını çözmesi ve içinde yaşadığı toplumun özgür ve sorumlu bir üyesi olabilmesi için bireye yardımcı olacak deneyimler kazandırma programı (Glanz, 1974, s.39) olarak tanımlanmaktadır.

Peters ve Shertzer (1969, s.35), rehberliğin bireyin kendini ve çevresini anlayarak kendi gizil güçlerinin farkına varıp kullanabilmesi için yapılan yardım süreci olarak ifade etmektedir.

Tan (1992, s.24–26) rehberliği profesyonel bir yardım süreci olarak düşünmekte ve rehberliği; “bireyin en verimli şekilde gelişmesini ve doyum verici uyumlar sağlamlamasında gerekli tercihleri, yorumları ve planları yapmasına ve kararlarını vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütme sürecine yapılan sistemli yardım”olarak tanımlamaktadır.

Kuzgun (1992, s. 24) ise rehberliği, “bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanınması ve doğru karar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım süreci” olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanımda ise rehberlik, “bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresi ile dengeli ve sağlıklı uyum içinde olması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce yapılan psikolojik yardımlar” olarak ele alınmaktadır (Kepçeoğlu, 1994).

Rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan tanımlar irdelendiğinde ortak bir takım yönler

ortaya çıkmaktadır. Rehberlik hizmeti, öğrencinin uyumlu bir gelişim sağlamasına yönelik olduğu düşüncesi, sistemli ve profesyonel niteliği ve bir süreç olarak çeşitli aşamalarının olması bu tanımlardaki ortak özelliklerdir. Bu tanımların bir kısmının bireyin özünü gerçekleştirmesine, bir kısmının ise topluma uyum sağlamasına öncelik verdiği görülmektedir.

Rehberlik hizmetlerinin öğretim hizmetleri ile ilişkisinden söz edilmeye başlamasından günümüze, bu hizmet farklı yaklaşımlar açısından ele alınmış ve her dönemde bu yaklaşımlar okul rehberlik hizmetinin amaç ve işleyişini belirlemiştir. Rehberlikle ilgili ilk uygulamalar bireylere meslek seçiminde nasıl yardımcı olunabileceği üzerine odaklanmıştır. Yirminci Yüzyıl'ın başlarında ise bu yaklaşım bireylerin değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bir süre sonra rehberlik programları, bireylerin kişisel gelişimlerine destek olma ve örgün eğitim programları içinde onlara meslek ve meslek çeşitlerini tanıtmayı amaçlamıştır. İşte bu bölümde rehberlik hizmetlerini geliştiren başlıca anlayışlar kısaca tanıtılmaktadır.

1.6.1. Parson Modeli

Frank Parson ilk rehberlik bürosunu bir iş bulmak için başvuran bireylerin hangi mesleklere yerleştirebileceğine karar vermek için açmıştır. Ancak bu ilk girişim rehberliği mesleğe yöneltme olarak geliştirmiştir. Parson'un bu girişimi birçok alana yayılmıştır. Bu yaklaşım okullarda mesleki rehberliğin uygulanmaya başlamasını sağlamıştır. Bundan sonra geliştirilecek diğer yaklaşımları da ilk olması dolayısı ile etkilemiştir (Kuzgun, 2002, s.16)

1.6.2. Kaynaştırılmış Rehberlik Anlayışı

Parson'un mesleki rehberlik anlayışı, bireyleri bir işe yerleştirme sürecin de onların bireysel özellikleri ve mesleğin gerektirdikleri üzerine odaklanmaktadır. Ne var ki bireylerin işe yerleştirilmeleri sırasında yapılan yardımın yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bu anlayış bireylere eğitimleri sırasında sağlanacak mesleki rehberlik programını gündeme getirmiştir. Böylece rehberlik hizmeti bazı okullarda meslekleri tanıtan program olmaktan öte, eğitim süreci ile kaynaştırılmaya başlanmıştır.

Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet, bireylerin gelecek yaşamlarında ihtiyacı olabilecek bir takım bilgi ve beceriler ile donatılması gerektiğini öneren bu anlayışın en önemli temsilcisi Brewer'dir. Ona göre rehberlik, her şeyden önce eğitimin bir parçası, başlıca amacıdır. Bireyin okula ve çevresine uyum sürecinde bir takım bilgi ve beceriye ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı ise okullardaki rehberlik hizmeti sağlanması beklenmektedir. Bu anlayışa göre eğitimin bir süreç olarak rehberlikten ne amaç yönünden ne de yöntem ve sonuç yönünden bir fark vardır (Kuzgun, 2002).

Bu görüş, günümüz okullarında öğrencilere grup rehberliği için ders saatlerinin uygulamaya koyulması gibi birçok rehberlik etkinliğini, öğretim etkinliklerin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir.

1.6.3. Özellik-Faktör Yaklaşımı

Klinik yaklaşım olarak da adlandırılan bu yaklaşım, bireysel özelliklerin anlaşılmadan öğrencilere yardım edilemeyeceğini savunmaktadır. Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması ile birlikte eğitimde rehberlik hizmetlerinin önemi giderek daha çok anlaşılmıştır. Bu açıdan özellik-faktör yaklaşımı, öğrencilerin ilgi, yetenek ve bireysel gereksinimlerine uygun eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi konusundaki çabaları temsil etmektedir.

Klinik yaklaşımın, günümüz rehberlik etkinliklerinde kullanılan birçok ölçme aracının geliştirilmesinde önemli katkıları olmuştur.

1.6.4. Karar Verme Sürecinde Rehberlik

Bu yaklaşım rehberlik hizmetini bireylerin karar verme sürecinde ihtiyaç duyacakları yardım ilişkisi olarak tanımlanmaktadır (Kartz, 1966; Tiedeman, 1956; ve Tyler, 1961). Eğitim sürecinde bireyler birtakım kesintilerle karşılaşmaktadırlar. Bu durumda bireyin kendi hedeflerini belirlemesinde ve bu hedefe ulaşacak araçları seçmesinde yardım rehberlik hizmetinin genel amacıdır. Bu yaklaşım bireylerin karar verme sürecinde kendi değerlerinin farkına varmaları için yakından incelenmesi gerektiğini savunmaktadır.

1.6.5. Gelişimsel Rehberlik

Diğer rehberlik modellerine kıyasla gelişimsel rehberlik modeli, eğitimin süreç ve gelişim yönünden sürekliliği gerçeğinden hareketle, rehberlik hizmetlerinin eğitimin her kademesinde gelişimi destekleyerek gelişim görevlerinin başarılmasında vazgeçilmez olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktada gelişimsel rehberliği daha yakından tanıtmak yararlı olacaktır.

Gelişimsel yaklaşım bireyi sürekli gelişim ve değişim içinde gören, içinde bulunduğu gelişim basamağını bir sonraki gelişim basamağına hazırlayıcı bir değişim süreci olarak kabul eden görüşlerden kaynaklanmaktadır. Gelişimsel yaklaşım diğer yaklaşımların kabul ettiği rehberlik anlayışlarını yetersiz bulmakta, rehberlik hizmetinin yalnızca program ya da meslek seçimi sorunları ile sınırlandırılmasına, bunalım durumlarında çare bulucu bireye yardım etme işlevlerine tepki olarak gelişmiştir. Gelişimsel rehberlik anlayışını benimseyenler, sürekli gelişim halinde olan bireylerin bir gelişim basamağını başarı ile geçiren bir bireyin bir sonraki basamakta daha başarılı olacağına inanmaktadırlar. Gelişim sürekli ve yığılmalı olduğu için,

gelişimsel anlayışa göre rehberlik de yığılmalı ve sürekli bir yardım ilişkisi içinde olmalıdır.

Rehberlik hizmeti yaşamın her aşamasında bireye gerekli olmakta, ancak bireyin sürekli rehberliğe ihtiyacı olacağı anlamına da gelmemekte, birey hangi yaşta olursa olsun, ihtiyaç duyduğu rehberlik yardımına her an ulaşabileceğini kabul etmektedir (Dinkmayer, 1973).Gelişimsel rehberlik anlayışı rehberliği çok yönlü olarak kabul etmektedir. Rehberlik yalnız bireyin zihinsel ve duygusal gelişimine ya da bir duruma karar verme sorununa değil, bir bütün olarak gelişimine odaklanmaktadır. Bu anlayış için rehberlik bireyin doğru yargılara varma, harekete geçebilme ve kendisi ile çevresi arasındaki ilişkileri değerlendirme gücünü geliştirebilmesinde bireye yardımcı olmalıdır. Bu yardım bireye;

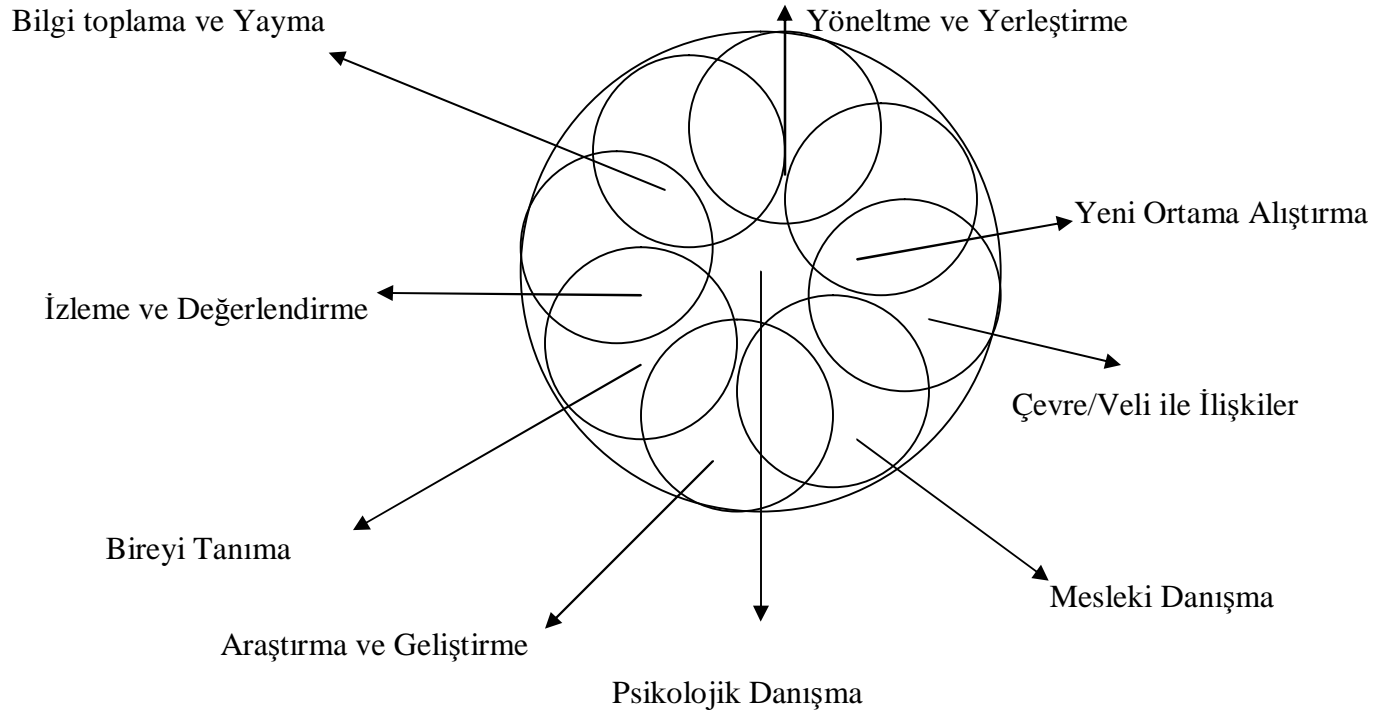
1. Kendisi ve içinde bulunduğu durum hakkında bilgi vererek,
2. Uzunca bir süre bireye geliştirici düşünmesine yardım ederek (psikolojik danışma),
3. Kapasite ve yeteneklerini harekete geçirerek yapılmaktadır.

Amerikan Okul Danışmanları Birliği (ASCA), okul danışmanlığı alanında gelişimsel modeli desteklemektedir (Campbell & Dahir, 1997). Okul rehberlik programının bütün öğrencilerin sağlıklı gelişimlerini sürdürerek ve gelişimlerini engelleyen durumları önleyici, gelişimsel ve bütünleyici programlar olması gerekmektedir (Paisley ve Borders, 1995). Gelişimsel programların bütün öğrencilerin elde edebileceği ve onların bireysel, sosyal ve kariyer planlarını geliştirecek şekilde oluşturulması gerekmektedir (O'Dell, Rak, Chermonte, Hamlin, ve Waina 1996). Bu yaklaşım, rehberlik herkes için olmalı ve bütün herkesin kendi kapasitesini en üst düzeyde geliştirmesini amaçlamasını önermektedir.

Diğer yazarlar (Bailey ve diğerleri, 1989; Gibson, 1989; Kahn, 1989) yalnızca gelişimsel modeli yeterli bulmamakta ve okul danışmanlık programının önleyici nitelikte düzenlenmesini gerekli görmektedirler. Bailey ve diğerleri (1989) ilköğretim okul danışmanlığını kapsamlı bir yaklaşım kullanarak öğrencilere okulda pozitif bir iklim yaratmaya odaklanması gerektiğini söylemektedirler.

1.7. Rehberlik Hizmetinin Kapsamları

Rehberlik, öğrencilerin her yönüyle bir bütünlük içinde gelişimlerini sağlayacak kapsamlı bir hizmettir. Bu hizmetin bütün kapsamlarının bir birleriyle bire bir ilişki içinde ve iç içe geçtikleri söylenebilir. Bu bölümde rehberliğin kapsamları genel olarak ele alınmakta ve her bir kapsamın ne tür etkinlikleri içerdiği incelenmektedir.



Şekil 1.3. Rehberlikte Hizmet Alanları, Yeşilyaprak, 2004

Şekil 1.3.'de görüldüğü gibi, rehberlik hizmeti farklı alanları ile bir bütün oluşturarak bir birini tamamlayan çalışmalardır. Her hizmetin kendine özgü bir etkinliğinin olduğu ve kısmen de bir birini kapsadığı görülmektedir. Bu şekil, bütün hizmetlerin merkezinde psikolojik danışma hizmetinin yer aldığını göstermektedir. Rehberliğin kapsamındaki hizmetlerin bir biri ile olan ilişkileri eşit ağırlıkta ve yoğunlukta çok yönlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Yeşilyaprak, 2004).

Şimdi bu hizmetlerin bir biri ile ilişkileri ve hizmet kapsamlarını incelemek konunun daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır.

1.7.1. Psikolojik Danışma Hizmeti

Gibson ve Mitchell (1990) Psikolojik danışmayı "bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle

yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu kavram üzerine birçok farklı tanım bulunmaktadır. Bu farklılık, psikolojik danışma hizmetinin amacı konusunda farklı görüşler ileri sürülmesinden kaynaklanmaktadır (Kuzgun, 1995, s.108).

Psikolojik danışma hizmeti tüm rehberlik hizmetlerinin temelini ve özünü oluşturmaktadır. Rehberlik hizmeti, psikolojik danışma hizmetinin bu öneminden dolayı “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri” olarak anılmaktadır (Kepçeoğlu, 2001, s.82).

Psikolojik danışma hizmeti diğer hizmet birimleri ile karşılaştırıldığında uzmanlık gerektiren bir hizmet birimidir. Bu bakımdan bu hizmetin diğer hizmetlerden farklı olduğunun çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Psikolojik danışma hizmeti, rehberlik hizmetlerinin merkezini oluşturur. Bu hizmetteki temel anlayış, psikolojik danışmanın diğer bütün hizmetlerle birlikte kullanılması gerektiğidir.

Psikolojik danışma hizmeti hakkında, birçok yazar tarafından kabul edilen ortak noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar, psikolojik danışma hizmetinin bütün öğrencilere dönük olması, hizmet ister bireye, ister gruba dönük yapılsın, yüz-yüze ilişkinin zorunlu olması, psikolojik danışma ilişkisinin bir takım esasları gerektirmesi, psikolojik danışma ilişkisinde gizlilik, güven, saygı ve gönüllülüğün gerekli olması ve psikolojik danışma ilişkisinin sürekli olmasıdır.

Psikolojik danışma hizmetini alan kişiye danışan, bu hizmeti sunan uzmana da psikolojik danışman denir. Psikolojik danışma hizmeti, danışanın problemlerini gerçekçi bir gözle görebilmesi ve uygun çözümler üretebilmesine yardım edilen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, bu hizmetin alanında yetişmiş uzmanlar tarafından verilmesi son derece önemlidir.

Psikolojik danışma hizmeti, okullarda bütün öğrencilerin yararlanabileceği bir hizmettir. Bu hizmetlerin yürütülmesinde, belli başlı problemler üzerinde odaklanmaksızın, her bireyin bu hizmete belli dönem ve süreçlerde kendine özgü ihtiyaçlara gereksinim duyabileceğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Bu hizmet birimi, diğer bütün hizmet alanlarının içinde en önemli yeri tutmakta ve merkez konumundadır.

Okullarda, daha çok belli başlı problemler yaşayan öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirilmesi Türkiye’de olduğu kadar başka ülkelerde de yaygın bir uygulama olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, psikolojik danışma hizmetine yönlendirdikleri öğrenciler için “bu çocuğun düzeltilmesi” yönünde beklenti içinde oldukları bulgulanmıştır (Satchwell ve Meyer, 1991). Oysa daha önce de belirtildiği gibi, özellikle psikolojik danışma hizmetinden okullardaki bütün öğrencilerin eşit düzeyde yararlanmaları gerekmektedir. Sadece acil durumlarda çözüm üretme işlevi yüklenen, adeta can simidi rolünde algılanan psikolojik danışma hizmeti, öğrenci kişilik hizmetlerinin çağdaş eğitim anlayışı ile çelişmektedir.

1.7.2. Mesleki Danışma Hizmeti

Mesleki danışma hizmeti diğer hizmet alanlarında da olduğu gibi doğrudan öğrenci ile ilişkilendirilmemektedir. Bu hizmet, öğrenci ile ilgili herkesin uygun bir rehberlik anlayışı kazanması için rehberlik uzmanının işbirliği ile sağladığı yardım sürecidir (Kepçeoğlu, 1993).

Okuldaki rehberlik uzmanının, kendi uzmanlık alanı ile ilgili bilgi ve donanımlarını, öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin hizmetine sunarak, onların bu alanda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışı geliştirmelerine çaba harcaması mesleki danışma hizmetinin kapsamını oluşturur (Yeşilyaprak, 2004). Diğer bir ifadeyle, okul rehber öğretmeni, gerek öğretmenlerin, gerekse velilerin rehberlik uygulamaları sırasında karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına yardımcı olmada ana etmendir.

Eğitim kurumlarında görevli uzman personelin bir yandan öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik yardımı verirken, diğer yandan yönetici ve öğretmenlere yeterli ve ortak bir rehberlik anlayışı geliştirmelerine çaba harcamaları gerekmektedir. Okul psikolojik danışmanları ve rehberlik uzmanları, okullarındaki yönetici, uzman ve öğretmenlerin bir takım halinde yakın işbirliği içinde çalışmalarını beklenmektedir. Takım halinde çalışmanın en önemli şartı, kuşkusuz takım üyelerinin ortak bir amaca ulaşmak için, ortak ve yeteli bir anlayışa sahip olmaları gerektiğidir. Bu anlayışın geliştirilmesinde de kuşkusuz okul psikolojik danışmanlarına ve rehberlik uzmanlarına çok önemli roller düşmektedir.

Kepçeoğlu'na (2001, s.124) göre, Türkiye okullarında rehberlik ve psikolojik danışma anlayış ve uygulamalarının çok uzun bir geçmişi olmamasının, rehberlik hizmetinde mesleki danışma hizmetine duyulan ihtiyaç çok belirgindir. Gerek okullarda rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgili uzmanların yetersizliği, gerekse yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları rehberlik ve psikolojik danışma anlayışları arasında önemli farkların ve yetersizliklerin varlığı, Türkiye okullarında rehberlik ve psikolojik danışmada mesleki danışma hizmetinin öncelikle ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgili yeterli ve ortak bir anlayış geliştirmeyi amaçlayan mesleki danışma hizmeti çeşitli çalışmaları içermektedir. Okullarda mesleki danışma hizmeti kapsamında gerçekleştirilecek görevleri Kepçeoğlu (2001) şöyle sıralamaktadır;

1. Sınıfların öğrenme ve psikolojik sağlığa uygun ortamlar haline getirilmesinde öğretmenlerle yardımlaşma,
2. Sınıf içi rehberlik uygulamalarında sınıf rehber öğretmenleri ile yardımlaşma,
3. Öğrencilerini daha yakından tanımak isteyen öğretmenlere bu amaçlarına yönelik

- bir takım araçları geliştirmelerinde yardım etme,
4. Öğrenme güçlüğü yaşayan, özel ihtiyaçları ve sorunları olan öğrencileri tanımlarına ve onlara yardım etme sürecinde öğretmenlere yardım etme,
 5. Eğitsel kol çalışmalarında öğretmenlere yardım etme,
 6. Sınıf öğretmenleri ile işbirliği geliştirme,
 7. Okulda düzenlenen toplantılarda rehberlik hizmetleri ile ilgili çalışmalar hakkında ilgililere tanıtıcı bilgiler verme,
 8. Okulda rehberlik hizmetleri ile ilgili okul müdürü ve diğer yöneticilerle ortak anlayış ve işbirliği geliştirme.

Mesleki danışma hizmetinin etkili ve yararlı sonuçlar vermesi, uzman personelin gerekli çabayı vermesi kadar diğer personelin de bu çalışmaya istekli ve gönüllü katılımları gerekmektedir.

“Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği”nin rehberlik hizmetlerinin işleyişi ile ilgili kısmı dikkat çekicidir. Okul psikolojik danışmanının görevleri arasında yer alan “Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenler” maddesi, mesleki danışma hizmetinin önemli bir ifadesidir (Tebliğler Dergisi, 2001).

Bu durumda, uzmanın bu alanla ilgili çok geniş bir görev yelpazesinin olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yandan, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde önemli bir kapsam olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada mesleki danışma hizmeti ile ilgili diğer kapsamlara göre daha fazla görev maddesi belirtilmektedir. Ancak unutulmaması gereken en önemli nokta, bahsedilen rehberlik kapsamlarının birbirleri ile sıkı ilişki içinde oldukları, biri olmadan diğerinin gerçekleşmesinin mümkün olmayacağını kabul edilmesi gerektiğidir.

Türkiye okullarında rehberlik hizmetleri ile ilgili uygulamaların yarım asırlık geçmişi düşünüldüğünde, bu hizmetin okullarda yeterince anlaşılması ve ortak bir anlayış geliştirilmesi sürecinde mesleki danışma hizmetine, dolayısı ile okul rehberlik uzmanlarına çok önemli görevler düşmektedir. Bu nedenden, özellikle mesleki danışma hizmetindeki işler rehber öğretmenin en önemli görevleridir.

1.7.3. Bireyi Tanıma Hizmeti

Öğrencilerin gelişimine ve uyumuna yardımcı olabilmek için onları daha yakından tanımaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencinin ilgileri, yetenekleri, bireysel özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, beklentileri, aile özellikleri, başarı, başarısızlık durumu hakkında elde edilecek

bilgiler onun gelişimini izlemek ve onun uyum sağlamasına daha iyi yardımcı olabilmek için elde edilmektedir. Bireyi tanıma hizmeti kapsamında, öğrenci ile ilgili gerekli bilgileri bir takım yöntemlerle elde etmek yer alır. Bireyi tanımadaki amaç, bireyin kendini tanıması, kendi özellikleri hakkında bilinçlenerek kendi olumlu-olumsuz yönlerini tanıyıp kabul etmesini sağlamaktır (Yeşilyaprak, 2004).

Bu hizmetin yürütülmesinde en önemli sorumluluk sınıf rehber öğretmenlerine düşmektedir. Okul rehberlik uzmanı bu süreçte, daha çok sınıf rehber öğretmenlerine danışmanlık hizmeti vererek, onlara ilgili tanıma araçlarını geliştirilmesi, düzenlenmesi ve değerlendirilmesinde yardımcı olmaktadır. Bu araştırma için kullanılacak ölçekte, bireyi tanıma hizmeti ile ilgili seçilen görev maddeleri mesleki danışma ve psikolojik danışma maddelerine göre daha azdır.

1.7.4. Yeni Ortama Alıştırma Hizmeti

Yeni ortama alıştırmayı, yetkililer tarafından hazırlanan kısa süreli bir eğitim programı olarak değerlendirilmektedir (Ceyhan, 1995, s.14–17). Bu hizmetin daha çok yeni bir işe, üniversiteye, bir okula ya da her hangi bir sosyal çevreye yeni giren bireyin, bu ortama daha kısa sürede uyum sağlayabilmesine olanak sağlayan bir çalışma olduğu vurgulamaktadır.

Bu hizmetin okullarda yürütülmesinde hedef öğrencilerdir. Öğrencinin okulu ve kurallarını, arkadaşlarını, öğretmenlerini tanıtarak, okulun işleyişini anlamalarına yardımcı olmak bu hizmetin rehberlik hizmetleri kapsamında yer alan çalışmalardır. Öğrencilerin başarılı ve mutlu bir birey olması, onların yaşadığı ortama ne kadar kısa sürede uyum sağladıklarına bağlıdır. Bu noktada, okul rehberlik uzmanı, öğrencilerin bir bütün olarak çevrelerine ve çevreleri ile ilişkili her şeye uyum sağlamaları konusunda oldukça önemli bir konumdadır. Birçok yazar yeni ortama alıştırma hizmetinin önemini dile getirmekte, öğrenci-okul ihtiyaçları doğrultusunda bir uyum programının okulca hazırlanarak uygulanmasını önermektedir.

Diğer hizmet birimleri düşünüldüğünde, yeni ortama alıştırma hizmeti rehberlik hizmetlerinin bir parçası, bütünü tamamlayan bir egesidir. Hiçbir hizmetin bir diğerinden üstün ya da öncelikli olduğunu ileri sürmenin, rehberlik hizmetinin bütünlük ilkesine ters olduğu daha önce ifade edilmiştir. Gerek rehberlik hizmetleri gerekse bu alandaki çalışmalar incelendiğinde, yeni ortama alıştırma hizmeti ile ilgili psikolojik danışmana düşen görevlerin sınırlı olduğu düşünülebilir. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin II. Bölümü'nde uzmanın görevleri arasında “ Okula bir alt öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını inceler, sınıf rehber öğretmeniyle iş birliği içinde değerlendirir” olarak ifade edilen, bu hizmet biriminin kapsamında

yer alan bir görevdir.

Bu araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan maddeler düşünöldüğünde, yeni ortama alıştırma hizmeti ile ilgili görev maddelerine az sayıda yer verilmektedir.

1.7.5. Bilgi Toplama ve Yayma Hizmeti

Rehberlik hizmetlerinin en önemli amacı bireyin kendini her yönü ile gerçekleştirmesidir. Bu amaca yönelik olarak, öncelikle öğrencinin kendini tanıması, çevresi hakkında bilgi edinmesi ve bu süreçte kendisi ve çevresi ile dengeli bir uyum geliştirebilmesi gerekmektedir. Bütün bunlar bilgi toplama ve yayma hizmetinin kapsamı içinde yer almaktadır. Öğrencinin gereksinim duyabileceği her türlü bilgi toplanarak, onun hizmetine sunulması bu hizmetin çalışma alanıdır.

Öğrencilerin bir üst öğretim kurumları hakkında ihtiyaç duyacakları bilgiler öğrencilere bu hizmet aracılığı ile sağlanmaktadır. Gelecekte öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun meslekler seçebilmesi, meslek ve meslekler hakkında güncel ve yeterli bilgileri edinmelerine bağlıdır.

Öğrencilerin okul ve çevresindeki etkinlikler ve yardım hizmetleri, yararlanılabilecek topluluk ve kurumlar, mezun olduktan sonra devam edebilecekleri öğrenim seçenekleri gibi kendilerini geliştirmelerine ve uygun tercihte bulunmalarına yarayacak bilgileri edinmeleri bilgi toplama ve yayma hizmetinin çalışma alanlarıdır. Bu çalışmaların yürütölmesinde kuşkusuz okul psikolojik danışmanın rolü oldukça büyük olacaktır.

1.7.6. Yönelme ve Yerleştirme Hizmeti

Öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim kurumlarına, mesleklere eğitsel kol, seçmeli ders ya da benzeri sosyal etkinliklere yönlendirilmeleri bu hizmet alanına giren çalışmalarlardır. Ayrıca okul içinde öğrencilerin yararlanabileceği her türlü etkinliğe teşvik edilmeleri, hatta okul rehberlik hizmetlerinin diğer alanlarındaki hizmetlerinden yararlanmalarını sağlayacak bir kapsamdır. Bu hizmet alanının genel özelliği öğrencilerin gelişimleri ve değişimlerini sağlayacak bir üst basamağa geçişlerini kolaylaştıracak hizmetlerin sağlanmasıdır.

Bu hizmetin yerine getirilmesinde ilgili herkesle, hatta okul dışındaki kurum ve kuruluşlarla dahi işbirliği içinde çalışılması zorunlu görölmektedir. Okul rehberlik uzmanlarının diğer kurum ve kişilerle kuracağı işbirliği bu hizmetin tam olarak sağlanması içi vazgeçilmez bir unsur olarak durmaktadır.

Bütün hizmet alanlarının bir arada ve bir biri ile ilişkili olduğu düşünülürken, kuşkusuz yöneltme ve yerleştirme hizmetinin tam olarak ortaya koyulabilmesi için bireyi tanıma, psikolojik danışma ve müşavirlik hizmetlerinin öncelikle sağlanması gerekli görülmektedir. Miller (1963, s.221), yerleştirme ve yöneltme hizmetini bilgi toplama ve yayma hizmetinin bir devamı olarak düşünmektedir. Bu açıdan her bir hizmet bir birini tamamlamakta ve devam ettirmekte olduğu söylenebilir.

1.7.7. İzleme ve Değerlendirme Hizmeti

İzleme ve değerlendirme hizmeti bundan önce ifade edilen hizmetlerin devamı olarak düşünülmektedir. Her bir hizmet alanında gerçekleştirilen hizmetlerin ne tür sonuçlarının olduğunun izlendiği ve bu yapılan çalışmaların değerlendirilerek daha ileri nasıl götürülebileceğinin sorgulandığı bir hizmet birimidir.

Bu hizmet biriminin diğer önemli bir çalışması mezun olan öğrencilerin yaşamlarının izlenmesidir. Mezunların sayısal olarak hangi alanlarda iş buldukları ya da öğrenim gördüklerinin izlenmesi için yapılacak her türlü etkinlik bu alanın çalışma konusudur.

Gerek öğrencilerin gelecek yaşamlarının izlenmesi, gerekse okul içinde uygulanan rehberlik etkinliklerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, rehberliğin bir bütünlük içinde işlediğinin en önemli örneğini oluşturmaktadır. Zira bu hizmetle, öğrencilerin gelecek yaşamlarına, bundan önce değinilen rehberlik hizmet birimlerinin ne derece etkili olduğunun da değerlendirilmesi yapılmaktadır.

1.8. Rehberlik İlkeleri

Rehberlik hizmetlerinin etkili bir biçimde işleyebilmesi, görevli herkesin bu hizmetin temel ilke ve anlayışları hakkında tam olarak bilgili ve bu bilgileri uygulayabilmesine bağlıdır. Yapılacak bütün çalışmaların bu ilkelere göre düzenlenmesi gerektiği, aksi halde rehberlik hizmetlerinden beklenen yararın sağlanamayacağı söylenebilir.

Rehberlik hizmetlerini çeşitli yazarlar farklı başlık altında toplamaktadırlar (Kepçeoğlu, 1993; Kuzgun, 1992; Gibson ve Mitchell, 1990 ve Yeşilyaprak, 2004). Ancak bu başlıklar bir araya getirildiğinde aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır:

1. Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış yatmaktadır. Bu hizmet, toplumsal değerler ile bu toplumdaki bireylerin ihtiyaçlarından doğmaktadır.
2. Rehberlik hizmetlerinin kabul gördüğü eğitim sistemlerinde öğrenci odaklı bir eğitim esas alınmaktadır. Bu yüzden, bu hizmetlerin tam olarak yürütülebilmesi için okullarda

- her türlü etkinlik öğrencilerin ihtiyaç ve gelişim özellikleri esas alınarak düzenlenmesi gereklidir.
3. Rehberliğin sağladığı yardımın gerçek hedefi, bireylerin kişisel özelliklerinin farkına vararak, kendi problemleri ile kendi kendileri ile baş edebilecek düzeyde olmalarıdır. Rehberlik bu ilke ile bireylerin her türlü sorununa çare bulucu olarak algılanmasının önüne geçmek istemektedir.
 4. Rehberlik hizmetleri bireylerin her yönüyle kendilerini geliştirerek gerçekleştirmesine yardım etmelidir.
 5. Rehberlik hizmetlerinde öğrenci ile ilişkili herkes ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalıdır.
 6. Okulların ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda rehberlik hizmeti organize edilerek planlanmalıdır.
 7. Rehberlik çalışmalarını değerlendirmede süreklilik ve sistemlilik çevre ve okula uygun bir program geliştirebilmenin temelinde yatar.
 8. Öğretim ve rehberlik hizmeti bir birine bağlıdır. Etkili bir öğretim için etkili bir rehberlik gerektirir.
 9. Rehberlik hizmetinde bireysel farklılıklara saygı esastır.
 10. Rehberlik, planlı, programlı, örgütlü ve profesyonellik gerektiren bir hizmettir.
 11. Rehberlik süreklilik, gönüllülük, psikolojik danışma ilişkisinde gizlilik gerektiren bir hizmettir.
 12. Rehberlik ilişkiler ağı içinde sürdürülebilecek bir hizmettir.

Okul rehberlik hizmetlerinin etkili bir biçimde sürdürülebilmesi rehberlik ilkelerinin herkes tarafından doğru biçimde anlaşılması ve kabul görmesi ile mümkündür. Okullarda sürdürülen rehberlik hizmetinin bu ilkelerin gerek öğretmenler, gerekse yönetici ve öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmasında okul rehber öğretmeninin çabaları ile mümkün olacaktır. Bu araştırmada, ölçme aracına rehberlik ilkeleri ile ilgili görev maddelerinin de eklenmesi, okullarda rehberlik hizmetinin ne derece anlaşıldığına da ışık tutacaktır.

1.9. İlköğretim Okullarında Rehberlik Hizmetlerinin Gereçesi ve Önemi

Eğitim sürecinin bütün kademelerinde öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanmaları söz konusudur. Sürekli değişim ve gelişim sürecinde olan öğrencilerin anaokulundan üniversite lisans ve daha üst programlarına kadar, rehberlik hizmetlerinden yararlanmaları gerekmektedir. Gelişimin sürekliliği düşünüldüğünde eğitim ve rehberlik hizmetlerinin de sürekli olması kaçınılmazdır (Yeşilyaprak, 2004, s.32).

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde zorunlu eğitim 6–14 yaş grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. İlköğretim kademesindeki öğrencilerin her türlü gelişimsel çabalarının desteklenmesi, ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri ve bütün bunlarla birlikte bir üst öğrenim kurumları ve mesleklere yönlendirilmeleri sürecinde rehberlik hizmetlerinin işlevi oldukça büyüktür.

Bu başlık altında, ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin gerekçesi ve önemi, ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin amaçları, ilköğretim öğrencilerinin gelişim evreleri gibi konulara değinilmektedir.

Türkiye'de temel eğitimden sonra vatandaşların orta öğretim kurumlarına devam etme oranlarındaki yetersizlik, ilköğretim okullarında sürdürülen eğitimin niteliğinin artırılmasının son derece önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim ilköğretimden sonra yaşamlarını bu alanda aldıkları eğitimle sürdürmek zorunda kalan kitlelerin temel yaşamsal becerilere ne kadar çok gereksinim duyduklarını düşünülmesi gerekmektedir. Bu yüzden ilköğretim okullarında sürdürülen eğitimin kalitesinin yükseltilmesi son derece önemlidir. Rehberlik hizmetinden tam olarak yararlanabilmiş birey, sağlıklı yaşam becerilerine sahip, toplumu ile uyum içinde yaşama olasılığı yükselecektir. Bu yüzden, Türk Eğitim Sistemi'ndeki şartlar göz önüne alındığında, kuşkusuz, rehberlik hizmetleri öğretim hizmetinin yanında rolünü çok iyi üstlenmelidir. Özellikle ilköğretim okullarındaki okullaşma oranı ve bu çağdaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri yüzünden rehberlik hizmetleri her geçen gün önemini daha çok hissettirmektedir.

İlköğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin gerekliliği ilk olarak 1974 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilmiştir. İlköğretim kademesinde rehberlikle ilgili somut adımlar ancak 1997 yılında çıkarılan yasa ile temel eğitimin 8 yıla yükseltilmesi ile başlamıştır. Batı eğitim sistemlerinde temel eğitimde rehberlik hizmetlerinin öneminin vurgulanması Türkiye'den daha önce başlamıştır. A.B.D.'de 1965 yılında bu hizmetlerin uygulamaya koyulduğu ve standartlarının ancak 1968 yıllarında oluşturulduğu görülmektedir (Akman, 1992, s.317–320)

Türkiye'de ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ihtiyacı uzmanlarca daha çok 1990'lı yıllarda dile getirilmeye başlanmıştır (Aydın, 1990). Bu tarihten önce rehberlik hizmeti daha çok orta öğretim kurumlarında uygulanmaktadır. İlköğretim düzeyinde rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan araştırmalarda aile, öğrenci, yönetici ve öğretmen görüşleri bu hizmetin gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Erkan, 1997, s.333–406).

İlköğretim kademesinde rehberliğe gereksinim duyulmasının önemi, gerekçesi ve dayanakları uzun zamandır tartışılmaktadır. Psikoloji alanında etkin birçok kuramcı (Freud, Erikson, Piaget vb) çocukluk döneminin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu dönemde sağlıklı ve

uygun bir öğrenme ortamı yaratılması çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimi açısından olduğu kadar sosyal ve psikolojik açıdan da son derece önemlidir.

Temel eğitim yılları, çocuğun kişilik gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırma bulguları özgüvenin gelişimi, kendini kabul, benlik tasarımı içsel denetim gelişmesi gibi boyutlar açısından bu önemin en iyi şekilde yaşanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çocuğun ev ortamından çıkarak ilk kez yeni bir sosyal ortam olarak okula girmesi onun kendini “sosyal bir varlık olarak kabul etmesini sağlaması açısından bu ortamın insancıl, demokratik, sağlıklı olması son derece önemlidir. Kuşkusuz rehberlik anlayışının benimsendiği bir okul iklimi çocuğa bu ortamı sağlayabilir.

İlköğretim bireyin tüm yaşamındaki eğitsel başarısını etkileyecek temel davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı yıllardır.

Son 30–40 yıl boyunca mesleki gelişim ile ilgili yapılan araştırmaların bulguları yaşam boyu süren mesleki gelişim süreci ve meslek seçiminde çocukluk döneminin anlamlı bir yeri vardır. Bu sonuç, sekiz yıllık Türkiye Temel Eğitim’inin yöneltme eksenine oturtulma çabasına katkı sunmaktadır. Gerek öğrencilerin bir üst öğrenime gerekse mesleklere yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bu yöneltme ancak rehberlik hizmetlerinin etkinliği ile mümkündür. Öğrencinin sağlıklı bir şekilde yönlendirilebilmesi için onun yeterince tanınması ve onun kendini tanıyıp kabul etmesi gerekmektedir. İlköğretim sürecinde verilen rehberlik hizmetlerinin amacı öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamaktır. İlköğretim, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların çok görüldüğü bir düzeydir. Onların bu farklılıklara duyarlı eğitim ortamının sağlanmasında rehberlik hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Yeşilyaprak, 2004, s.47).

1.9.1. İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Amaçları

İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin amaçları genel rehberlik amaçlarından çok farklı değildir. Rehberliğin genel amacı bireylerin her gelişim döneminde sağlıklı ve uyumlu bir gelişim gösterebilmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir.

İlköğretimde rehberliğin amaçlarını farklı yazarların görüşleri bir araya getirilerek şöyle özetlenmektedir;

1. Çocuğun kendini tanımasını ve anlamasını sağlayarak, kendi ilgi, yetenek ve kişisel özellikleri ile çevresindeki olanaklar arasında ilişki konusundaki anlayışını artırmak.
2. Sağlıklı bir toplumsallaşmayı gerçekleştirerek ait olma ve sosyal ilgi duygusunu geliştirmek. Çocuğun sorumlu ve amaçlı bir birey olduğu

duygusunu geliştirmesine yardım etmek. Çocuğun başarılı ve mutlu olması için içsel bir öğrenme güdüsü geliştirerek eğitsel ve mesleki hedefler belirlemesine yardım etmek.

3. Öğrencilerin öz-yönetim, öz-denetim, problem çözme ve karar verme konularında gelişmelerine yardım etmek.
4. Çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini artırmasına yardım etmek. Gelişim görevlerini yerine getirme konusunda cesaretlendirmek.
5. İnsan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etmek.
6. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, kişisel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için ders içi ve ders dışı tüm eğitim programlarına yardımcı olmak.
7. Öğrenimin bireyselleştirilmesini desteklemek, bireyin kişisel özellikleri ile eğitim programlarını bağdaştırmak, rehberlik ilke ve yöntemlerinin öğretmenler, yöneticiler ve tüm çalışanlar tarafından kullanılmasına ve anlaşılmasına yardımcı olmak.
8. Ana-babalara; aile ortamında, insan ilişkileri ve çocukla olan ilişkilerde karşılaşılan sorunlarla ilgili yardımcı olmak (Yeşilyaprak, 2004, s.52–53).

1.9.2. İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Evreleri

Çağdaş eğitim anlayışı geleneksel anlayıştan farklı olarak öğrencilerin fizyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel yönden bir bütün halinde gelişimini esas almaktadır. Geleneksel anlayış belli yaş ve gelişim süreci içinde olan bireylerin birtakım bilgi ve beceri kazanmalarını merkeze almaktaydı. Bireylerin diğer farklılıkları ve özellikleri düşünülmemekteydi. Nitekim rehberlik hizmetleri ile ilgili gelişmelerin geleneksel anlayıştan vazgeçilmeye başlanması ile ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin kişilik gelişimlerinin sağlıklı ve uyumlu bir yapıda sürdürülebilmesinde okulun fiziki yapısı, sınıf içi iletişim biçimleri ve öğretmen anlayışının önemi oldukça büyüktür. Her şeyden önce öğretmenin öğrencinin uyumlu gelişimine katkı sağlayabilmesinin önkoşulu o öğrencinin içinde bulunduğu gelişimsel özellikleri bilmesi gerekmektedir. Bu bölümde ilköğretim yıllarında öğrencilerin gelişimsel özellikleri özetle incelenmeye çalışılacak, bu özellikler hakkında öğrenci, ana-baba, öğretmen ve yöneticilerin bilgilendirilmesi sürecinde rehberlik uzmanlarına ne tür görevler düştüğu gösterilmeye çalışılacaktır.

İlköğretim kademesinin sekiz yıla yükseltilmesi ile öğrencilerin gelişim evrelerini

değerlendirirken bu kademeyi kapsayan öğrencilerin yaş grubunu dikkate almak gerekmektedir. bu kademede öğrenciler ilk beş yıl ve son üç yılda belirli gelişimsel özellikler göstermektedir. Bu yüzden ilköğretim öğrencisinin gelişimi iki evreden oluşmaktadır.

İlköğretim birinci dönemindeki öğrenci gelişim evrelerini Havinghurst (1972) bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim evreleri olarak üç kategoride ele almaktadır. Birinci evrede çocuklar önce karmaşık kavramları sembollerle ve mantık kullanarak düşünsel evrede olgunlaşarak yetişkinlerle iletişim haline girmektedirler. Sosyal evrede, çocuk toplumsal olarak evde geliştirdiği sosyal becerilerini aile dışında, okul ve akran grupları ile geliştirmeye devam etmektedir. Üçüncü evrede çocuklar gelişmiş sinir-kas beceri ve yetenekleri gerektiren oyun ve sportif etkinliklere girerek fiziksel gelişimlerini tamamlamaktadırlar.

İlköğretim düzeyinde öğrenme süreçlerinin gelişim görevlerini karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir. İlköğretimin ilk beş yılına bakarak ikinci üç yılı daha farklı gelişim özellikleri içermektedir. İlköğretimin ikinci döneminde çocuklardaki fiziksel gelişme hızı yavaşlamaktadır. Ancak bu durgunluğa rağmen psikolojik gelişim ve değişim hızı artmaktadır. Bu çağda genel uyumsuzluk ve çatışma yetişkinler ve çocuklar arasında en yaygın özelliktir (Havinghurst 1972).

İlköğretim öğrencilerinin gelişim evreleri ile ilgili belirtilen bütün özellikler öğretimin bu kademesinde öğretmen, yönetici ve velilerin ne derece duyarlı olmaları gerektiğinin altını çizmektedir. İlköğretim kademesinde okul rehberlik hizmetinin tam olarak yerine oturması bu kademedeki eğitimle ilgili herkesin öğrencilerin gelişimsel özelliklerini anlamaları gerekmektedir. Bu noktada okul rehberlik uzmanlarına bu anlayışı kazandırmada önemli görevler düşmektedir.

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, rehberlik hizmetlerinin geçmişten günümüze gelişimi ile yurt içi ve yurt dışı araştırma bulgularının incelendiği üç başlıktan oluşmaktadır.

2.1. Rehberlik Hizmetlerinin Dünyada ve Türkiye’de Geçmişten Günümüze Gelişimi

Bu başlık altında rehberlik hizmetlerinin Dünyada ve Türkiye’de geçmişten günümüze gelişimi incelenmektedir.

Rehberlik hizmeti eğitim-öğretim sürecinde, öğretim hizmetinin yanı sıra, başlangıçtan bu güne sürekli değişim ve gelişim içinde, insanların ve toplumların ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Eğitim hizmetlerinin kurumsallaşması ile rehberlik de giderek eğitimle birlikte gelişmesini sürdürmektedir. Bu noktada rehberlik hizmetlerinin gelişimini incelemek, bu hizmetlerin daha yakından anlaşılması açısından önemlidir.

Paisley ve Borders (1995, s.150–153) rehberlik hizmetinin farklı süreçlerden geçerek bu güne geldiğini ifade etmektedir. Henüz 1900’lü yılların başlarında, daha çok mesleki rehberlik hizmeti, odağını bireylerin mesleki gelişimlerine yönlendirmektedir. Giderek 1940’lı yıllara gelindiğinde, çağın özelliklerine uyumlu bireysel gelişim modeli baskın olmaktadır. Problem ve kriz odaklı rehberlik anlayışı 1970’li yıllarda etkinliğini sürdürürken, son zamanlarda, 1980 ve sonrasında gelişimsel rehberlik anlayışı baskınlık kazanmaktadır.

Birinci bölümde rehberlik hizmetleri üzerine farklı yaklaşımlar başlığı altında rehberlik hizmetinin gelişimi hakkında daha detaylı bir sunum bulunmaktadır. Bu başlıkta yaklaşımlar incelenirken bir yandan da rehberlik hizmetinin başlangıçtan günümüze değişimini görmek mümkündür. Bu bölüm bir noktada rehberlik hizmetleri üzerine yaklaşımları incelerken rehberlik hizmetlerinin tarihçesi de görülmektedir.

Rehberlik hizmetlerinin nitel gelişimi üzerine yayımlanan araştırmalar bir takım bulgular içermektedir. Bu kısımda nitel gelişim hakkında bulgulara yer vermek yararlı olacaktır. ABD ilköğretim okullarındaki danışman sayısı 1971 başlarında, 8.000 den daha az olduğu görülmektedir (Myrick ve Moni, 1976). Bu zamandan günümüze ilköğretim okulları ile diğer eğitim kademelerine yönelik okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin önemi hızla artmıştır. Öğrencilerin rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine olan ihtiyaçları ABD ‘de 12 eyalette bütün ilköğretim okullarında 1990-1991 akademik yılından itibaren okul danışmanlık hizmetini zorunlu kıldığı görülmektedir (Gibson, Mitchell, ve Basile, 1993).

Okul danışmanlığı alanında, ilköğretim danışmanlığı orta öğretim danışmanlığına göre daha az önemsendiği görülmektedir (Hardesty ve Dillard, 1994). Birçok ABD eyaletinin, okul danışmanlarını yalnız orta öğretim kademelerinde görevlendirdiği, ilköğretim kademesi için danışmanlığın lüks oluşunun düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Hardesty ve Dillard (1994), ilköğretim okulu danışmanlığının niçin farklı görüldüğünü üç nedene bağlamaktadır. Bunlar, bu alanın görece yeniliği, ilköğretim danışmanlığının mesleki rehberlik modelinden çok, bireysel gelişim modeline dayalı olduğu ve yönetsel ve yasal açıdan okullar için orta öğretim danışmanlarının günlük faaliyetlerinin doğrudan daha değerli olduğudur.

Morse and Russell (1988) ilköğretim danışmanının işlevinin orta öğretimdeki işlevi ile farklılığını dile getirmektedirler. Daha çok ilköğretim öğrencilerinin gelişim evreleri ile onların ve okul toplumunun eşsiz karakteristik özellikleri bu okullardaki danışmanların rollerini belirlemede etkili olmaktadır. İlköğretim okulu danışmanlığının genel amacı öğrencilerin kendi potansiyellerini geliştirmelerine (Ginter, Scalise ve Presse, 1990), özgüven sahibi olmalarına, öğrenme güçlükleri ve hassas gelişim sürecinde sosyal baskılarla başetmelerine yardım etmek olarak ifade edilmektedir (McNassor, 1967). Bütün bunlarla birlikte, ilköğretim okulu danışmanının rolünün belkemiğini öğrencilerin sürekli gelişimlerine yardım etmenin oluşturduğu görülmektedir.

Genel fikir birliğinin ve Amerikan Okul Danışmanlığı Kurumunun (ASCA, 1981) ortaya koyduğu ilköğretim okulu danışmanının ideal rolü, bireysel danışmanlık, grup danışmanlığı ve mesleki danışmanlığa önceliği vermektedir. (Furlong, Atkinson ve Janoff, 1979). Diğer anahtar rolleri ise ana-baba eğitimi, bireyi izleme ve değerlendirme, yöneltme ve yönlendirme dir.

Galassi ve Akos (2004) güncel okul danışmanlığı programlarını inceledikleri çalışmalarında, bu programların 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçları karşılama yönündeki sınırlılıkları ve tehdit unsurlarını değerlendirmektedirler. Gelişimsel kuram ve pozitif psikolojideki güncel gelişmelere dayanarak uygulanan, geleneksel olmayan okul danışmanlığının uyarlanması tartışılmaktadır.

21. yüzyıl toplumunun ve dolyısı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenen okullar, danışmanların rol ve işlevlerini farklı dönüşümlere uğratmaktadır (Baker, 2001; Gysbers, 2001; Gysbers ve Henderson, 2001; Herr, 2001; Paisley ve Borders, 1995). Yıllarca, danışmanın rolü mesleki rehberliğe odaklanmış (1950 öncesi), 1950'li yıllarda kişisel büyümeyi desteklemeyi amaç edinmiş, 1960'larda bireysel gelişimi güçlendirmeyi hedeflemiş, ve günümüzde kapsamlı gelişimsel rehberlik ve danışmanlık programları kabul görür hale gelmiştir (Keys, Bemak ve Lockhart, 1998). ABD Eğitim Sistemi'nde, süreç içinde okul danışmanlığı bir öğretmen

tarafından gerçekleştirilen ekstra işler olarak yavaş yavaş gelişerek, özel eğitim almış uzmanların yardımcılığında, bir grup hizmet olarak ilerlemekte ve şu günlerde okul danışmanlığı, kapsamlı bir şekilde örgütlenerek, gelişimsel çerçeveyi baz alan, eğitimin vaz geçilmez bir parçası durumuna gelmiştir (Gysbers ve Henderson 2001).

Rehberlik hizmetleri dünyadaki gelişmelere dayalı olarak Türkiye’de de bir takım tarihsel süreçten geçmiştir. Bu kısımda rehberliğin Türkiye okullarında uygulamaya koyulması ile birlikte gelişiminin de izlendiği bilimsel araştırmalara yer verilmektedir. Aynı zamanda rehberlikle ilgili yasal düzenlemelerin de gelişimi göz önüne alınmakta ve güncel yasalardan söz edilmektedir.

Türk Eğitim Sistemi’nde rehberlik hizmetlerinden ilk olarak söz edilmeye başlaması 1950 yıllarına rastlamaktadır. Bu süreç kısaca ele alındığında belirli bir takım değişimlerin yaşandığını görmek mümkündür. Rehberlik hizmetlerinin örgütlü bir yapıya ulaşması ve günümüzdeki şekline kavuşmasının oldukça uzun yıllar aldığı görülmektedir.

Rehberlik hizmetleri ile ilgili ilk uygulamaların ilkokullarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Başlangıçta öğrenci-danışman ilişkisi çare bulucu ve düzeltici nitelikte olduğu ve bu özelliğin yıllarca devam ettiği de göze çarpan diğer bir noktadır (Özgüven, 1990). Bir ilkokulda kurulan ilk rehberlik servisi, sonradan rehberlik araştırma merkezine dönüştürülerek, diğer illerde de benzer uygulamalar sürdürülerek rehberlik hizmetlerinin örgütlenmesi hız kazanmıştır. Nitekim bu merkezlerdeki yardım, daha çok eğitsel engelli öğrencilere dönük gerçekleştiği görülmektedir.

Türkiye’nin batı ile ekonomik ilişkileri beraberinde kültürel etkileşimi de yaratmış, diğer ülkelerdeki eğitimle ilgili gelişmeler Türk Eğitim Sistemi’ne de yansımıştır. ABD bilim adamları Türk Eğitim Sistemi’ni incelemiş ve eğitimde rehberlikle ilgili bir rapor hazırlamışlardır. Bu gelişmelerin ardından üniversitelerin bazı fakültelerinde rehberlik dersi eklenmiştir. Üniversitelerde Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Hizmetleri bölümü 1981 yılında açılmıştır (Bakırcıoğlu, 1994).1956 yılında 6 ilde RAM kurulmuştur. Ancak bu merkezlerin işleyişi ile ilgili yönetmelik 1958 yılı sonlarında çıkarılmıştır. “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” 1983 yılında 2916 sayılı yasa ile kanunlaşmıştır. Böylelikle RAM ve okul rehberlik servislerinin görevleri yasal temelde ilk olarak ele alınmaktadır (Resmi Gazete, 18192, 15.10.1983).

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 179 nolu 1983 tarihli kanun hükmünde kararname, “Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı”nın kurulmasını kabul etmektedir. Örgütsel anlamda bu başkanlık, 1992 yılında “Özel Eğitim Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” olarak günümüzdeki şekli ile

varlığını sürdürmektedir (Şema 1,4). En son düzenlenen yasa, 2524 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak, gerek RAM gerekse okul rehberlik hizmetlerinde yer alacak görevlilerin görev, yetki ve sorumlulukları bu yasa ile ifade edilmektedir. Bu gün okullardaki bütün rehberlik etkinlikleri bu yasaya göre düzenlenmektedir. Tebliğler dergisinin 2524. sayısında yer alan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki, psikolojik danışmanın görevlerini burada göstermek daha yararlı olacaktır;

1. İl çerçeve programını temel alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin İhtiyaçlarına göre hazırlar. Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.
2. Okulunun tür ve Özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.
3. Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütür.
4. Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütür.
5. Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.
6. Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında Özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygular.
7. Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapar, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlar.
8. Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlar. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koyar, bir örneğini de öğrenciye veya velisine verir.
9. Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapar, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirir.
10. Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin iş birliğiyle verir.
11. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve İstenen raporları düzenler.

12. Okula bir alt Öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını inceler, sınıf rehber öğretmeniyle iş birliği içinde değerlendirir.
13. Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılır.
14. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi verir ve iş birliği yapar.
15. Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenler.
16. Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılır, gerekli bilgileri verir, görüşlerini belirtir.
17. Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapar.
18. Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmaları değerlendirir, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlar.

Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sorumlu personelin eğitimi ve görevlendirilmesi ile ilgili bulgular bazı çıkarımlar yapmayı mümkün kılmaktadır. Türkiye'deki okullarda PDR hizmetlerinin uygulanmaya başlamasından itibaren, bu hizmeti verecek olan personel açığı farklı bölüm mezunlarından karşılanmıştır. Üniversitelerde açılan psikolojik danışma ve rehberlik programlarının 1986 yılında ilk mezunlarını vermesi ile 1994 yılına kadar başka bölümlerden bu alana atama yapılmamış, ancak 1994 yılından itibaren bu alandaki açıkları gidermek için yine farklı bölümlerden mezunlar atandığı görülmektedir (Pedagoji, Özel Eğitim, Eğitim Bilimleri, Felsefe, Sosyoloji, Antropoloji vb.).

Bakanlık örgütünde ilköğretimde rehberlik hizmeti ise geniş kapsamlı olarak XV. Milli Eğitim Şurasında ele alınmıştır. Bu şurada rehberlik servisinde görevlendirilecek personelin nitelikleri, RAM sayısının artırılması, rehberlik ve psikolojik danışmanlık anlayışının yaygınlaştırılması, uygulamalara ilgililerin katılımı ve özel eğitim seçenekleri gibi konulara yer verilmektedir. Ayrıca, özellikle “yönlendirme” ekseninde, temel eğitimde rehberlik çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır (XV. M.E.Ş., 1996).

Ülkemizde üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bölümleri arasında program sorunu bulunmaktadır. Üniversitelerin bu bölümlerde bir birinden farklı eğitim programı uygulaması üniversitelerin işbirliği içinde programlarını yeniden düzenlemelerini gerekli kılmaktadır (Akkoyun, 1998).

Rehberlik hizmetleri ile ilgili personelin nitel durumuna gelince, Türkiye'deki okullarda rehberlik servislerinde görevli uzmanlar sayısal olarak yetersizdir. Toplam 8542 okulda 11305

rehber öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2005). Rehberlik araştırma merkezlerindeki 931 rehber öğretmen bu sayıya dahildir.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili uygulamaların değerlendirildiği bazı araştırmalar önemli sonuçlar bulgulamıştır. Bu sonuçlar, Ülkemizde 1970–1971 eğitim öğretim yılından itibaren okullarda uygulanmaya çalışılan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri genelde eğitimciler, öğrenci ve veliler arasında tam olarak kabul görmediği, etkin düzeyde bir işlevsellik kazanamadığını göstermektedir (Ören, 1993).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti ile ilgili çalışanların mesleki bilinçlilik düzeyini inceleyen bir araştırma, meslek kimliğinin oluşmasında olumsuz faktörler varlığını haber etmektedir (Doğan, 1996). Türk kültür ve eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yol gösterme, doğru olan ya da sosyal açıdan kabul edilen doğruları öğretme ve aktarma süreci olarak algılanmaktadır (Demir, 1998). Bu araştırma sonucu, rehberlik hizmetleri hakkında yaygın anlayışın rehberlik ilkeleri ile çeliştiğini göstermektedir.

Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde yaşanan güçlükler araştırma bulgularında birçok kez ortaya konmuştur. Bu bulgular Türkiye okullarında rehberlik hizmetlerinin işleyişi hakkında genel bir bakış kazandırabilir. Bu bulgular;

1. Rehber öğretmenlerin rol ve görevlerine ilişkin ilgililerin algı ve beklentileri ile anlayışlarının farklılık göstermesi,
2. Rehberlik servislerinin fiziksel yetersizliği,
3. Mesleki araç-gereç yetersizliği,
4. Meslek standardizasyonu ve etiğinin yeterince belirgin olmayışı,
5. Rol ve görevler ile özlük haklarına ilişkin mevzuatın yeterli olmayışı,
6. Rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (Kepçeoğlu, 1974, 1976, 1978, 1986; Kuzgun, 1981; Duman, 1985; Görkem, 1985; Aydın, 1988; Bozkaya ve arkadaşları 1989; Pişkin, 1989; Kulaksızoğlu, 1990; Özdemir 1991),
7. Okul danışmanları kendilerini mesleki uygulama ve yeterlik açısından olumsuz algıları (Gökçekan ve Özer, 1999),
8. Okul rehberlik uzmanlarının görevlerini gereğince yerine getirememekten duydukları doyumsuzluk ve yüksek derecede saygınlık ihtiyacı (Kabadayı, 1990),
9. Okullarda rehberlik servislerine yetersiz maddi destek ve bu yüzden hizmetin yürütülmesinde yaşanan güçlükler (Kepçeoğlu, 1989),
10. Rehberlik hizmetleri ile ilgili politikaların uygulamaya dönük açıklamaların yetersizliği, merkezi örgütün bağımlı ve güçsüz yapısı, yönetmelikte ifadesini bulan uygulamaların yerine getirilememesi (Doğan, 1996) şeklinde özetlemektedir.

Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler diğer ülkelerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sürecinde, sağlıklı öğrenci-danışman ilişkisinin gerçekleşmemesi okul personelinin ortak bir psikolojik danışma anlayışının yokluğundan kaynaklanmaktadır. Okul personelinde ortak bir anlayışın bulunmaması ve rehberlikle ilgili uygun beklentilerin oluşmaması danışmanların mesleklerinin etkin bir biçimde uygulamalarının önündeki en önemli etken olarak görülmektedir (Wiggins, Evans ve Martin, 1990; Sutton ve Fall, 1995). Rehberlik hakkında ortak bir anlayış oluşturulmasında okul psikolojik danışmanlarının çok önemli işlevi bulunmaktadır. Bu işlev mesleki danışma hizmetinin en önemli kapsamı arasındadır.

Nitekim bütün bu araştırma sonuçları arasında, olumlu bir takım bulgulara da rastlanmaktadır. Rehberlik hizmetlerinin Türkiye'deki okullarda giderek yaygınlaştığını ve bu alanda önemli gelişmelerin yaşandığını söylemek mümkündür. Özdemir'in (1999) ülke genelinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre,

1. Her ilde RAM kurulmuştur.
2. Birçok okulda rehberlik servisi açıldı ve görevlileri atanmıştır.
3. Üniversitelerin mediko-sosyal birimlerinde psikolojik danışma servisleri açılmıştır
4. Üniversitelerde danışman yetiştiren rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümleri kurulmuştur.
5. Öğretmen yetiştiren bölümlerde rehberlik dersi okutulmaktadır.

2.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Rehberlik hizmetleri uygulamaları ile ilgili yurt içinde birçok araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmaların çoğu bu hizmetlerin örgün eğitim sisteminde uygulanmasından itibaren gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu başlık altında bu araştırma ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Tuzcuoğlu (1995) rehberlik sevisinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenci üzerindeki etkilerini konu eden bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada öğretmen, yönetici ve velilerin rehberlik sevisinden beklentileri ve bu hizmetin öğrenci ve veli üzerindeki etkileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırmada 510 veli, 284 öğretmen ve 60 yöneticiye rehberlik sevisinden beklentiler anketi uygulanmıştır. Anket sonuçları rehberlik hizmetlerinin yönetici, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre oldukça gerekli görülmektedir. Bu araştırmaya dayanarak pilot bir okul seçilmiş ve bu okulda rehberlik sevisi kurulmuştur. Yürütülen araştırma rehberlik servisinin öğrenci ve veliler üzerinde olumlu etkisini bulgulamıştır.

Paskal (2001), "İstanbul'da İlköğretim Okulu Müdürlerinin, İlköğretim Okullarında Görev

Yapan Rehber Öğretmenlerin Görevleri ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Bilinçlilik Düzeyleri” konulu bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar rehberlik uzmanının görevi açıkça kabul edilen konularda %11 ile %57 arasında görevi olmadığını düşünmektedirler. Bu görevler şöyle özetlenebilir;

1. Disiplin problemi olan öğrencilere sosyal ve psikolojik araştırmalar yapma,
2. Öğrencilerin gidebilecekleri bir üst öğrenim kurumları hakkında bilgilendirme,
3. Öğrencilere verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma,
4. Öğrencilerin meslekleri ve meslek çeşitlerini tanımalarına olanak tanıma,
5. Öğrencileri daha yakından tanımak amacı ile ilgili gerekli form ve testleri kullanmaya hazır bulundurma,

Diğer yandan derse gelmeyen öğretmenlerin yerine derse girme, sınavlarda gözcülük yapma, devamsızlık yapan öğrencilerin ailelerine bilgi verme, nöbet tutma gibi rehber öğretmenin açıkça görevi olmayan konularda görevidir diye görüş bildirmişlerdir. Bu araştırma, müdürlerin, rehberlik hizmeti ile ilgisi olmayan satın alma komisyonu, eğitime katkı payı yazışma ve dosyalama konularında okul idaresine yardımcı olma gibi konuları rehberlik uzmanının görevi olduğu görüşünde oldukları bulgulanmıştır.

Engin (1996), veli ve öğretmen algılarına başvurarak “İlkokul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve İşlevleri”ni belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmaya dahil edilen 146 veli, 17 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacını kendisinin geliştirdiği, “İlkokul Rehberlik Hizmetleri Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen ve velilerin görüşleri bir birinden anlamlı derecede farklılık göstermektedir.

Erkan, (1997), ilköğretim öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerine başvurmuştur. Çalışmada 560 öğrenci, 448 veli ve 112 öğretmene “Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Formu” uygulanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, puanların ortalamaları rehberlik hizmetlerine oldukça ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bütün grupların görüşlerine göre ise önce eğitsel rehberliğe, sonra mesleki rehberliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları konusunda öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinin paralellik gösterdiği bulgulanmıştır. Bu çalışmaya göre veliler sınıf ve branş öğretmenlerine kıyasla öğrencilerini daha yakından tanımaktadırlar. İlkokul ve ortaokul karşılaştırıldığında ilköğretim öğrencilerinin daha fazla rehberliğe ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Bozkurt (1998), “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokul Öğretmenlerinin Rehberlik Uzmanlarının Görevleri Konusunda Bilinçlilik Düzeyleri” ile ilgili çalışmada sınıf öğretmenlerine rehber öğretmenlerin görevi ve görevi olmayan maddelerden oluşan bir araç uygulamıştır. Elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin rehberlik uzmanlarının görevleri

konusunda yeterince bilinçli olduklarını göstermektedir.

Rehberlik hizmetleri yönetmeliğine göre rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi adlı bir araştırma yürüten Saylan ve Gürkan (2002), rehberlik uzmanı bulunan ve bulunmayan okullarda rehberlik hizmetlerinin ne derece yürütüldüğünü bulgulamayı amaçlamışlardır. Araştırmada rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde tanımlanan rehberlik hizmetleri okul yürütme komisyonu ve psikolojik danışmanın görevleri ile ilgili 32 maddelik bir ölçek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Ölçek, Balıkesir ili merkez ilçedeki okullarda görev yapan rasgele örneklem yoluyla belirlenen 24 rehberlik uzmanı, 38 yönetici, 177 öğretmen ve 423 öğrenciye uygulanmıştır. Rehberlik uzmanı bulunan okullarda rehberlik hizmetlerinin tam uygulandığı, olmayan okullarda ise tam uygulanmadığı bulgulanmıştır.

Elde edilen sonuçlar, rehberlik uzmanlarının görevleri arasında en çok gerçekleştirdiği görev; “rehberlikle ilgi gerekli kayıtları tutma, ilgili yazılara cevap hazırlama ve istenen raporları düzenleme” olduğunu göstermekte, en az yaptığı görev ise “meslek ve meslek çeşitlerini tanıtıcı program hazırlama, ilgili okullara ve işyerlerine geziler düzenleme” olduğunu göstermektedir.

Suna (1998), “ İlköğretim I.Kademe ve II. Kademe Öğrenci Tanıma Tekniklerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında 132 sınıf öğretmenine öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili bir anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenler ilköğretim okullarında yürütülen rehberlik hizmetlerini oldukça yetersiz bulmaktalar ve görev yaptıkları okullarda hizmetlerin yürütülmesi için gerekli araç-gereç bulunmadığını ileri sürmektedirler. Öğretmenler öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, öğrenci tanıma araçlarını çok az uyguladıklarını, özel eğitim gerektiren öğrencilere orta derecede yardım sağlanabildiğini ifade etmektedirler.

Erözkan (1997), ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin P.D.R. Hizmetlerine İlişkin Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada hem öğretmen hem de yöneticiler rehberlik hizmetlerini yüksek derecede değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğretmenlik branşı ve mesleki hizmet yılına göre farklılık göstermezken, öğretmenlerin değerlendirmeleri, kadın ve erkek olma durumlarına göre farklılık göstermiştir.

Okul rehberlik uzmanlarının rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Kalın (1999), “Ankara İli İlköğretim Okullarında Görevli Rehber Öğretmenlerin İlköğretimde Rehberlik Konusundaki Görüşleri” konulu bir araştırma yürütmüştür. Rehber öğretmenlerin ünvanları hakkında görüşleri farklılık göstermektedir.

Akbaş (2001) ilk ve ortaöğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğini incelemek amacıyla bir araştırma düzenlemiştir. Bilgi toplama aracı olarak “Rehberlik Hizmetleri Değerlendirme Formu” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucu 10 farklı rehberlik hizmeti etkinliğinin altında yönetici ve rehber öğretmenlerin algıları arasındaki tutarlılık çok düşük bulunmuştur. Gerek yıllık çalışma planlarının hazırlanmasında, gerekse öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun eğitsel kollara yönlendirilmesinde oluşturulan işbirliğinde, yöneticiler, rehber öğretmenlerin değerlendirmelerine kıyasla iş birliğini daha yetersiz bulmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular rehberlik hizmetinin yürütülmesinde işbirliğini olumlu etkileyen faktörleri şöyle nitelendirmektedir;

1. Yüksek yönetici desteği,
2. Pozitif rehberlik ve psikolojik danışma anlayışının
3. Psikolojik danışmanın çalışma güdüsü, istekliliği, eğitim ve gelişime önem vermesi,
4. Okulda koruyucu ve önleyici rehberlik anlayışı
5. Öğrenci ihtiyaçlarına yüksek duyarlılık,
6. Görevlilerin yüksek sorumluluk anlayışı,
7. Psikolojik danışmanın rolünün benimsenmesi,
8. Düşük öğrenci sayısı
9. Yüksek veli katılımı.

Rehberlik hizmetlerinde sağlanan işbirliğini olumsuz yönde etkileyen faktörlerse şöyle sıralanmaktadır;

1. Düşük yönetici desteği,
2. Engelleyici iletişim,
3. Olumsuz rehberlik anlayışı
4. Rehberlik uzmanının düşük motivasyonu,
5. Rehberlik uzmanının rolünün benimsenmesinde yetersizlik,
6. Sorun çözmeye dönük rehberlik anlayışı,
7. Görevlilerin düşük sorumluluk anlayışı,
8. Yoğun ders proğramı,
9. Yönetmeliklerin niteliği,
10. Düşük veli katılımı
11. Öğrenci ihtiyaçlarına düşük duyarlılık
12. Yüksek öğrenci sayısı

Gülen (1996), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bir üst öğretim kurumlarına ve mesleklere yönlendirilmesi süreci ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amacıyla 48 öğretmen ve 379 öğrenciye anket uygulamıştır. Ankette yönelme ve yönlendirme etkinlikleri ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini saptamaya yönelik maddeler oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar rehberlik hizmeti kurslarının öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu ve yönlendirme ile ilgili aile katılımının düşük olduğunu göstermektedir. İş ve üst öğretim kurumlarına gezi düzenlemediği öğrenciler tarafından belirtilmektedir.

Gögen (1997), “Okul Rehberlik Bürolarının Rolü ve Rehberlik Programlarının Lise 1. Sınıflarında Gerçekleşme Düzeyi” konulu bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırma sonuçları şu şekildedir:

1. Öğrenciler rehberlik servisi ve rehber öğretmenlerin varlığından bilgi sahibidirler,
2. Okul rehber öğretmenleri sınıf içi rehberlik etkinliklerinde öğrencileri çeşitli konularda bilgilendirmektedirler,
3. Mesleki ve eğitsel rehberlik çalışmaları yetersiz niteliktedir,
4. Okul yönetimi-öğretmen-rehberlik servisi ilişkileri yetersiz düzeyde bulunmuştur,
5. Okul rehberlik servisi-aile ilişkisi yetersiz bulunmuştur,
6. Rehber öğretmen-öğrenci ilişkisi problem çözme odaklıdır.

Onur (1997), Giresun il merkezindeki liselerde görevli yönetici öğretmen ve öğrencilerin rehberlik anlayışlarını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak “Rehberlik Hizmetleri Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular yönetici, öğretmen ve öğrenci anlayışlarının hem genel olarak hem de her bir hizmet alanına yönelik iyi düzeyde bulunmuştur. Yönetici ve öğretmen görüşlerinde yaş, cinsiyet, hizmet süresi, mezuniyet gibi değişkenler onların rehberlik anlayışını etkilemediği görülmüştür. Ne var ki yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları okulda rehberlik dersi almaları ve hangi bölümden mezun oldukları onların anlayışını önemli derecede etkilemektedir. Öğrencilerin rehberlik anlayışlarında her hangi bir değişken açısından bir fark bulunamamıştır.

Tatlıoğlu (1999), “Lise Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerinin Rehberlik Servisinden Beklentileri” adlı çalışmada, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin bazı değişkenler açısından farklı beklentilere sahip olduklarını bulmuştur. Öğrencilerin devam ettikleri okulun türü, öğrenim gördükleri alan, rehberlik servisinin olup-olmaması, yaş grubu ve velisinin meslek türü gibi değişkenler açısından beklentileri farklılaşmaktadır. Cinsiyet ve kaçınıcı sınıfta öğrenim gördükleri gibi değişkenlere göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görev ve mezuniyet gibi değişkenler açısından rehberlik beklentileri farklılık gösterirken, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yürütülen bu çalışma ile ilişkili olabilecek yurt dışı kaynaklardaki araştırma bulguları bu kısımda özetle ele alınmaktadır.

Okul danışmanlarının görevleri ile ilgili uluslararası literatürde birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaların temel eksenini, okul danışmanlarının rehberlik hizmetleri ile ilgili beklenen ve ideal rolleri, zamanlarını ne yönde harcadıkları, hangi etkinliğe zaman ayırdıkları ve ayırmak istedikleri vb. gibi konular oluşturmaktadır.

On yıl öncesine kadar birçok çalışma, okul danışmanlarının zamanlarını hangi etkinliklere ne yönde harcadıkları üzerine odaklanmaktadır (Bonebrake ve Borgers, 1984; Carroll, 1993; Hardesty ve Dillard, 1994; Vandegrift, 1999). Okul danışmanlarının zamanlarını hangi etkinliklere harcadıkları ve gerçekten nelere harcamak istedikleri arasındaki fark araştırılmıştır (Johnson, 1993; Mustaine, Pappalardo, ve Wyrick, 1996; Partin, 1993; Tennyson, Miller, Skovholt, ve Williams, 1989; Wilgus ve Shelley, 1988). Ne var ki gerçekleştirdikleri etkinlikler ile gerçekleştirmeyi istedikleri etkinliklerin uyuşmadığı görülmektedir. Bütün bunlara ek olarak okul danışmanlarının etkinliklerini nelere harcadıkları ve nelere harcamak istedikleri arasındaki fark da dikkat çekmektedir (Burnham ve Jackson, 2000; Carter, 1993). Danışmanların hangi etkinliklere ne kadar zaman harcadığı ile etkinlik türü arasında az bir tutarlılık olsa da, hangi etkinliğin uygulamada en iyi sonuç vereceği ile gerçek uygulama arasında ayırım bulunmaktadır. (Burnham ve Jackson; Carter; Hutchinson, Barrick, ve Groves, 1986; Mustaine ve diğerleri; Partin; Scarborough, 2002).

Okul danışmanlarının uygulamadaki etkinliklerinin gerek etkililiği gerekse uygunluğu göz önüne alındığında, mesleki deneyim, iş yükü ve evrak ve yazışma işleri gibi etmenler oldukça etkili rol oynamaktadır (Carter, 1993; Johnson, 1993; Mustaine ve diğerleri 1996). Diğer yandan rehberlik etkinliklerini engelleyen en önemli etmen olarak rehberlik dışı etkinliklerin okul danışmanına mal edilmesi ya da görevlerinin başkaları tarafından belirlenmesi bulunmaktadır (Borders ve Drury, 1992; Burnham ve Jackson, 2000; Carter; Johnson; Mustaine ve diğerleri; Partin, 1993). Birçok araştırma okul danışmanının zamanını rehberlik dışı etkinliklere ayırdığını bulgulamaktadır (Burnham ve Jackson; Partin; Vandegrift, 1999).

Literatürde yaygın tema, okul danışmanlarının kendi uzmanlık alanları ile ilgili işlerin neler olduğu konusunda net bir anlayışa sahip olmadıkları ve böylece kendi görevlerini okul yöneticisinin tanımlamasına fırsat verdiği görüşüdür (Burnham ve Jackson; Gysbers ve Henderson, 2000; Mustaine ve diğerleri). Sears ve Coy (1991, s.3) okul danışmanlarının uzmanlık alanlarına giren işlerin neler olması gerektiği konusunda yöneticilerini

etkileyemediklerini ileri sürmektedirler. Bütün bunlar danışmanların ailelere, öğretmenlere ve yöneticilere, rol ve görev alanlarını belirlemede daha etkin olmaları gerektiğini göstermektedir (Carter; Isaacs, 2003; Mustaine ve diğerleri.; Partin,1993; Sears ve Coy 1991; Wilgus ve Shelley, 1988).

İlköğretim okul danışmanlarının mesleki doyum düzeyini bulgulamayı amaçladığı çalışmada DeMato (2004, s.236), son yıllarda danışmanların iş doyumlarında azalma gözlemiştir. Bu çalışmada ilköğretim danışmanların zamanlarını daha çok rehberlik dışı etkinliklere harcadıkları ve durum onların iş doyumunu olumsuz etkilediği bulgulanmıştır.

Yirmi birinci yüzyıl ilerlerken, okul danışmanlarının çocukların yaşamındaki önemi artmaktadır. Birçok bilimsel çalışma ilköğretim rehberlik hizmetinin öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimlerinde pozitif etkilerini destekler niteliktedir (Borders ve Drury, 1992; Lee, 1993; Miller, 1989; Paisley ve Borders, 1995). Buna rağmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadaki okul danışmanlarının rolü yeterince anlaşılammakta ve önemsenmemektedir (Hardesty ve Dillard, 1994). Okul rehberlik uzmanları zamanlarının büyük bir bölümünü ne var ki rehberlik dışı, özellikle yönetsel etkinliklere ayırmaktadır (Bemak, 2000; Coll ve Freeman, 1997; Hardesty ve Dillard, 1994; Morse ve Russell, 1988). Amerikan Okul Danışmanları Birimi'nin (ASKA;1999) görev tanımlaması, danışmanların zamanlarının en azından %75'ini doğrudan öğrenci-danışman ilişkisi içinde öğrenci hizmetlerine odaklanması gerektiğini göstermektedir. Okul danışmanı öğrencinin ihtiyacı olan yardımcı uzmanlık alanı çerçevesinde gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Eğer danışman temel rolünü gerçekleştiremiyorsa bu durumda onun iş doyumunda gerileme ve tükenmişlik yaşaması kaçınılmaz olmaktadır.

Danışman yetiştiriciler (örneğin, Campbell ve Dahir, 1997; Gysbers, Lapan, ve Blair, 1999; Paisley ve Borders, 1995) rehberlik hizmetinin gelişimsel ve önleyici doğasını vurgulasalar da, yöneticiler (Gibson, 1989), öğrenciler (Wiggins ve Moody, 1987), öğretmenler (Borders ve Drury, 1992; Gibson, 1990; Wilgus ve Shelley, 1988), ve danışmanların kendileri (Morse ve Russell, 1988) okul danışmanının en önemli rolünün bireysel danışmanlık olduğunu düşünmektedir. Bireysel danışmanlığın bu derece istenmesi, gelişimsel ve önleyici danışmanlık programının önünde en büyük tehlike olarak durmaktadır. Satchwell ve Meyer (1991) danışmanların rollerine ilişkin öğretmen, yönetici ve veli algılarını araştırdığı çalışmada, öğrencilerle bireysel danışmanlığın herkes tarafından beklendiğini bulgulamaktadırlar. Bu açıdan öğretmenlerin, yönlendirdiği öğrenciler hakkında danışmanı “ bu çocuğu düzeltmesi ” yönünde etkilemeye çalıştığı bulgulanmıştır. Bu bulgu okul danışmanlarının rol ve işlevlerinin öğrenci ile ilgili herkes tarafında yeterince anlaşılmadığını göstermektedir.

Gerek yurt içi gerekse yurt dışı araştırma bulguları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti

ile ilgili uygulamaların öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli değerlendirmesine dayanarak belirlenmektedir. Bu belirlemede esas olan, ilgililerin uygulamada psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti hakkındaki görüşleri esas alınmaktadır. Bu hizmetle ilgili ideal sonuca ulaşamadığı görülmektedir. Ne öğretmenler, ne yönetici, ne de öğrenci ve veliler birçok açıdan bu hizmetle ilgili olumsuz değerlendirmelere sahip oldukları görülmektedir.

III. BÖLÜM

RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU REHBER ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK HİZMETLERİNE İLİŞKİN GÖREVLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

Bu bölüm; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi gibi konulardan oluşmaktadır.

3.1. Problem Durumu

Eğitim, genel anlamıyla bireylere istendik davranışlar kazandırmak amacıyla yapılandırılmış bütün bir sistemdir. Bu bütünün parçaları ise okullardır (Başaran, 2000, s.12). Okul ise, eğitim sisteminin genel, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür (Aytaç, 2000, s.1). Diğer tüm örgütler gibi okullar da bireyin tüm ihtiyaç ve isteklerini tek başına karşılayamayacağı gerçeğinden çıkmaktadır. Örgüt kavramının dayandığı temel noktalardan biri, karşılıklı yardımda bulunmak üzere çabaların eşgüdümleşmesidir (Schein, 1978, s.9). Bu anlamda eğitim hizmetlerinin, yönetim, öğretim ve öğrenci kişilik hizmetleri, bir birine etkilerinin ve öneminin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Çağdaş eğitim, yaşamdaki değişimlere uyum sağlamak ve toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına göre biçimlenmektedir. Çağdaş dünyada eğitim, yalnız bireylere belli bilgi ve davranışları kazandırmakla yeterli olamamakta, bireyin çevresini sarmalayan dış dünya ile uyumlu bir yaşam sürmesi, kendisinin bireysel, sosyal, duyuşsal ve bedensel yönden bir bütünlük içinde gelişmesini desteklemesi de gerekmektedir. Bu sürecin gerçekleşmesinde diğer hizmetlerin yanı sıra, rehberlik hizmetlerinin de etkili bir programla sürdürülmesi gerekliliği artık herkes tarafından kabul edilmektedir (Özgüven, 2000, s.299). Başaran (1996) bu açıdan çağdaş eğitimin en önemli açığının, öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanınması olduğunu vurgulamaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılmalarını ve bu süreçte kendi sorumluluklarını edinmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Okullar bu anlayışın gerçekleştirileceği en temel ortamdır.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ile rehberlik hizmetlerinin amaçları bir biri ile örtüşmekte ve eğitimin amaçları giderek rehberliğin amaçlarını kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2001) rehberliğin amacı, Türk Eğitim

Sistemi'nin genel amaçları çerçevesinde, eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim olanaklarından kendi ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yararlanmalarına ve gizil güçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğretim hizmetinin bu anlayış çerçevesinde örgütlenmesiyle amaçlarına ulaşması mümkün olacaktır.

Türkiye okullarında rehberlik hizmetlerinin giderek önem kazandığı, temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile birlikte görülmektedir. Özellikle ilköğretim kademesinde rehberlik hizmetlerinin gerekliliği düşünülerek bu hizmetin yasal boyutta da önemi düşünölmeye başlamış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gerek okul rehberlik hizmetlerinin işleyişi (Bozkurt, 1998; Paskal, 2001), gerek rehberlik uzmanlarının yeterlilikleri (Yiğit, 2001) gerekse bu hizmetlere ilişkin okul personelinin görüşlerine yönelik (Erözkan, 1997; Kalın, 1999) birçok araştırma gerçekleştirilmiş olmasına karşın, rehberlik hizmetlerinin işleyişi ile ilgili rehberlik uzmanlarının görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bir araştırma yapılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde görevli uzman personelin bu hizmetteki görevlerini yönetici, öğretmen ve kendi gözünde ne derece gerçekleştirdiğini bulgulamaktır. Bu konuda öğretmen ve yöneticilerin yanında rehber öğretmenlerin de ne düşündüğünün bulgulanması, uzmanların ve diğer okul personelinin düşüncelerinin karşılaştırılmasına olanak sağlayacaktır.

3.2. Problem Cümlesi

Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerine göre okul rehber öğretmenleri görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirmektedir?

3.3. Alt Problemler

1. Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber

öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenlerinin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, rehberlik hizmetleri kursuna katılım değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye okullarında rehberlik hizmetleri ile ilgili etkinliklerin hayata geçirilmesinin son 50 yıllık geçmişi göz önünde bulundurulduğunda, bu süreçte bu hizmete giderek daha çok gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır. Rehberlik hizmetlerinin önemine yasal dayanaklarda değinildiği, hizmetin uygulanması sürecinde ilgililerin görevleri hakkında detaylı açıklamalara yer verildiği görülmektedir.

İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin, orta öğretim kurumlarına göre daha geç önemsendiği, hem dünyada hem Türkiye’de birçok yazar tarafından dile getirilmiştir (Tan, 1992; Kepçeoğlu,1994; Özgüven, 1997; Aydın, 1990). İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin geri kalmışlığı, okullarda görev yapan uzmanların rol ve işlevlerinin yeterince anlaşılabilmesi ve giderek danışmanlarda tükenmişliği doğrulanmaktadır (DeMato, 2004, s.236). Bu noktada rehber öğretmenin, öğretmen, yönetici ve kendi görüşüne göre görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğinin bulgulanması bu alanda yaşanan sorunlara farklı bir bakış açısı getirecektir.

3.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesindeki görevlerinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır. Araştırmaya rehberlik hizmetleri yürütme komisyonundaki diğer ilgililerin görevleri değerlendirilmeye alınmamıştır.
2. Araştırma, Antalya il merkezinde 7 farklı eğitim bölgesinde 15 ilköğretim kurumunda görevli müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” ne verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

3.6. Araştırma Yöntemi

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem ve veri toplama aracına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.6.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeline uyarak desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir.

Bu araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, rehberlik hizmeti ile ilgili yasal dayanaklar, rehberlik alanyazını ve ilgili araştırmalar göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş ve ölçülmek isteneni ölçebilirliği yeterli düzeyde bulunmuştur.

3.6.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Antalya İl sınırlarında yer alan bütün resmi ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Araştırmada veri elde edilecek örneklem grubu, Antalya İli Büyükşehir Belediyesi sınırlarında, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 7 farklı eğitim bölgesindeki 15 resmi ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, sınıf ve branş öğretmeni ile okul rehber öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunun oluşturulmasında Balcı’nın (2001, s.99) bu tür araştırmalarda önerdiği küme örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu yolla, eğitim bölgelerinin farklı sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları göz önüne alınmış, farklı bölgelerden 15 resmi ilköğretim okulu örnekleme dahil edilmiştir. Her eğitim bölgesinden farklı okulların ele alınması, örneklemedeki okulların heterojen bir yapı göstereceği öngörüsünden kaynaklanmıştır. Belirlenen örnekleme yer alan 7 eğitim bölgesinden 15 okullarda görev yapan 15 okul müdürü, 32 müdür yardımcısı, 395 öğretmen ve 43 okul rehber öğretmenine bu araştırma için geliştirilen “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçme araçlarının geri dönüşünde 9 müdür (% 71), 25 müdür yardımcısı (% 78), 336 öğretmen (% 85), 35 rehber öğretmen (% 81) anketleri tam olarak doldurulmuş olarak geri ulaştırılmıştır. Anketlerin toplamında geri dönüş oranı ise, % 83’tür.

Örnekleme oluşturan, Antalya il merkezinde bulunan resmi eğitim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen sayıları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğinin ne düzeyde olduğunun ve maddelerden hangilerinin hangi faktörlerle üst düzeyde ilişkili olduklarının anlaşılmasında faktör analizi yönteminden yararlanılmıştır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş ve ölçülmek isteneni ölçebilirliği yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Yönetici, Rehber Öğretmen ve Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Rehberlik Uzmanı
Güvenlik İlköğretim Okulu	3	36	1
Meryem Ege İlköğretim Okulu	4	35	1
Barbaros İlköğretim Okulu	2	34	1
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	3	31	1
Mobil İlköğretim Okulu	3	36	1
Nadire Konuk İlköğretim Okulu	4	31	1
Vali Saim Çotur İlköğretim Okulu	4	34	1
Bedriye Bileydi İlköğretim Okulu	2	45	1
Konya Altı İlköğretim Okulu	2	33	1
Leyla Kahraman İlköğretim Okulu	3	24	1
Süleyman Demirel İlköğretim Okulu	3	25	1
Turgut Reis İlköğretim Okulu	3	30	1
Antbirlik İlköğretim Okulu	4	33	1
Sait Kahraman İlköğretim Okulu	3	35	1
Beşkonak İlköğretim Okulu İlköğretim Okulu	3	33	1
Toplam	46	495	15+28

3.6.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, rehberlik hizmeti ile ilgili yasal dayanaklar, rehberlik alan yazını ve ilgili araştırmalar göz önüne alınarak oluşturulmuştur.

Bu çalışmaya benzer araştırmalarda kullanılan bir çok ölçme aracı incelenerek rehber öğretmenin görevlerini ne derece gerçekleştirdiklerine ilişkin kayda değer bir araç bulunmamıştır. Paskal (2001), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin, İlköğretim Okullarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Görevleri ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Bilinçlilik Düzeyleri” adlı araştırmasında kullandığı ölçek daha çok, rehber öğretmenin görevleri hakkında yöneticilerin bilinçlilik düzeylerini ölçen, rehber öğretmenin görevi ve görevi olmayan maddelerden oluşan bir ölçektir. Bu ölçekteki rehber öğretmenin görevi olan maddeler bu

çalışma için kullanılacak ölçme aracının geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Engin'in (1996) "İlkokul Rehberlik Hizmetleri Envanteri" isimli ilkokul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevlerini belirlemek amacıyla kullandığı ölçekten, bu çalışmada yararlanılmıştır.

Bozkurt (1998), "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokul Öğretmenlerinin Rehberlik Uzmanlarının Görevleri Konusunda Bilinçlilik Düzeyleri" ilgili çalışmasında sınıf öğretmenlerine rehber öğretmenlerin görevi ve görevi olmayan maddelerden oluşan bir araç uygulamıştır. Bu araçtaki maddeler Paskal'ın (2001) araştırmasında kullandığına benzer nitelikte olup bu çalışmada bir kısmından yararlanılmıştır.

Rehberlik hizmetleri yönetmeliğine göre orta öğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerini değerlendirilmeyi amaçladığı araştırmasında Saylan ve Gürkan (2002), psikolojik danışmanın görevleri ile ilgili 32 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekteki maddelerinin ilköğretim kademesi ile ilgili olabilecekleri ele alınmıştır.

Ölçme yapılacak konunun kapsamına, yukarıda değinilen araştırmalarda kullanılan ölçeklere, yasa ve yönetmeliklere dayanılarak okul rehber öğretmenin görevlerinin neler olabileceği belirlenmiştir. Bu kaynaklardan beslenen görev maddeleri görev havuzunda biriktirilmiştir. Çalışma, ilköğretim okullarının rehberlik hizmetlerinin yürütülmesindeki uzmanların görevlerini kapsadığından, beş farklı ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler de görev maddesine dönüştürülerek havuza eklenmiştir. Ölçekte kullanılması düşünülen 60 görev maddesinden yönetici, öğretmen ve rehberlik uzmanların ne anladıklarının anlaşılması amacıyla bu ölçek taslağı 30 kişilik yönetici, öğretmen ve rehberlik uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Gerek yüz yüze yapılan görüşmelerde, gerekse görüşü alınanların yazılı açıklamalarında yararlanılarak anket tekrar düzenlenmiştir. Bu çalışmanın ardından anket farklı okullarda görevli yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Daha sonra düzenlenen ölçekten 5 maddenin çıkarılmasına karar verilmiş, uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların yönlendirmesi ile ölçeğe çoğaltılması için son şekli verilmiştir.

"İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği" kişisel bilgi formu ile ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmeti ile ilgili görevlerini ifade eden 55 soru maddesinden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçekte ifade edilen her bir görev maddesinin okul rehber öğretmeni tarafından ne ölçüde başarıyla gerçekleştirildiğine ilişkin görüşlerini "Her Zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren ve Hiçbir Zaman" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte katılımcıların demografik özelliklerinin sorulduğu 1. bölümünde ise, değerlendirmede değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmak istenen, cinsiyet,

mesleki kıdem, görev, rehberlik hizmetleri kursuna katılma, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi ve rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenlerine yer verilmiştir.

Araştırma örneğine dahil edilen Antalya İlindeki 15 resmi ilköğretim okulunda görevli 34 yönetici, 336 öğretmen ve 43 rehber öğretmen “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” ne tepkide bulunmuşlardır. Ölçeğin yapı geçerliğinin ne düzeyde olduğunun ve maddelerden hangilerinin hangi faktörlerle üst düzeyde ilişkili olduklarının anlaşılmasında faktör analizi yönteminden yararlanılmıştır.

“Principal Components” faktör analizi sonuçlarına bakarak maddelerin kaç faktör altında toplandıklarını ve madde yüklerinin uygunluğunu belirlenmiştir. “Total Variance Explained” ve “Communalities” tabloları incelenerek, öz değeri 1 den büyük olan faktör sayıları incelendiğinde mesleki danışma alt boyutu ile ilgili 22, psikolojik danışma boyutu ile ilgili 13 ve bireyi tanıma alt boyutu ile ilgili 5 faktör olduğu görülmektedir.

Birinci uygulama sonrasında “Rotated Component Matrix” tablosuna bakıldığında, .30’un altında en düşük yük değeri veren maddeler sırası ile ölçekten elenmiştir. Her bir madde sırası ile düşüldükten sonra yeniden her defasında faktör analizi yapılmıştır. Bu uygulama, anket maddelerinin üç boyutta toplanarak, yük değeri en fazla bir faktörde oluşana kadar sürdürülmüştür. Faktör analizi ankette madde yük değeri binişen madde kalmayana kadar tekrarlanmış ve bu şekilde ankette bulunan madde yükleri kavramsal değerlere uygun olmayan maddeler elenmiştir. Kavramsal uygunluğu kabul edilir düzeye ulaşan maddelerin ankette yer almasına karar verilmiştir. Uygunluğuna karar verilen maddeler üzerinde yeniden faktör analizi yapılmış faktör analizinde maddelerin faktör yük değerleri ve alfa katsayıları bulunmuştur. Bu faktörler ve faktörlerde yer alan maddelerin yük değerleri ve geçerlik katsayıları Tablo 3.2.,3.3. ve 3.4.’de alt boyutlara göre sunulmaktadır.

Geliştirilen ölçeklerle ilgili yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları ve çalışma sonuçlarına ilişkin veriler aşağıda ayrıntılı olarak verilmektedir.

3.6.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, Antalya İl Merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli 15 okul müdürü, 32 müdür yardımcısı, 395 öğretmen ve 43 okul rehber öğretmenine dağıtılmıştır. Ölçme araçlarının geri dönüşünde, 9 müdür (% 71), 25 müdür yardımcısı (% 78), 336 öğretmen (% 85) ve 35 rehberlik uzmanı (% 81) anketleri tam olarak doldurulmuş olarak geri ulaşmıştır. Anketlerin toplamında geri dönüş oranı % 83’tür.

3.6.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “SPSS For Windows” adlı sosyal bilimler için tasarlanmış istatistik paket programından yararlanılmıştır. Analizde anlamlı fark olup olmadığının anlaşılması için ‘t-testi’, ‘F’ testi, testin anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için ‘Scheffe’ testi kullanılmıştır. Benzer araştırmalar için, hipotezi test etmede tutucu davranılması gerekiyorsa, ‘Post-Hoc’ testlerinden ‘Scheffe’ testi yararlanılabileceği düşünülmüştür.

Problem cümlesine ilişkin bulgular aritmetik ortalamaların yorumlanmasıyla elde edilmiştir. Birinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerde görev, rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi ve kıdem değişkenlerine ilişkin analizlerde ‘F testi’, cinsiyet ve rehberlik hizmetleri kursuna katılma değişkenine ilişkin analizlerde ise ‘t-testi’ kullanılmıştır.

Beşinci alt problemde eğitim durumu değişkenine ilişkin analizlerde ‘F testi’, cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde ise ‘t-testi’ kullanılmıştır.

Altıncı alt problemde rehberlik kursuna katılmış olma değişkenine ilişkin analizlerde ‘t-testi’ kullanılmıştır.

Anket maddeleri ‘Likert’ tipi beşli derecelendirme ölçeğinde değerlendirilmiş, hesaplamada ‘Hiçbir zaman’ için 1, ‘Nadiren’ için 2, ‘Bazen’ için 3, ‘Genellikle’ için 4, ‘Her zaman’ için 5 puan verilmiştir. Hesaplanan aritmetik ortalamaların yorumlanmasında verilen aralıklar esas alınmıştır.

Her maddeye ilişkin görüş düzeyleri bu yöntemle hesaplanmış ve aritmetik ortalamaları, yüzdeleri alınarak toplam görüş düzeylerine ilişkin puanlar bulunmuştur. Bulunan değerlendirme aralıkları: 1.00- 1.80 arası “Hiçbir zaman”, 1.81- 2.60 arası “Nadiren”, 2.61- 3.40 arası “Bazen”, 3.41- 4.20 “Genellikle” ve 4.20- 5.00 arası “Her zaman” olarak beşli ölçeğe göre değerlendirilmiştir.

3.7. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, rehber öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeyini belirlemede kullanılan anketin faktör ve madde analizleri, problem cümlesi ve alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizlerin bulgu ve yorumları yer almaktadır. Bölüm içinde öncelikle her bir ölçekte yer alan alt boyutlardaki soruların bulgu ve yorumlarına da yer verilmektedir.

3.7.1. İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlerin Görüşlerini Belirlemede Kullanılan Anketin Faktör ve Madde Analizleri

Rehberlik hizmetleri ile ilgili okul rehber öğretmenlerinin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla hazırlanan “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” üzerine yapılan faktör analizi, ankette kaç faktör bulunduğunu, hangi maddelerin diğer faktörlerle ne derece ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu analiz, anketin geçerlilik ve yeterlilik değerleri için “Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlilik Katsayısı” dikkate alınmış ve değeri, 981 olarak bulunmuştur. “Barlett Test of Sphericity” derecesinin, .000’ değeri ile anlamlık düzeyi 18917,72 olarak elde edilmiştir. Birinci uygulamada ölçekte yer alan maddelerin aldıkları yük değerleri tablo 3.2’de verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri 1.00’den büyük dört faktör bulunduğu belirlenmiştir. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans 64,822’dir. Bu faktörlerin açıkladıkları varyans sırası ile 57,582; 2,895; 2,486 ve 1,858’dir. Çıkarılan maddelerden sonra anketin üç boyuttan oluştuğu ve bu üç boyutun açıkladığı toplam varyansın 67,177 olduğu bulunmuştur. Bu üç boyutun açıkladığı varyans sırası ile, 60,147; 3,997 ve 3,033’tür.

Tablo 3.2. Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğin Madde Yük Değerleri

No	Madde	F.Y. Değeri
1	Öğrencilerin bireysel sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	,620
2	Öğrencilerin, yaşadığı gelişim ve değişim sürecine uyum sağlama becerisi geliştirmelerine yardım eder.	,614
3	Öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım eder.	,621
4	Öğrencilerin etkili dinleme, karşısındakini anlama ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine yönelik grupla psikolojik danışma yapar.	,571
5	Üstün ve özel yetenekli öğrenci ve ailelerine psikolojik danışma yapar.	,680
6	Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	,670
7	Öğrencilerin ihtiyacı olan rehberlik hizmetinin yürütülmesinde, onların bireysel farklılıklarını dikkate alır.	,637
8	Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	,655
9	Öğrencilerin uygun mesleklere yönlendirilmelerine ve meslek bilinci geliştirmelerine yardım eder.	,638
10	Okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yapar.	,588
11	Mezun olan öğrencilerin ilköğretim sonrası meslek ve eğitim yaşamlarını izler.	,510
12	Görme, işitme ve öğrenme güçlüğü gibi özel eğitim desteği gerektiren öğrencilere ve ailelerine	,583

	danışmanlık yapar.	
13	Öğrencilerin rehberlik servisine güven duymalarını sağlar.	,478
14	Öğrenciler hakkında edindiği çok özel ve kişisel bilgileri hiç kimseyle paylaşmaz.	,582
15	Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olur.	,596
16	Kişisel ve sosyal problemleri üzerine öğrencilerle psikolojik danışma yapar.	,595
17	Öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirir ve uygular.	,328
18	Öğretmenlere, ilköğretim çağı öğrencilerinin gelişim özellikleri ile ilgili seminer düzenler.	,499
19	Davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin aileleriyle işbirliği kurarak, öğrencilere psikolojik yardım sağlar.	,225
20	Öğretmenlere, öğrenme güçlüğü, öğrenmede bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları olan öğrencileri tanımalarına yardımcı olur.	,513
21	Okuldaki sosyal ilişkilerin güvenli bir şekilde işlemesi yönünde liderlik eder.	,301
22	Öğrenci başarısını artırmak için, öğrenci başarısızlık nedenleri üzerine araştırmalar yapar.	,510
23	Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu toplantılarına katılır.	,546
24	Öğrencileri, ilköğretim sonrası gidilebilecek bir üst öğretim kurumları hakkında bilgilendirir.	,548
25	Yönelme Öneri Kurulu toplantılarına katılır.	,599
26	Öğretmenlerin farklı öğrenme ve öğretme yöntemi geliştirmelerine yardımcı olur.	,535
27	Öğrencilere uygulanan test ve anket sonuçlarından, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarısını desteklemek amacıyla, yararlanılmasını sağlar.	,609
28	Öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin sos yo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edinir.	,690
29	Öğrenci velilerine, anne-baba eğitimi programları düzenler.	,500
30	Öğretmenlere, öğrenci davranışlarının farkına varıp anlamaları yönünde, rehberlik eder.	,504
31	Öğrencilere meslekleri daha yakından tanıtmak amacıyla, farklı mesleklerden kişileri okula davet eder.	,338
32	Öğrenciler hakkında alınacak kararlarda öğretmenlere danışmanlık hizmeti verir.	,590
33	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Yürütme Komisyonu toplantılarına rehberlik servisinin elamanı olarak katılır.	,515
34	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin, öğrenciyle ilgili herkes tarafından anlaşılması yönünde çalışmalar yapar.	,453
35	Rehberlik hizmetlerinden bütün öğrencilerin yararlanmasını sağlar.	,564
36	Ergenlik dönemi gelişim özellikleri ile ilgili öğrencilere eğitsel rehberlik etkinlikleri düzenler.	,536
37	Öğrencilere, onların bireysel gelişim ve okul başarılarını destekler nitelikte eğitici konferanslar düzenler.	,581
38	İlköğretim son sınıf öğrencileri için, orta öğretim kurumlarını tanıtıcı geziler düzenler.	,564
39	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri komisyonunda sorumlu personelin işbirliği içinde çalışmasını ve belirli aralıklarla toplanmasını sağlar.	,696
40	Okul yönetimine, öğrenci başarısını artırmanın yolları hakkında rehberlik eder.	,652
41	Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yapar.	,641
42	Okul rehberlik çalışma programını, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlar.	,628

43	Rehberlik etkinliklerine, öğrenci ile ilgili olan herkesin katılımını sağlar.	,682
44	Üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağlar.	,665
45	İlköğretim Yönelme Yönergesi kapsamındaki çalışmaları, sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği içinde yürütür.	,698
46	Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda branş öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışır.	,692
47	Veli toplantılarına katılarak, velileri, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarılarına etkin bir şekilde destek olmaları konusunda yönlendirir.	,707
48	Okul, aile ve ilgili diğer kurumların bir birileri ile olan bağlarının güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yapar.	,679
49	Resmi ve özel psikolojik danışmanlık hizmeti veren diğer kişi ve kurumlarla sürekli işbirliği içinde olur.	,675
50	Okul programında yer alacak seçmeli derslerin düzenlenmesinde, görüşlerini zümre öğretmenler kurullarına bildirir.	,689
51	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitsel kollara yönlendirilmesinde, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eder.	755
52	Sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte, diploma almaya hak kazanan öğrencilerin hangi okullara yönlendirileceği konusunda öneri raporu hazırlar.	,702
53	Daha üst psikolojik yardıma ihtiyacı olan öğrencileri, yetkili kişi ve kurumlara yönlendirir.	,693
54	Rehberlik hizmetleri ile ilgili gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan etkinlikler hakkında öğretmenler kurulunu bilgilendirir.	,717
55	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi ile okul yönetimi arasındaki işbirliğini sağlar.	,632

Tablo 3.3. Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğin Mesleki Danışma Alt Boyutunun Madde Yük Değerleri

No	Anket Maddesi	.Y. Değeri
1	Öğretmenlere, öğrenme güçlüğü, öğrenmede bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları olan öğrencileri tanımalarına yardımcı olur.	,577
2	Öğretmenlerin farklı öğrenme ve öğretme yöntemi geliştirmelerine yardımcı olur.	,605
3	Öğrenci velilerine, anne-baba eğitimi programları düzenler.	,566
4	Öğrenciler hakkında alınacak kararlarda öğretmenlere danışmanlık hizmeti verir.	,638
5	Öğrencilere, onların bireysel gelişim ve okul başarılarını destekler nitelikte eğitici konferanslar düzenler.	,619
6	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri komisyonunda sorumlu personelin işbirliği içinde çalışmasını ve belirli aralıklarla toplanmasını sağlar.	,696
7	Okul yönetimine, öğrenci başarısını artırmanın yolları hakkında rehberlik eder.	,680
8	Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yapar.	,669
9	Okul rehberlik çalışma programını, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlar.	,658

10	Rehberlik etkinliklerine, öğrenci ile ilgili olan herkesin katılımını sağlar.	,707
11	Üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağlar.	,656
12	İlköğretim Yönetme Yönergesi kapsamındaki çalışmaları, sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği içinde yürütür.	,734
13	Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda branş öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışır.	,727
14	Veli toplantılarına katılarak, velileri, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarılarına etkin bir şekilde destek olmaları konusunda yönlendirir.	,734
15	Okul, aile ve ilgili diğer kurumların bir birileri ile olan bağlarının güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yapar.	,698
16	Resmi ve özel psikolojik danışmanlık hizmeti veren diğer kişi ve kurumlarla sürekli işbirliği içinde olur.	,705
17	Okul programında yer alacak seçmeli derslerin düzenlenmesinde, görüşlerini zümre öğretmenler kurullarına bildirir.	,695
18	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitsel kollara yönlendirilmesinde, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eder.	,767
19	Sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte, diploma almaya hak kazanan öğrencilerin hangi okullara yönlendirileceği konusunda öneri raporu hazırlar.	,717
20	Daha üst psikolojik yardıma ihtiyacı olan öğrencileri, yetkili kişi ve kurumlara yönlendirir.	,731
21	Rehberlik hizmetleri ile ilgili gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan etkinlikler hakkında öğretmenler kurulunu bilgilendirir.	,745
22	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi ile okul yönetimi arasındaki işbirliğini sağlar.	,667
Alfa: ,98		Faktörün Açıkladığı Varyans: %60,147

İlköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlere uygulanan anketin Mesleki Danışma alt boyutunda yer alan maddelerin ne derece ayırt edici olduklarının bakıldığı madde analizinde yer alan yük değerleri yukarıdaki tabloda görülmektedir (Tablo 3.3.). Alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,566, en yükseği ise ,767 olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) ,98'dir.

Tablo 3.4. Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğin Psikolojik Danışma Alt Boyutunun Madde Yük Değerleri

N	Anket Maddesi	F.Y. Değeri
1	Öğrencilerin bireysel sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	,612
2	Öğrencilerin, yaşadığı gelişim ve değişim sürecine uyum sağlama becerisi geliştirmelerine yardım eder.	,622

3	Öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım eder.	,645
4	Öğrencilerin etkili dinleme, karşısındakini anlama ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine yönelik grupla psikolojik danışma yapar.	,602
5	Üstün ve özel yetenekli öğrenci ve ailelerine psikolojik danışma yapar.	,698
6	Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	,694
7	Öğrencilerin ihtiyacı olan rehberlik hizmetinin yürütülmesinde, onların bireysel farklılıklarını dikkate alır.	,666
8	Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	,660
9	Öğrencilerin uygun mesleklere yönlendirilmelerine ve meslek bilinci geliştirmelerine yardım eder.	,653
10	Okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yapar.	,632
11	Görme, işitme ve öğrenme güçlüğü gibi özel eğitim desteği gerektiren öğrencilere ve ailelerine danışmanlık yapar.	,565
12	Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olur.	,604
13	Kişisel ve sosyal problemleri üzerine öğrencilerle psikolojik danışma yapar.	,590
Alfa: ,95		Faktörün Açıkladığı Varyans: %3,997

İlköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlere uygulanan anketin Psikolojik Danışma alt boyutundaki maddelerin ne derece ayırt edici olduklarının bakıldığı madde analizinde yer alan yük değerleri yukarıdaki tabloda görülmektedir (Tablo 3.4.). Alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü. 565, en yükseği ise. 698 olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) .95'tir.

Tablo 3.5. Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenler ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğin Bireyi Tanıma Alt Boyutunun Madde Yük Değerleri

No	Maddeler	F.Y. Değeri
1	Öğrencilerin rehberlik servisine güven duymalarını sağlar.	,483
2	Öğrenciler hakkında edindiği çok özel ve kişisel bilgileri hiç kimseyle paylaşmaz.	,562
3	Öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirir ve uygular.	,456
4	Öğrencilere uygulanan test ve anket sonuçlarından, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarısını desteklemek amacıyla, yararlanılmasını sağlar.	,640
5	Öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin sos yo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edinir.	,669
Alfa: ,58		Faktörün Açıkladığı Varyans: %3,033

İlköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlere uygulanan anketin Bireyi Tanıma alt ölçeğindeki maddelerin ne derece ayırt edici olduklarının bakıldığı madde analizinde

yer alan yük değerleri yukarıdaki tabloda görülmektedir (Tablo 3.5.). Alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .456, en yükseği ise .669 olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) .58'dir.

Analiz sonucunda anketin KMO değerinin, 60'dan yüksek olduğu görülmekte, bu durum verilerin faktör analizine uygunluğunu doğrulamaktadır. Anketin hem genelinde hem de alt boyutlarında güvenilirlik katsayıları (Alpha değeri) .70'den yüksek olması anketin ölçüm yapmaya uygunluğu anlamında olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2003 s.165). Anketin kapsam geçerliği üzerine uzman görüşü de alınarak aracın ölçülmek istenenleri ölçebilecek düzeyde olduğu düşünülmüştür.

3.7.2. İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğe İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlere uygulanan "İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği"ndeki "Mesleki Danışma", "Psikolojik Danışma" ve "Bireyi Tanıma" alt ölçeklerindeki maddelere ilişkin bulgular ve yorumlar yer verilmektedir.

Tablo. 3.6. İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğin Mesleki Danışma Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri

No	Anket Maddesi		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	\bar{X}	S
8	Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yapar.	f	10	25	60	156	154	4,03	,99
		%	2,5	6,2	14,8	38,5	38,0		
22	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi ile okul yönetimi arasındaki işbirliğini sağlar.	f	8	28	63	152	154	4,02	,99
		f	2,0	6,9	15,6	37,5	38,0		
9	Okul rehberlik çalışma programını, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlar.	f	12	27	64	144	158	4,00	1,04
		%	3,0	6,7	15,8	35,6	39,0		
1	Öğretmenlere, öğrenme güçlüğü, öğrenmede bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları olan öğrencileri tanımalarına yardımcı olur.	f	7	33	69	152	144	3,97	1,00
		%	1,7	8,1	17,0	37,5	35,6		
12	İlköğretim Yönelme Yönergesi kapsamındaki çalışmaları, sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği içinde yürütür.	f	12	32	58	167	136	3,94	1,03
		%	3,0	7,9	14,3	41,2	33,6		
20	Daha üst psikolojik yardıma ihtiyacı olan öğrencileri, yetkili kişi ve kurumlara yönlendirir.	f	13	42	71	135	144	3,87	1,10
		%	3,2	10,4	17,5	33,3	35,6		

10	Rehberlik etkinliklerine, öğrenci ile ilgili olan herkesin katılımını sağlar.	f	16	39	77	139	134	3,83	1,11
		%	4,0	9,6	19,0	34,3	33,1		
16	Resmi ve özel psikolojik danışmanlık hizmeti veren diğer kişi ve kurumlarla sürekli işbirliği içinde olur.	f	13	33	80	165	114	3,82	1,03
		%	3,2	8,1	19,8	40,7	28,1		
21	Rehberlik hizmetleri ile ilgili gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan etkinlikler hakkında öğretmenler kurulunu bilgilendirir.	f	15	40	71	158	121	3,81	1,08
		%	3,7	9,9	17,5	39,0	29,9		
7	Okul yönetimine, öğrenci başarısını artırmanın yolları hakkında rehberlik eder.	f	11	36	83	166	109	3,80	1,01
		%	2,7	8,9	20,5	41,0	26,9		
13	Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda branş öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışır.	f	18	42	74	148	123	3,78	1,12 0
		%	4,4	10,4	18,3	36,5	30,4		
2	Öğretmenlerin farklı öğrenme ve öğretme yöntemi geliştirmelerine yardımcı olur.	f	15	46	84	132	128	3,77	1,12
		%	3,7	11,4	20,7	32,6	31,6		
19	Sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte, diploma almaya hak kazanan öğrencilerin hangi okullara yönlendirileceği konusunda öneri raporu hazırlar.	f	15	41	80	161	108	3,75	1,07
		%	3,7	10,1	19,8	39,8	26,7		
3	Öğrenci velilerine, anne-baba eğitimi programları düzenler.	f	20	44	87	121	133	3,74	1,16
		%	4,9	10,9	21,5	29,9	32,8		
4	Öğrenciler hakkında alınacak kararlarda öğretmenlere danışmanlık hizmeti verir.	f	22	39	75	155	114	3,74	1,12
		%	5,4	9,6	18,5	38,3	28,1		
15	Okul, aile ve ilgili diğer kurumların bir birileri ile olan bağlarının güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yapar.	f	14	51	71	167	102	3,73	1,08
		%	3,5	12,6	17,5	41,2	25,2		
14	Veli toplantılarına katılarak, velileri, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarılarına etkin bir şekilde destek olmaları konusunda yönlendirir.	f	17	48	79	145	116	3,72	1,12
		%	4,2	11,9	19,5	35,8	28,6		
6	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri komisyonunda sorumlu personelin işbirliği içinde çalışmasını ve belirli aralıklarla toplanmasını sağlar.	f	14	44	101	151	95	3,66	1,05
		%	3,5	10,9	24,9	37,3	23,5		
17	Okul programında yer alacak seçmeli derslerin düzenlenmesinde, görüşlerini zümre öğretmenler kurullarına bildirir.	f	18	54	94	147	92	3,59	1,10
		%	4,4	13,3	23,2	36,3	22,7		
5	Öğrencilere, onların bireysel gelişim ve okul başarılarını destekler nitelikte eğitici konferanslar düzenler.	f	28	61	81	111	124	3,59	1,25
		%	6,9	15,1	20,0	27,4	30,6		

18	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitsel kollara yönlendirilmesinde, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eder.	f	24	68	82	135	96	3,52	1,19
		%	5,9	16,8	20,2	33,3	23,7		
11	Üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağlar.	f	38	63	91	128	85	3,39	1,23
		%	9,4	15,6	22,5	31,6	21,0		

Tablo 3.6.'daki veriler incelenerek Mesleki Danışma boyutundaki her bir madde yorumlanmıştır. Bu tablodaki değerler, ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen görüşlerine göre, en çok gerçekleşen görev maddesinden en aza doğru sıralanmaktadır.

Sekizinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 2,5 (10)'u hiçbir zaman, % 6,2 (25)'i nadiren, % 14,8 (60)'ı bazen, % 38,5 (156)'sı genellikle, % 38,0 (95)'i her zaman, rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yaptığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,03$) rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yaptığı bulunmuştur.

Yirmi ikinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 2,0 (8)'si hiçbir zaman, % 6,9 (28)'u nadiren, % 15,6 (63)'sı bazen, % 37,5 (152)'u genellikle, % 38 (154)'u her zaman rehber öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi ile okul yönetimi arasındaki işbirliğini sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,02$) rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetleri ile ilgili gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan etkinlikler hakkında öğretmenler kurulunu bilgilendirdiği bulgulanmıştır.

Dokuzuncu maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 3,0 (12)'si hiçbir zaman, % 6,7 (27)'si nadiren, % 15,8 (64)'ı bazen, % 35,6 (144)'ü genellikle, % 39,0 (158)'i her zaman, rehber öğretmenlerin okul rehberlik çalışma programını hazırladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,00$) rehber öğretmenlerin okul rehberlik çalışma programını hazırladığı bulgulanmıştır.

Birinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin %1,7 (7)'si 'Hiçbir zaman'; % 8,1 (33)'ü

'Nadiren'; % 17 (69)'u 'Bazen'; % 37,5 (152)'si 'Genellikle'; % 35,6 (144)'ü 'Her zaman' rehber öğretmenlerin öğretmenlere öğrencileri tanımalarına yardımcı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,97$) rehber öğretmenlerin öğretmenlere öğrencileri tanımalarına yardımcı oldukları bulunmuştur.

On ikinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,0 (12)'ü hiçbir zaman, % 7,9 (32)'u nadiren, % 14,3 (58)'ü bazen, % 41,2 (167)'si genellikle, % 33,6 (136)'sı her zaman rehber öğretmenlerin "İlköğretim Yönelme Yönergesi" kapsamındaki çalışmaları, sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği içinde yürüttüğünü belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,94$) rehber öğretmenlerin "İlköğretim Yönelme Yönergesi" kapsamındaki çalışmaları, sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği içinde yürüttüğü bulgulanmıştır.

Yirminci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,2 (13)'si hiçbir zaman, % 10,4 (42)'ü nadiren, % 17,5 (71)'i bazen, % 33,3 (135)'ü genellikle, % 35,6 (144)'sı her zaman rehber öğretmenlerin psikolojik yardıma ihtiyacı olan öğrencileri, yetkili kişi ve kurumlara yönlendirdiği belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,87$) rehber öğretmenlerin psikolojik yardıma ihtiyacı olan öğrencileri, yetkili kişi ve kurumlara yönlendirdiği bulgulanmıştır.

Onuncu maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 4,0 (16)'ü hiçbir zaman, % 9,6 (39)'sı nadiren, % 19,0 (77)'u bazen, % 34,3 (139)'ü genellikle, % 33,1 (134)'i her rehber öğretmenlerin rehberlik etkinliklerine, öğrenci ile ilgili olan herkesin katılımını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,83$) rehber öğretmenlerin rehberlik etkinliklerine, öğrenci ile ilgili olan herkesin katılımını sağladığı bulgulanmıştır.

On altıncı maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 3,2 (13)'i hiçbir zaman, % 8,1 (33)'u nadiren, % 19,8 (80)'i bazen, % 40,7 (165)'si genellikle, % 28,1 (114)'sı her rehber öğretmenlerin resmi ve özel psikolojik danışmanlık hizmeti veren diğer kişi ve kurumlarla sürekli işbirliği kurduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür

yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X}=3,82$) rehber öğretmenlerin resmi ve özel psikolojik danışmanlık hizmeti veren diğer kişi ve kurumlarla sürekli işbirliği kurduğu bulgulanmıştır.

Yirmi birinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,7 (15)'si hiçbir zaman, % 9,9 (40)'u nadiren, % 17,5 (71)'i bazen, % 39,0 (158)'u genellikle, % 29,9 (121)'u her zaman rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetleri ile ilgili gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan etkinlikler hakkında öğretmenler kurulunu bilgilendirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X}=3,81$) rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetleri ile ilgili gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan etkinlikler hakkında öğretmenler kurulunu bilgilendirdiği bulgulanmıştır.

Yedinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, %2,7 (11)'i hiçbir zaman, % 8,9 (39)'u nadiren, % 20,5 (83)'ü bazen, % 410 (166)'sı genellikle, % 26,9 (109)'u her zaman, rehber öğretmenlerin okul yönetimine öğrenci başarısını artırmanın yolları hakkında rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3.80$) rehber öğretmenlerin okul yönetimine öğrenci başarısını artırmanın yolları hakkında rehberlik yaptığı bulunmuştur.

On üçüncü maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 4,4 (18)'ü hiçbir zaman, % 10,4 (42)'u nadiren, % 18,3 (74)'ü bazen, % 36,5 (148)'i genellikle, % 30,4 (123)'ü her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda branş öğretmenleri ile işbirliği içinde çalıştığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X}=3,78$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda branş öğretmenleri ile işbirliği içinde çalıştığı bulgulanmıştır.

İkinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin %3,7 (15'si 'Hiçbir zaman'; % 11,4 (46)'sı 'Nadiren'; % 20,7 (84)'ü 'Bazen'; % 32,6 (132)'si 'Genellikle'; % 31,6 (128)'i 'Her zaman' rehber öğretmenlerin, öğretmenlerin farklı yöntem geliştirmelerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3.77$)) rehber

öğretmenlerin, öğretmenlerin farklı yöntem geliştirmelerine yardımcı oldukları bulunmuştur.

On dokuzuncu maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,7 (15)'si hiçbir zaman, % 10,1 (41)'i nadiren, % 19,8 (80)'i bazen, % 39,8 (161)'i genellikle, % 26,7 (108)'si her zaman rehber öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte, diploma almaya hak kazanan öğrencilerin hangi okullara yönlendirileceği konusunda öneri raporu hazırladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X}=3,75$) rehber öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte, diploma almaya hak kazanan öğrencilerin hangi okullara yönlendirileceği konusunda öneri raporu hazırladığı bulunmuştur.

Üçüncü maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin %4,9 (20)'si 'Hiçbir zaman', % 10,9 (44)'ü 'Nadiren', % 21,5 (87)'si 'Bazen', % 29,9 (121)'i 'Genellikle', % 32,8 (133)'ü 'Her zaman', rehber öğretmenlerin, öğrenci velilerine, anne-baba eğitimi programları düzenlediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3.74$) öğrenci velilerine anne-baba eğitimi programları düzenlediği bulunmuştur.

Dördüncü maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, %5,4 (22)'si 'Hiçbir zaman', % 9,6 (39)'ü 'Nadiren', % 18,5 (75)'si 'Bazen', % 38,3 (111)'i 'Genellikle', % 28,1 (114)'ü 'Her zaman', rehber öğretmenlerin öğrenciler hakkında alınacak kararlarda öğretmenlere danışmanlık hizmeti verdiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3.3,59$) rehber öğretmenlerin öğretmenlere danışmanlık hizmeti verdiği bulunmuştur.

On beşinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 3,5 (14)'i hiçbir zaman, % 12,6 (51)'ü nadiren, % 17,5 (71)'i bazen, % 41,2 (167)'si genellikle, % 25,2 (102)'si her zaman rehber öğretmenlerin okul, aile ve ilgili diğer kurumların bir birileri ile olan bağlarının güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yaptığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} =3,73$) rehber öğretmenlerin okul, aile ve ilgili diğer kurumların bir birileri ile olan bağlarının güçlendirilmesi yönünde çalıştığı bulunmuştur.

On dördüncü maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 4,2 (17)'ü hiçbir zaman, %

11,9 (48)'u nadiren, % 19,5 (79)'ü bazen, % 35,8 (145)'i genellikle, % 28,6 (116)'ü her zaman rehber öğretmenlerin veli toplantılarına katılarak, velileri, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarılarına etkin bir şekilde destek olmaları konusunda yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X}=3,72$ rehber öğretmenlerin velileri, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarılarına etkin bir şekilde destek olmaları konusunda yönlendirdiği bulgulanmıştır.

Altıncı maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 3,5 (14)'ü hiçbir zaman, % 10,9 (44)'ü nadiren, % 24,9 (101)'ü bazen, % 37,3 (151)'i genellikle, % 23,5 (95)'i her zaman, rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetleri komisyonunun toplanmasını sağladığı görüşündedir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3.66$) rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetleri komisyonunun toplanmasını sağladığı bulunmuştur.

On yedinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 4,4 (18)'ü hiçbir zaman, % 13,3 (54)'ü nadiren, % 23,2 (94)'si bazen, % 36,3 (147)'ü genellikle, % 22,7 (92)'si her zaman rehber öğretmenlerin seçmeli derslerin düzenlenmesinde görüşlerini zümre öğretmenler kurullarına bildirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X}=3,59$) rehber öğretmenlerin seçmeli derslerin düzenlenmesinde görüşlerini zümre öğretmenler kurullarına bildirdiği bulgulanmıştır.

Beşinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 6,9 (28)'i hiçbir zaman, % 15,1 (61)'i nadiren, % 20,0 (81)'i bazen, % 27,4 (111)'i genellikle, % 30,6 (124)'ü her zaman, psikolojik danışmanların öğrenciler için eğitici konferanslar düzenlediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle (= 3.59) rehber öğretmenlerin öğrenciler için eğitici konferanslar düzenlediği bulunmuştur.

On sekizinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 5,9 (24)'ü hiçbir zaman, % 16,8 (68)'ü nadiren, % 20,2 (82)'si bazen, % 33,3 (135)'ü genellikle, % 23,7 (96)'si her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitsel kollara yönlendirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya

katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X}=3,52$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitsel kollara yönlendirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik ettiği bulgulanmıştır.

On birinci maddenin analizi incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, % 9,4 (38)'ü hiçbir zaman, % 15,6 (63)'sı nadiren, % 22,5 (91)'i bazen, % 31,6 (128)'sı genellikle, % 21,0 (85)'i her zaman psikolojik danışmanların üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,39$) psikolojik danışmanların üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaptığı bulgulanmıştır.

“İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği” “Mesleki Danışma”, boyutundaki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, en fazla değerlendirilen görev maddesinin “Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yapar” ($\bar{X}=4,03$) ve en az değerlendirilen maddeninse “Üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağlar” ($\bar{X}=3,39$) olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde rehber öğretmenin, Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini genel olarak ($\bar{X}=3,77$) iyi düzeyde gerçekleştirdiği görülmektedir.

Tablo. 3.7. İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğin Psikolojik Danışma Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri

No	Anket Maddesi		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	\bar{X}	S
3	Öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım eder.	f	7	28	73	148	149	3,997 5	,99
		%	1,7	6,9	18,0	36,5	36,8		
11	Görme, işitme ve öğrenme güçlüğü gibi özel eğitim desteği gerektiren öğrencilere ve ailelerine danışmanlık yapar.	f	13	25	71	144	152	3,98	1,04
		%	3,2	6,2	17,5	35,6	37,5		
9	Öğrencilerin uygun mesleklere yönlendirilmelerine ve meslek bilinci geliştirmelerine yardım eder.	f	13	21	79	141	151	3,977 8	1,03
		%	3,2	5,2	19,5	34,8	37,3		
2	Öğrencilerin, yaşadığı gelişim ve değişim	f	6	29	82	141	147	3,972	,99

	sürecine uyum sağlama becerisi geliştirmelerine yardım eder.	%	1,5	7,2	20,2	34,8	36,3	8	
4	Öğrencilerin etkili dinleme, karşısındaki anlama ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine yönelik grupta psikolojik danışma yapar.	f	19	29	71	159	127	3,854	1,08
		%	4,7	7,2	17,5	39,3	31,4		
8	Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	f	26	33	69	136	141	3,822	1,18
		%	6,4	8,1	17,0	33,6	34,8		
12	Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olur.	f	16	37	88	133	131	3,80	1,10
		%	4,0	9,1	21,7	32,8	32,3		
1	Öğrencilerin bireysel sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	f	19	37	77	146	126	3,79	1,11
		%	4,7	9,1	19,0	36,0	31,1		
5	Üstün ve özel yetenekli öğrenci ve ailelerine psikolojik danışma yapar.	f	16	50	69	135	135	3,797	1,14
		%	4,0	12,3	17,0	33,3	33,3		
6	Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	f	14	39	90	149	113	3,760	1,06
		%	3,5	9,6	22,2	36,8	27,9		
7	Öğrencilerin ihtiyacı olan rehberlik hizmetinin yürütülmesinde, onların bireysel farklılıklarını dikkate alır.	f	21	15	87	167	115	3,760	1,06
		%	5,2	3,7	21,5	41,2	28,4		
13	Kişisel ve sosyal problemleri üzerine öğrencilerle psikolojik danışma yapar.	f	23	69	72	130	111	3,58	1,21
		%	5,7	17,0	17,8	32,1	27,4		
10	Okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yapar.	f	49	102	106	99	49	2,992	1,25
		%	12,1	25,2	26,2	24,4	12,1		

Tablo 3.7.’deki veriler incelenerek ölçeğin “Psikolojik Danışma” alt boyutundaki her bir madde yorumlanmaktadır. Maddelerin aldığı aritmetik ortalamalara göre en fazla gerçekleştiği düşünülen görev maddesinden en aza doğru bir sıralama görülmektedir.

Üçüncü maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 1,7 (7)’si hiçbir zaman, % 6,9 (28)’u nadiren, % 18,0 (73)’i bazen , % 36,5 (148)’i genellikle, % 36,8 (149)’i her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,0$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım ettiği bulunmuştur.

On birinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür

yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,2 (13)'si hiçbir zaman, % 6,2 (25)'si nadiren, % 17,5 (71)'i bazen , % 35,6 (144)'sı genellikle, % 37,5 (153)'i her zaman rehber öğretmenlerin görme, işitme ve öğrenme güçlüğü gibi özel eğitim desteği gerektiren öğrencilere ve ailelerine danışmanlık yaptığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,97$) rehber öğretmenlerin görme, işitme ve öğrenme güçlüğü gibi özel eğitim desteği gerektiren öğrencilere ve ailelerine danışmanlık yaptığı görülmektedir.

Dokuzuncu maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,2 (13)'si hiçbir zaman, % 5,2 (21)'i nadiren, % 19,5 (79)'i bazen , % 34,8 (141)'i genellikle, % 37,3 (151)'i her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin uygun mesleklere yönlendirilmelerine ve meslek bilinci geliştirmelerine yardım ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,97$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin uygun mesleklere yönlendirilmelerine ve meslek bilinci geliştirmelerine yardım ettiği bulunmuştur.

İkinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 1,5 (6)'i hiçbir zaman, % 7,2 (29)'si nadiren, % 20,2 (82)'si bazen , % 34,8 (141)'i genellikle, % 36,3 (147)'i her zaman psikolojik danışmanların öğrencilerin yaşadığı gelişim ve değişim sürecine uyum sağlama becerisi geliştirmelerine yardım ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,98$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı gelişim ve değişim sürecine uyum sağlama becerisi geliştirmelerine yardım ettiğini bulunmuştur.

Dördüncü maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 4,7 (19)'si hiçbir zaman, % 7,2 (29)'si nadiren, % 17,5 (71)'i bazen, % 39,3 (159)'ü genellikle, % 31,4 (127)'ü her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin etkili dinleme, karşısındakini anlama ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine yönelik grupla psikolojik danışma yaptığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,0$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin etkili dinleme, karşısındakini anlama ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine yönelik grupla psikolojik danışma yaptığı bulunmuştur.

Sekizinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 6,4 (26)'ü hiçbir zaman, % 8,1 (33)'i nadiren,

% 17,0 (69)'si bazen , % 33,6 (136)'sı genellikle, % 34,8 (141)'i her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardım ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,82$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardım ettiği bulunmuştur.

On ikinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 4,0 (16)'si hiçbir zaman, % 9,1 (37)'si nadiren, % 21,7 (88)'i bazen , % 32,8 (133)'i genellikle, % 32,3 (131)'ü her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,58$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oldukları görülmektedir.

Birinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 4,7 (19)'si hiçbir zaman % 9,1 (37)'si nadiren, % 19 (77)'u bazen, % 36,0 (146)'sı genellikle, % 31,1 (126)'i her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin bireysel sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine yardım ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,79$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin bireysel sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine yardım ettiği bulunmuştur.

Beşinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 4,0 (16)'ü hiçbir zaman, % 12,3 (50)'si nadiren, % 17,0 (69)'si bazen , % 33,3 (135)'ü genellikle, % 33,3 (135)'ü her zaman rehber öğretmenlerin üstün ve özel yetenekli öğrenci ve ailelerine psikolojik danışma yaptığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,0$) rehber öğretmenlerin üstün ve özel yetenekli öğrenci ve ailelerine psikolojik danışma yaptığı bulunmuştur.

Altıncı maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,5 (14)'ü hiçbir zaman, % 9,6 (39)'sı nadiren, % 22,2 (90)'si bazen , % 36,8 (149)'ü genellikle, % 27,9 (113)'ü her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme becerilerini geliştirmelerine yardım ettiğini

belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,76$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme becerilerini geliştirmelerine yardım ettiği bulunmuştur.

Yedinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 5,2 (21)'si hiçbir zaman, % 3,7 (15)'si nadiren, % 21,5 (87)'i bazen, % 41,2 (167)'si genellikle, % 28,4 (115)'ü her zaman psikolojik danışmanların öğrencilerin ihtiyacı olan rehberlik hizmetinin yürütülmesinde onların bireysel farklılıklarını dikkate aldığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,76$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyacı olan rehberlik hizmetinin yürütülmesinde onların bireysel farklılıklarını dikkate aldığı bulunmuştur.

On üçüncü maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 5,7 (23)'si hiçbir zaman, % 17,0 (69)'si nadiren, % 17,8 (72)'i bazen, % 32,1 (130)'u genellikle, % 27,4 (111)'ü her zaman rehber öğretmenlerin kişisel ve sosyal problemleri üzerine öğrencilerle psikolojik danışma yaptığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,58$) rehber öğretmenlerin öğrencilerle kişisel ve sosyal problemleri üzerine psikolojik danışma yaptığı görüşünü belirtmişlerdir.

Onuncu maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 12,1 (49)'i hiçbir zaman, % 25,2 (102)'si nadiren, % 26,2 (106)'si bazen, % 24,4 (99)'ü genellikle, % 12,1 (49)'i her rehber öğretmenlerin okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yaptığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, bazen ($\bar{X} = 2,99$) rehber öğretmenlerin okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yaptığı bulgulanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde rehber öğretmenin, “Psikolojik Danışma” alt boyutundaki görevlerini genel olarak ($\bar{X} = 3,75$) iyi düzeyde gerçekleştirdiği görülmektedir. Tablo 3.7'deki araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, “Rehber öğretmenler okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yapar” ($\bar{X} = 2,99$) maddesinin en az gerçekleşen görev maddesi olduğu görülmektedir. Diğer yandan “rehber

öğretmenler öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım eder” ($\bar{X} = 4,0$) maddesi rehber öğretmenin en fazla gerçekleştiği düşünülen görevdir.

Tablo. 3.8. İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğin Bireyi Tanıma Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Yüzdeleri

No	Anket Maddesi		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	\bar{X}	S
5	Öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin sos yo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edinir.	f	9	15	51	177	153	4,1 1	,917
		%	2,2	3,7	12,6	43,7	37,8		
2	Öğrenciler hakkında edindiği çok özel ve kişisel bilgileri hiç kimseye paylaşmaz.	f	9	20	57	163	156	4,0 7	,958
		%	2,2	4,9	14,1	40,2	38,5		
4	Öğrencilere uygulanan test ve anket sonuçlarından, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarısını desteklemek amacıyla, yararlanılmasını sağlar.	f	15	30	54	126	180	4,0 5	1,09
		%	3,7	7,4	13,3	31,1	44,4		
1	Öğrencilerin rehberlik servisine güven duymalarını sağlar.	f	14	27	57	135	172	4,0 4	1,06
		%	3,5	6,7	14,1	33,3	42,5		
3	Öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirir ve uygular.	f	11	28	68	159	139	3,9 5	1,016
		%	2,7	6,9	16,8	39,3	34,3		

Tablo 3.8.’deki veriler incelenerek “Bireyi Tanıma” boyutundaki her bir madde yorumlanmıştır. Maddelerin aldığı aritmetik ortalamalar için en fazla gerçekleştiği düşünülen görev maddesinden en aza doğru bir sıralama görülmektedir.

Beşinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 2,2 (9)’si hiçbir zaman, % 3,7 (15)’ü nadiren, % 12,6 (51)’ü bazen, % 43,7 (177)’si genellikle, % 37,8 (153)’i öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin sos yo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edindiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,11$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin geldiği

sosyal çevrenin sosyo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edildiği görülmektedir.

İkinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 2,2 (9)'i hiçbir zaman, % 4,9 (20)'si nadiren, % 14,1 (57)'i bazen, % 40,2 (163)'ü genellikle, % 38,5 (156)'i her zaman rehber öğretmenlerin öğrenciler hakkında edindiği çok özel ve kişisel bilgileri hiç kimseye paylaşmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,07$) rehber öğretmenlerin öğrenciler hakkında edindiği çok özel ve kişisel bilgileri hiç kimseye paylaşmadıkları görülmektedir.

Dördüncü maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,7 (15)'si hiçbir zaman, % 7,4 (30)'ü nadiren, % 13,3 (54)'ü bazen, % 31,1 (126)'i genellikle, % 44,4 (180)'ü öğrencilere uygulanan test ve anket sonuçlarından, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarısını desteklemek amacıyla, yararlanılmasını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,05$) rehber öğretmenlerin öğrencilere uygulanan test ve anket sonuçlarından, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarısını desteklemek amacıyla yararlanılmasını sağladığı görülmektedir.

Birinci maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 3,5 (14)'i hiçbir zaman, % 6,7 (27)'si nadiren, % 14,1 (57)'i bazen, % 33,3 (135)'ü genellikle, % 42,5 (172)'i her zaman rehber öğretmenlerin öğrencilerin rehberlik servisine güven duymalarını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 4,04$) rehber öğretmenlerin öğrencilerin rehberlik servisine güven duymalarını sağladığı görülmektedir.

Üçüncü maddenin analizinde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin % 2,7 (11)'si hiçbir zaman, % 6,9 (28)'ü nadiren, % 16,8 (68)'i bazen, % 39,3 (159)'si genellikle, % 34,3 (139)'ü öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirip ve uyguladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, genellikle ($\bar{X} = 3,95$) rehber öğretmenlerin öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirip ve uyguladığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde rehber öğretmenin, "Bireyi Tanıma" alt

boyutundaki görevlerini genel olarak ($\bar{X}=4,04$) iyi düzeyde gerçekleştirdiği görülmektedir. Tablo 3.8'deki araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, “Öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirip ve uygular” ($\bar{X} = 2,99$) maddesinin en az gerçekleşen görev maddesi olduğu görülmektedir. Diğer yandan “Öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin sosyo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edinir” ($\bar{X} = 4,0$) maddesi rehber öğretmenin en fazla gerçekleştiği düşünülen görevi olduğu görülmektedir.

3.7.3. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerine göre okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bulgular ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin ankete verdiği cevaplara bakılarak analiz edilmiştir.

Tablo 3.9. İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni ve Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Rehber Öğretmenlerin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyi

Değerlendiren	N	%	\bar{X}
Müdür	9	2,2	3,19
Müdür Yardımcısı	25	6,2	4,06
Sınıf Öğretmeni	200	49,4	3,69
Branş Öğretmeni	136	33,6	3,28
Psikolojik Danışman	35	8,6	4,47
Genel	405	100	3,73

Tablo 3.9.'daki veriler incelendiğinde, müdürlerin ilköğretim okul rehber öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi hakkındaki görüşleri (n9= %,2,2) ($\bar{X}=3,19$), müdür yardımcısı (n25= %,6,2) ($\bar{X}=4,06$), sınıf öğretmeni (n200= %,49,4) ($\bar{X}=3,69$), branş öğretmeni (n136= %,33,6) ($\bar{X}=3,28$) ve rehber öğretmenlerin (n35= %,8,6) ($\bar{X}=4,47$) görüşleri ile karşılaştırıldığında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenlerin (n35= %,8,6) ($\bar{X}=4,47$), ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin görevlerine ilişkin görüşleri, müdürlere (n9= %,2,2) ($\bar{X}=3,19$), branş öğretmenlerine (n136= %,33,6) ($\bar{X}=3,28$), sınıf öğretmenlerine (n200= %,49,4) ($\bar{X}=3,69$) ve müdür yardımcılara (n25= %,6,2) ($\bar{X}=4,06$) göre çok iyi düzeydedir. Rehber öğretmenlerin kendi görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri diğerlerine göre çok daha olumludur. Genel olarak değerlendirildiğinde okul müdürü, müdür

yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve psikolojik danışmanların görüşlerine göre ilköğretim okulu rehber öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeyi ($\bar{X}=3,73$) iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

3.7.4. I. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problemde ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bulgular ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmenlerin ankete verdiği cevaplara bakılarak analiz edilmiştir. Birinci alt problem ile ilgili olarak araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen sayıları Tablo 3.9'da görülmektedir.

Tablo 3.10. Mesleki Danışma Boyutunun Göreve Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	10995,694	4	2748,923	7,404	,000	1 ile 2,3,4,5
Gruplarıçi	148504,815	400	371,262			2 ile 3,4,5,1
Toplam	159500,509	404				3 ile 1,2,4,5
						4 ile 1,2,3,5
						5 ile 1,2,3,4

1. Müdür, 2. Müdür Yardımcısı, 3. Sınıf Öğretmeni, 4. Branş Öğretmeni, 5. Rehber Öğretmen

Tablo 3.10.'daki veriler incelendiğinde, müdür, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmenlerin mesleki danışma alt boyutundaki görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri göreve göre anlamlı fark göstermektedir [$F(4-400)=7,404$ $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, anlamlı farkın müdür ile müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; müdür yardımcısı ile müdür, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; sınıf öğretmeni ile müdür, müdür yardımcısı, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; branş öğretmeni ile sınıf öğretmeni, müdür, müdür yardımcısı ve rehber öğretmenlerin arasında; rehber öğretmen ile müdür, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni arasında olduğu anlaşılmaktadır. Müdürlerin ($\bar{X} = 3,14$), müdür yardımcısı ($\bar{X} = 4,01$), sınıf öğretmeni ($\bar{X} = 3,65$), branş öğretmeni ($\bar{X} = 3,79$) ve rehber öğretmenlere ($\bar{X} = 4,42$) göre, rehber öğretmenlerin mesleki danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri daha olumsuzdur. Müdür yardımcılarının, müdür, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerine göre rehber öğretmenlerin mesleki danışma alt

boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri daha olumlu iken, rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Ortalamalara göre müdür, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmene göre rehber öğretmenin Mesleki Danışma boyutundaki görevlerini gerçekleştirmelerini daha başarısız bulmaktadırlar.

Tablo 3.11. Psikolojik Danışma Boyutunun Göreve Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4296,173	4	1074,043	9,289	,000	1 ile 2,3,4,5
Gruplarıçi	46248,306	400	115,621			2 ile 3,4,5,1
Toplam	50544,479	404				3 ile 1,2,4,5
						4 ile 1,2,3,5
						5 ile 1,2,3,4

1. Müdür, 2. Müdür Yardımcısı, 3. Sınıf Öğretmeni, 4. Branş Öğretmeni, 5. Rehber Öğretmen

Tablo 3.11.'deki veriler incelendiğinde, müdür, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin, psikolojik danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri göreve göre anlamlı fark göstermektedir [F(4-400)=9,289 p<.05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, anlamlı farkın müdür ile müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; müdür yardımcısı ile müdür, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; sınıf öğretmeni ile müdür, müdür yardımcısı, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; branş öğretmeni ile sınıf öğretmeni, müdür, müdür yardımcısı ve rehber öğretmenlerin arasında; rehber öğretmen ile müdür, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni arasında olduğu anlaşılmaktadır. Müdürler ($\bar{X} = 3,11$), müdür yardımcısı ($\bar{X} = 3,93$), sınıf öğretmeni ($\bar{X} = 3,65$), branş öğretmeni ($\bar{X} = 3,80$), ve rehber öğretmenlere ($\bar{X} = 4,49$) göre rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri daha olumsuzdur.

Ortalamalara göre müdürler, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlere göre, rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin daha olumsuz düşünmektedir.

Tablo 3.12. Bireyi Tanıma Boyutunun Göreve Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	610,238	4	152,560	6,297	,000	1 ile 2,3,4,5
Gruplarıçi	9691,648	400	24,229			2 ile 3,4,,1
Toplam	10301,886	404				3 ile 1,2,4,5
1. Müdür, 2. Müdür Yardımcısı, 3. Sınıf Öğretmeni, 4. Branş Öğretmeni, 5. Rehber Öğretmen						

Tablo 3.12.'deki veriler incelendiğinde, müdür, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenler, rehber öğretmenlerin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$F(4-400)=6,297$ $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan “Scheffe” testi sonuçlarına göre, müdür ile müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; müdür yardımcısı ile müdür, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; sınıf öğretmeni ile müdür, müdür yardımcısı, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin; branş öğretmeni ile sınıf öğretmeni, müdür, müdür yardımcısı ve rehber öğretmenler arasında; rehber öğretmen ile müdür, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni arasında olduğu anlaşılmaktadır. Müdürler ($\bar{X} = 3.60$), müdür yardımcısı ($\bar{X} = 4,66$), sınıf öğretmeni ($\bar{X} = 3,98$), branş öğretmeni ($\bar{X} = 4,03$), ve rehber öğretmenlere ($\bar{X} = 4,65$) göre rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin daha olumsuz düşünmektedirler.

Yukarıdaki değerler genel olarak, göre müdürlerin, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlere göre rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin daha olumsuz düşündüklerini göstermektedir.

3.7.5. II. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt problemde ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 3.13. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Müdür, Müdür Yardımcısı, Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni ve rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları

Görev	CINSİYET	KıDEM					Toplam
		0-5yıl	6-10yıl	11-15yıl	16-20yıl	21yılveüstü	
Müdür	Erkek		1		2	2	5
	Kadın		1		1	2	4
	TOPLAM		2		3	4	9
Müdyard.	Erkek		1	4	5	8	18
	Kadın	1	1		3	2	7
	TOPLAM	1	2	4	8	10	25
Sınıf Öğrmeni	Erkek		9	11	17	45	82
	Kadın	4	18	36	31	29	118
	TOPLAM	4	27	47	48	74	200
Branş Öğretmeni	Erkek	9	9	15	10	24	67
	Kadın	13	17	18	7	14	69
	TOPLAM	22	26	33	17	38	136
Rehber Öğretmen	Erkek	2	4	1	1	1	9
	Kadın	4	12	6	3	1	26
	TOPLAM	6	16	7	4	2	35

Tablo3.13. “İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği”ni cevaplayan ilköğretim okulu müdür, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemlerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.14. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	23	3,66	11,1874	32	553	,584
Kadın	11	3,83	11,6829			

Tablo 3.14'deki değerler ilköğretim okulu yöneticilerinin rehber öğretmenlerin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [t(32)=.553, p>.05]. Bu tablodan bayan yöneticilerin (\bar{X} =3,83) erkek yöneticilere (\bar{X} =3,66) göre rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo .15. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	23	4,56	12,1080	32	,768	,448
Kadın	11	3,98	4,5925			

Tablo 3.15.'deki değerler, ilköğretim okulu yöneticilerinin, rehber öğretmenin Bireyi Tanıma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [t(32)= ,768, p>.05]. Erkek yöneticiler (\bar{X} =4,56), bayan yöneticilere (\bar{X} =3,98) göre rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşünmektedirler.

Tablo 3.16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	23	3,70	20,1672	32	739	,466
Kadın	11	3,95	19,2897			

Tablo 3.165.'daki değerler ilköğretim okulu yöneticilerinin, rehber öğretmenin Mesleki Danışma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [t(32)= , 739, p>.05]. Ancak ortalamalara bakarak, bayan yöneticilerin (\bar{X} =3,95) erkek yöneticilere (\bar{X} =3,70) göre rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündükleri söylenebilir.

Tablo 3.17. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	82	3,52	11,4054	198	1,773	,078
Kadın	118	3,74	10,9739			

Tablo 3.17.'deki değerler, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, rehber öğretmenin Psikolojik Danışma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [t(198)= 1,773 p>.05]. Bayan sınıf öğretmenleri (\bar{X} =3,74) erkek sınıf öğretmenlerine (\bar{X} =3,52) göre rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini

düşünmektedirler.

Tablo 3.18. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	82	3,83	5,3344	198	1,909	,058
Kadın	118	40,07	3,7894			

Ortalamalar bayan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,07$) erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=3,83$) göre rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüklerini gösterse de; Tablo 3.17.'deki değerler ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, rehber öğretmenin Bireyi Tanıma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t(198)=,1,909, p>.05$].

Tablo 3.19. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	82	3,52	20,1771	198	1,579	,116
Kadın	118	3,74	20,6747			

Ortalamalar bayan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=82,30$) erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=77,65$) göre rehber öğretmenlerin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüklerini gösterse de; Tablo 3.19.'daki t testi sonucu, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, rehber öğretmenin Mesleki Danışma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t(198)= 1,579 p>.05$].

Tablo 3.20. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	67	3,80	11,3080	134	,047	,962
Kadın	69	3,79	11,1850			

Tablo 3.20'deki ortalamalar erkek branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,80$) bayan branş öğretmenlerine ($\bar{X}=3,79$) göre rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüklerini gösterse de; t testi sonucuna göre ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, rehber öğretmenin Psikolojik Danışma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur [$t(134)=,047 p<.05$].

Tablo 3.21. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	67	4,02	4,4219	134	,056	,955
Kadın	69	4,03	3,6633			

Ortalamalar bayan branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,03$) erkek branş öğretmenlerine ($\bar{X}=4,02$) göre rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüklerini gösterse de; Tablo 3.21.'deki t testi sonuçları, ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, rehber öğretmenin Bireyi Tanıma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t(134)=,056 p>.05$].

Tablo 3.22. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	67	3,84	18,3839	134	,645	,520
Kadın	69	3,74	20,3712			

Ortalamalar erkek branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,84$) bayan branş öğretmenlerine ($\bar{X}=3,74$) göre rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüğünü gösterse de; Tablo 3.22.'deki t testi değerleri, ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, rehber öğretmenin Mesleki Danışma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t(134)=,645 p>.05$].

Tablo 3.23. İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	9	4,24	5,4493	33	2,347	,025
Kadın	26	4,57	4,5098			

Tablo 3.23.'deki t testi değerleri, ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Psikolojik Danışma boyutundaki kendi görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [t(33)= 2,347 p<.05]. Bayan rehber öğretmenlerinin (\bar{X} =4,57) erkek rehber öğretmenlere (\bar{X} =4,24) göre okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 3.24. İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	9	4,68	1,7401	33	,296	,769
Kadın	26	4,64	1,9038			

Ortalamalar erkek rehber öğretmenlerin (\bar{X} =4,68) bayan rehber öğretmenlere (\bar{X} =4,64) göre okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüklerini gösterse de;Tablo 3.24.'deki t testi değerleri, ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, Bireyi Tanıma boyutundaki kendi görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [t(33)= ,296 p>.05].

Tablo 3.25. İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	9	4,21	7,5664	33	1,692	,100
Kadın	26	4,49	10,1921			

Ortalamalar bayan rehber öğretmenlerin (\bar{X} =4,49), erkeklere (\bar{X} =4,21) göre okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüklerini gösterse de, yapılan t testi, ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, Mesleki Danışma boyutundaki kendi görevlerini ne ölçüde başarıyla

gerçekleştiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t(33) = 1,692$, $p > .05$].

3.7.6. III. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt problemde, mesleki kıdem değişkeninin resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde ne tür etkisinin olduğu incelenmektedir.

Tablo 3.26. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1986,246	4	496,562	1,180	,321	Yok
Gruplarıçi	82045,754	195	420,747			
Toplam	84032,000	199				
1. 0-5 yıl,	2. 6-10 yıl,	3. 11-15 yıl,	4. 16-20 yıl,	5. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 16-20 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,80$), 11-15 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 3,75$), 6-10 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 3,70$), 0-5 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 3,73$) ve 21 yıl ve üstü kıdemi olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 3,47$) göre rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüklerini gösterse de; Tablo 3.26.'daki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne derece başarıyla gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark görülmemektedir.. $F(4-195) = 1,180$ $p > .05$].

Tablo 3.27. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	251,031	4	62,758	,494	,740	Yok
Gruplar içi	24766,364	195	127,007			
Toplam	25017,395	199				
1. 0-5 yıl,	2. 6-10 yıl,	3. 11-15 yıl,	4. 16-20 yıl,	5. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 6-10 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 3,75$), 11-15 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 3,73$), 0-5 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,71$), 16-20 yıl kıdemi

olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 3,69$) ve 21 yıl ve üstü kıdemi olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 3,54$) göre , okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündüklerini gösterse de; Tablo 3.27'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F(4-195)=,494$ $p>.05$].

Tablo 3.28. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	168,160	4	42,040	2,107	,081	yok
Gruplar içi	3890,195	195	19,950			
Toplam	4058,355	199				
1. 0-5 yıl,	2. 6-10 yıl,	3. 11-15 yıl,	4. 16-20 yıl,	5. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 11-15 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 4,23$), 16-20 yıl ($\bar{X} = 4,04$), 6-10 yıl ($\bar{X} = 4,00$), 21 yıl ve üstü ($\bar{X} = 3,63$) ve 0-5 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 3,75$) göre okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.28'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F(4-195)=2,107$ $p>.05$].

Tablo 3.29. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	700,844	4	175,211	,459	,766	Yok
Gruplar içi	49981,090	131	381,535			
Toplam	50681,934	135				
1. 0-5 yıl,	2. 6-10 yıl,	3. 11-15 yıl,	4. 16-20 yıl,	5. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 0-5 yıl kıdemi olan branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,98$), 6-10 yıl ($\bar{X} = 3,85$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,79$), 21 yıl ve üstü ($\bar{X} = 3,71$) 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,66$) kıdemi olan branş öğretmenlerine göre, okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini

daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.29'daki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F(4-131)=,459$ $p>.05$].

Tablo 3.30. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	686,587	4	171,647	1,383	,243	Yok
Gruplar içi	16260,170	131	124,123			
Toplam	16946,757	135				
1. 0-5 yıl,	2. 6-10 yıl,	3. 11-15 yıl,	4. 16-20 yıl,	5. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 0-5 yıl kıdemi olan branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,05$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3,89$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3,84$), 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,69$)ve 16-20 yıl ($\bar{X}=3,46$) kıdemi olan branş öğretmenlerine göre okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de;Tablo 3.30'daki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark görülmemektedir [$F(4-131)=1,383$ $p>.05$].

Tablo 3.31. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	700,844	4	175,211	,459	,766	Yok
Gruplar içi	49981,090	131	381,535			
Toplam	50681,934	135				
1. 0-5 yıl,	2. 6-10 yıl,	3. 11-15 yıl,	4. 16-20 yıl,	5. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 0-5 yıl kıdemi olan branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,24$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4,09$), 11-15 yıl ($\bar{X}=4,06$), 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,93$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3,84$) kıdemi olan branş öğretmenlerine göre okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.31'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Bireyi

Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F(4-131)=,459$ $p>.05$].

Tablo 3.32. İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	368,436	4	92,109	,936	,456	Yok
Gruplar içi	2951,449	30	98,382			
Toplam	3319,886	34				
1. 0-5 yıl,	2. 6-10 yıl,	3. 11-15 yıl,	4. 16-20 yıl,	5. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 11-15 yıl kıdemi olan rehber öğretmenlerin ($\bar{X}=4,57$), 16-20 yıl ($\bar{X}=4,55$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4,43$), 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=4,43$)ve 0-5 yıl ($\bar{X}=4,12$) kıdemi olan rehber öğretmenlere göre okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.32'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark görülmemektedir [$F(4-30)=,936$ $p>.05$].

Tablo 3.33. Okulu Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	116,071	4	29,018	1,154	,351	Yok
Gruplar içi	754,500	30	25,150			
Toplam	870,571	34				
1. 0-5 yıl,	2. 6-10 yıl,	3. 11-15 yıl,	4. 16-20 yıl,	5. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 11-15 yıl kıdemi olan rehber öğretmenlerin ($\bar{X}=4,76$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4,45$), 16-20 yıl ($\bar{X}=4,40$), 0-5 yıl ($\bar{X}=4,38$)ve 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=4,38$) kıdemi olan rehber öğretmenlere göre, okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.33'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir [$F(4-30)=,351$ $p>.05$].

Tablo 3.34. İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
Gruplar arası	3,848	4	,962	,259	,902	Yok
Gruplar içi	111,295	30	3,710			
Toplam	115,143	34				
1. 0-5 yıl, 2. 6-10 yıl, 3. 11-15 yıl, 4.16-20 yıl, 5. 21 yıl ve üstü						

Ortalamalar 11-15 yıl kıdemi olan rehber öğretmenlerin ($\bar{X}=4,77$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4,61$), 16-20 yıl ($\bar{X}=4,60$), 0-5 yıl ($\bar{X}=4,60$)ve 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=4,60$) kıdemi olan rehber öğretmenlere göre okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.34'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir. [$F(4-131)=,459$ $p>.05$].

Tablo 3.35. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
Gruplar arası	1651,556	2	825,778	2,279	,119	Yok
Gruplar içi	11233,062	31	362,357			
Toplam	12884,618	33				
1. 0-10 yıl, 2.11-20 yıl, 3. 21 yıl ve üstü						

Ortalamalar 11-20 yıl kıdemi olan yöneticilerinin ($\bar{X}=4,12$), 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,59$) ve 0-10 yıl ($\bar{X}=3,3$) kıdemi olan yöneticilere göre okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.36'deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir. [$F(2-31)=2,279$ $p>.05$]. Yeterli sayıda müdür ve müdür yardımcısı olmadığından değerlendirmede kıdem değişkeni daraltılarak üç kategoriye indirgenmiştir.

Tablo 3.36. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	620,474	2	310,237	2,719	,082	Yok
Gruplar içi	3537,290	31	114,106			
Toplam	4157,765	33				
1. 0-10 yıl,		2. 11-20 yıl,		3. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 11-20 yıl kıdemi olan yöneticilerinin ($\bar{X}=4,08$), 0-10 yıl ($\bar{X}=3,50$) ve 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,40$) kıdemi olan yöneticilere göre okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.36'daki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark görülmemektedir [F(2-31)=2,719 p>.05]. Yeterli sayıda müdür ve müdür yardımcısı olmadığından değerlendirmede kıdem değişkeni daraltılarak üç kategoriye indirgenmiştir.

Tablo 3.37. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	346,239	2	173,119	1,702	,199	Yok
Gruplar içi	3153,290	31	101,719			
Toplam	3499,529	33				
1. 0-10 yıl,		2. 11-20 yıl,		3. 21 yıl ve üstü		

Ortalamalar 11-20 yıl kıdemi olan yöneticilerinin ($\bar{X}=4,09$), 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,84$) ve 0-10 yıl ($\bar{X}=3,72$) kıdemi olan yöneticilere göre, okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini gösterse de; Tablo 3.37'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı fark görülmemektedir [F(2-31)=1,702 p>.05]. Yeterli sayıda müdür ve müdür yardımcısı olmadığından değerlendirmede kıdem değişkeni daraltılarak üç kategoriye indirgenmiştir.

3.7.7. IV. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, dördüncü alt problem, resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinin, rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 3.38. Mesleki Danışma Alt Boyutunun Rehber Öğretmenin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7282,137	6	1213,690	3,456	,004	Yok
Gruplar içi	41087,822	117	351,178			
Toplam	48369,960	123				
1.Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 2. Eğitim Yönetimi ve Denetim, 3.Eğitim Programları ve Öğretimi, 4. Eğitimde Psikolojik Hizmetler, 5. Psikoloji 6. Sosyoloji 7. Diğer						

Tablo 3.38'deki sonuçlar, rehber öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeni, okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerde farklılık gösterse de $[F(6-117)=3,456 p<.05]$, başvurulan Sheffe testi anlamlı fark göstermemiştir.

Ancak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, ortalamalara bakarak eğitim programları ve öğretimi mezunlarının ($\bar{X}=4,79$) sosyoloji ($\bar{X}=4,57$), psikoloji ($\bar{X}=4,29$), eğitim yönetimi ve denetimi, ($\bar{X}=4,05$), psikolojik danışma ve rehberlik ($\bar{X}=4,01$), eğitimde psikolojik hizmetler ($\bar{X}=3,53$) ve diğer ($\bar{X}=4,22$) bölüm mezunlarına göre, Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 3.39. Psikolojik Danışma Alt Boyutunun Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2135,043	6	355,840	3,255	,005	Yok
Gruplar içi	12790,376	117	109,319			
Toplam	14925,419	123				
1.Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 2. Eğitim Yönetimi ve Denetim, 3.Eğitim Programları ve Öğretimi, 4. Eğitimde Psikolojik Hizmetler, 5. Psikoloji 6. Sosyoloji 7. Diğer						

Ortalamalar eğitim programları ve öğretimi mezunlarının ($\bar{X}=4,73$) sosyoloji ($\bar{X}=4,60$), psikoloji ($\bar{X}=4,17$), eğitim yönetimi ve denetimi, ($\bar{X}=4,01$) diğer ($\bar{X}=4,21$), psikolojik danışma ve rehberlik ($\bar{X}=3,92$) ve eğitimde psikolojik hizmetler ($\bar{X}=3,64$) bölüm mezunlarına göre, okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı olduklarını göstermektedir. Tablo 3.39'daki varyans analizi sonuçları, rehber öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeni, okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerde farklılık gösterse de $[F(6-117)=3,255 \text{ } p<.05]$, Sheffe testi anlamlı fark göstermemiştir.

Tablo 3.40. Bireyi Tanıma Boyutunun Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	246,260	6	41,043	1,764	,113	Yok
Gruplarıçi	2722,668	117	23,271			
Toplam	2968,927	123				
1.Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 2. Eğitim Yönetimi ve Denetim, 3.Eğitim Programları ve Öğretimi, 4. Eğitimde Psikolojik Hizmetler, 5. Psikoloji 6. Sosyoloji 7. Diğer						

Ortalamalar eğitim programları ve öğretimi mezunlarının ($\bar{X}=4,85$), sosyoloji ($\bar{X}=4,67$), psikoloji ($\bar{X}=4,40$), eğitim yönetimi ve denetimi, ($\bar{X}=4,10$) diğer ($\bar{X}=4,32$), psikolojik danışma ve rehberlik ($\bar{X}=4,34$), ve eğitimde psikolojik hizmetler ($\bar{X}=3,84$) bölüm mezunlarına göre, okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı oldukları göstermektedir.

Ancak Tablo 3.40'daki varyans analizi sonuçları, rehber öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeni, okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerde farklılık gösterse de $[F(6-117)=1,764 \text{ } p>.05]$, Sheffe testi anlamlı fark göstermemiştir.

3.7.8. V. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt problemde, resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık

gösterip göstermediği ele alınmaktadır.

Tablo 3.41. Mesleki Danışma Boyutunun Okullarında Rehber Öğretmen Bulunma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	892,872	2	446,436	1,132	,324	Yok
Gruplar içi	158607,637	402	394,546			
Toplam	159500,509	404				
1. 0-5 yıl,		2. 6-10 yıl,		3. 11 yıl ve üstü		

Tablo 3.41'deki sonuçlar, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi değişkenine göre, rehber öğretmenin Mesleki Danışma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerde anlamlı fark görülmemektedir. [$F(2-402)= 1,132 p>.05$].

Ancak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, okullarında rehber öğretmen bulunma yılı arttıkça görüşler daha olumlu yönde değişmektedir. Ortalamalara bakarak, 11 yıl ve daha fazla süredir rehber öğretmen bulunan okullarda ($\bar{X}=4,13$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3,84$) ve 0-5 yıl ($\bar{X}=3,74$) bulunanlara göre, rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiği düşünülmektedir.

Tablo 3.42. Psikolojik Danışma Boyutunun Okullarında Rehber Öğretmen Bulunma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	426,935	2	213,467	1,712	,182	Yok
Gruplar içi	50117,544	402	124,671			
Toplam	50544,479	404				
1. 0-5 yıl,		2. 6-10 yıl,		3. 11 yıl ve üstü		

Tablo 3.42'deki sonuçlar, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi değişkenine göre, rehber öğretmenin Psikolojik Danışma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerde anlamlı fark göstermemektedir [$F(2-402)= 1,712 p>.05$].

Ancak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, okullarında rehber öğretmen bulunma yılı arttıkça görüşler daha olumlu yönde değişmektedir. Ortalamalara bakarak 11 yıl ve daha fazla süredir rehber öğretmeni bulunan okullarda ($\bar{X}=4,25$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3,82$)ve 0-5 yıl ($\bar{X}=3,75$) bulunanlara göre rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha

başarıyla gerçekleştirdiği düşünülmektedir.

Tablo 3.43. Bireyi Tanıma Boyutunun Okullarında Rehber Öğretmen Bulunma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	17,160	2	8,580	,335	,715	Yok
Gruplar içi	10284,726	402	25,584			
Toplam	10301,886	404				
1. 0-5 yıl,		2. 6-10 yıl,		3. 11 yıl ve üstü		

Tablo 3.43'deki sonuçlar, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi değişkenine göre, rehber öğretmenin Bireyi Tanıma boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerde anlamlı fark göstermemektedir [$F(2-402) = ,335$ $p > .05$].

Ancak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, okullarında rehber öğretmen bulunma yılı arttıkça görüşler daha olumlu yönde değişmektedir. Ortalamalara bakarak 11 yıl ve daha fazla süredir rehber öğretmeni bulunan okullarda ($\bar{X} = 4,28$), 6-10 yıl ($\bar{X} = 3,39$) ve 0-5 yıl ($\bar{X} = 4,11$) bulunanlara göre rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiği düşünülmektedir.

3.7.9. VI. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı ve son problemde, resmi ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri, rehberlik hizmetleri kursu değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu alt başlıkta rehberlik hizmeti kursuna katılanla katılmayanların rehber öğretmenin başarısını ne derece değerlendirdikleri irdelenmektedir.

Tablo 3.44. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Danışma Boyutundaki Görevlerin Gerçekleşmesine İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	13	3,89	12,6845	32	1,526	,137
Yok	21	3,43	9,8614			

Ortalamalar rehberlik kursuna katılan yöneticilerin ($\bar{X} = 3,89$) rehberlik kursuna katılmayan yöneticilere ($\bar{X} = 3,43$) göre, rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı bulduklarını gösterse de; Tablo 3.44.'deki t testi sonuçlarına göre yöneticilerinin, okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma

alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(32)= 1,526, p>.05].

Tablo 3.45. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	13	4,93	4,7529	32	2,105	,043
Yok	21	3,47	11,8378			

Tablo 3.45.'deki t testi sonuçlarına göre yöneticilerinin, okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(32)= ,2,105 p<.05]. Rehberlik kursuna katılan yöneticiler (\bar{X} =4,93) rehberlik kursuna katılmayan yöneticilere (\bar{X} =3,47) göre rehber öğretmenleri Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı bulduklarını göstermektedir.

Tablo 3.46. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	13	3,99	21,5168	32	1,778	,085
Yok	21	3,44	17,5650			

Tablo 3.46.'daki t testi sonuçlarına göre yöneticilerinin, okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri rehberlik hizmeti kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(32)= , 1,778 p>.05]. Ortalamalar rehberlik kursuna katılan yöneticilerin (\bar{X} =3,99) rehberlik kursuna katılmayan yöneticilere (\bar{X} =3,44) göre rehber öğretmenlerin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Tablo 3.47. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	95	3,66	11,8936	198	,041	,967
Yok	105	3,65	10,6157			

Tablo 3.47.'deki t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(198)= ,041 p>.05]. Ortalamalar rehberlik kursuna katılan sınıf öğretmenleriyle ($\bar{X}=3,65$) kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,66$) rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini bir birine yakın gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Tablo 3.48. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	95	4,11	4,8657	198	2,020	,045
Yok	105	3,85	4,1032			

Tablo 3.48.'deki t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(198)= 2,020 p<.05]. Bu fark, rehberlik kursuna katılan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,11$) rehberlik kursuna katılmayan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=3,85$) göre rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Tablo 3.49. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	95	3,71	21,4989	198	,826	,410
Yok	105	3,60	19,6841			

Ortalamalar rehberlik kursuna katılan sınıf öğretmenleriyle ($\bar{X}=3,71$) rehberlik kursuna katılmayan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,60$) rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini bir birine yakın değerlendirdiklerini göstermektedir. Tablo 3.49'daki t testi sonuçlarına göre ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [t(198)= ,826 p>.05].

Tablo 3.50. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	67	3,77	11,7601	134	352	,725
Yok	69	3,82	10,7124			

Tablo 3.50.'deki t testi sonuçlarına göre ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, okul rehber öğretmeninin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$t(134) = ,352$ $p > .05$]. Ortalamalar, rehberlik kursuna katılan branş öğretmenleriyle ($\bar{X} = 3,82$) rehberlik kursuna katılmayan branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,77$) rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini bir birine yakın değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 3.51. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	67	4,03	4,1400	134	014	,989
Yok	69	4,03	3,9703			

Ortalamalar, rehberlik kursuna katılan branş öğretmenleriyle ($\bar{X} = 4,03$) rehberlik kursuna katılmayan branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 4,03$) rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini bir birine yakın değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 3.51.'deki t testi sonuçlarına göre ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, okul rehber öğretmeninin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde, rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$t(134) = ,014$ $p > .05$].

Tablo 3.52. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	67	3,74	20,9439	134	,707	,481
Yok	69	3,84	17,7991			

Tablo 3.52.'deki t testi sonuçlarına göre ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin, okul rehber öğretmeninin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla

gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde, rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı yoktur [$t(134) = ,707$ $p > .05$]. Ortalamalar rehberlik kursuna katılan branş öğretmenleriyle ($\bar{X} = 3,74$) rehberlik kursuna katılmayan branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,84$) rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini bir birine yakın değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 3.53. İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	31	4,50	5,0586	33	,385	,703
Yok	4	4,42	5,7446			

Tablo 3.53.'deki t testi sonuçlarına göre ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde, rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$t(33) = ,385$ $p < .05$]. Ortalamalar rehberlik kursuna katılan rehber öğretmenlerle görüşleri ($\bar{X} = 4,50$) rehberlik kursuna katılmayanların ($\bar{X} = 4,42$) rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini bir birine yakın değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 3.54. İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Bireyi Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	31	4,64	1,9272	33	,530	,599
Yok	4	4,75	,9574			

Tablo 3.54'deki t testi sonuçlarına göre ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde, rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$t = ,530$ $p > .05$]. Ortalamalar rehberlik kursuna katılmayan rehber öğretmenlerle ($\bar{X} = 4,75$) ve rehberlik kursuna katılan rehber öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,64$) rehber öğretmenin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini bir birine yakın değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 3.55. İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Danışma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Rehberlik Hizmetleri Kursu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik Kursuna Katılım	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	31	4,42	10,1370	33	,033	,974
Yok	4	4,43	8,8882			

Tablo 3.55'e göre ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, okul rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde, rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [t(33)= ,033 p>.05]. Ortalamalar rehberlik kursuna katılmayan rehber öğretmenlerle (\bar{X} =4,43) rehberlik kursuna katılan rehber öğretmenlerin (\bar{X} =4,42) rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini bir birine yakın değerlendirdiklerini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, aşağıda ifade edilen amaçlara yönelik oluşturulan araştırma problemi ve alt problemlerle ilişkin araştırma bulgularına yer veren “Sonuçlar”, elde edilen sonuçlar ışığında önemli bulunan “Öneriler” ve bütün bunlarla birlikte bu alanla ilgili bir sonra yapılabilecek araştırmalar için “Araştırmacılara Öneriler” alt başlıkları bulunmaktadır.

Sonuçlar

Bu çalışmada, resmi ilköğretim okulu rehber öğretmeninin, rehberlik hizmetleri kapsamındaki görevlerini, okul yöneticileri, sınıf ve branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiklerinin bulgulanması amaçlanmıştır. Okul rehber öğretmeninin görevlerini ne ölçüde gerçekleştirdiği, okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve kendi görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, görev, rehberlik hizmetleri kursuna katılma, okullarında rehber öğretmen bulunma süresi ve rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenlerine ait alt problemler de test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenmektedir;

1. Aritmetik ortalamalara göre rehber öğretmenler, Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini genel olarak ($\bar{X}=3,77$) iyi düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu boyutta en fazla gerçekleşen görev maddesi “Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yapar” ($\bar{X}=4,03$) ve en az gerçekleşense “Üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağlar” ($\bar{X}=3,39$) maddesidir.
2. Okul rehber öğretmeni, “Psikolojik Danışma” alt boyutundaki görevlerini genel olarak ($\bar{X}=3,75$) iyi düzeyde gerçekleştirmektedir. “Rehber öğretmenler okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yapar” ($\bar{X}=2,99$) maddesinin en az; “Rehber öğretmenler öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım eder” ($\bar{X}=4,0$) ifadesi ise en çok gerçekleşen görev maddesidir.

3. Okul rehber öğretmeni “Bireyi Tanıma” alt boyutundaki görevlerini genel olarak ($\bar{X}=4,04$) iyi düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu boyutta “Öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirip uygular” ($\bar{X} = 2,99$) maddesi en az ; “Öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin sosyo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edinir” ($\bar{X} = 4,0$) en çok gerçekleşen görev maddesidir.
4. Okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu rehber öğretmenleri görevlerini genel olarak iyi düzeyde gerçekleştirmektedirler.
5. Varyans analizi sonuçları ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi üzerine, Mesleki Danışma, Psikolojik Danışma ve Bireyi Tanıma ölçeğinin her üçünde de görev değişkenine göre anlamlı fark göstermiştir.
6. İlköğretim okulu yöneticileri, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve rehber öğretmenlerin görüşlerine kıyasla rehber öğretmenlerin Mesleki Danışma, Psikolojik Danışma ve Bireyi Tanıma ölçeğinin her üçündeki görevlerini daha az gerçekleştirdiğini düşünmektedirler.
7. İlköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenler, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin cinsiyete göre farklı görüş belirtmişlerdir.
8. Erkek yöneticiler, rehber öğretmeni Bireyi Tanıma boyutundaki görevlerini gerçekleştirmesinde bayan yöneticilerden daha başarılı bulmaktadır.
9. Erkek rehber öğretmenler, rehber öğretmeni, Psikolojik Danışma boyutundaki görevlerini gerçekleştirmesinde bayan rehber öğretmenlerden daha başarılı bulmaktadır.
10. İlköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, Mesleki Danışma, Psikolojik Danışma ve Bireyi Tanıma alt ölçeklerindeki görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerde kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
11. Kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülse de, ortalamalara bakarak 16–20 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenin Mesleki Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündükleri söylenebilir. Diğer yandan, 6-10 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenleri okul rehber öğretmenin Psikolojik Danışma alt boyutundaki görevlerini daha başarıyla gerçekleştirdiğini düşündükleri görülmektedir.

12. Kıdemi 11-20 yıl arasında olan yöneticiler, diğer kıdemlerdeki yöneticilere nazaran, okul rehber öğretmeninin Mesleki Danışma, Psikolojik Danışma ve Bireyi Tanıma boyutundaki görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı olduklarını düşünmektedirler.
13. İlköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, Mesleki Danışma, Psikolojik Danışma ve Bireyi Tanıma alt ölçeklerindeki görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerde rehber öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
14. Ortalama değerlere göre, Mesleki Danışma, Psikolojik Danışma ve Bireyi Tanıma alt ölçeklerine ilişkin rehber öğretmenin görevlerini gerçekleştirme düzeyi Eğitim Programları ve Öğretimi mezunlarının lehinde bir sonuç gösterse de varyans analizi fark göstermemektedir.
15. İlköğretim okulu rehber öğretmenlerinin, Mesleki Danışma, Psikolojik Danışma ve Bireyi Tanıma alt ölçeklerindeki görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerde, okulda rehber öğretmen bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.
16. Aritmetik ortalamalar rehber öğretmen bulunma süresi arttıkça, rehber öğretmenin görevini gerçekleştirme düzeyinin arttığını gösterse de varyans analizi fark göstermemektedir.
17. İlköğretim okulu rehber öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi, rehberlik hizmetleri kursu değişkeni açısından, bazı görev ve alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir.
18. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul rehber öğretmeninin Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşleri rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Rehberlik kursuna katılan yöneticiler, katılmayan yöneticilere göre rehber öğretmenleri Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı bulmuşlardır.
19. Sınıf öğretmenlerinin, okul rehber öğretmeninin Mesleki Danışma ve Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin görüşlerinde rehberlik hizmetleri kursu değişkenine göre anlamlı fark vardır. Rehberlik kursuna katılan sınıf öğretmenleri, katılmayan öğretmenlere göre rehber öğretmenin Mesleki Danışma ve Bireyi Tanıma alt boyutundaki görevlerini gerçekleştirmede daha başarılı bulmuşlardır.

20. Aritmetik ortalamalar rehberlik kursuna katılım oranı arttıkça görevlerin gerçekleşme düzeyinin yükseldiğini gösterse de; varyans analizi diğer alt boyut ve görev değişkenleri açısından anlamlı fark göstermemiştir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, okullardaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin bir takım önerilerde bulunmayı mümkün kılmaktadır. Bu önerileri dört başlık altında toplamak mümkündür:

1. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar rehber öğretmenlerin görevlerini her üç alt boyutta da iyi düzeyde gerçekleştirdiğini göstermektedir. Ancak alt boyutlardaki görev maddelerinin gerçekleşme düzeyleri arasındaki farklılık, bu görev maddelerinin hangilerinin önemsenmesi gerektiği konusunda bir ışık tutabilir. Mesleki Danışma boyutunun en az gerçekleşen görevin- Üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağlar- ilköğretim okullarında yeterli düzeye getirilmesinin gerektiğini göstermektedir. Bu sonuç okullarda eğitimle ilgili her türlü eğitici konferans programlarının sayısının artırılmasının gerektiğini göstermiştir.
2. Psikolojik Danışma alt boyutundaki -Rehber öğretmenler okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yapar- görevin gerçekleşme düzeyi düşünüldüğünde, okullarda öğrenciler için yeni psikolojik danışma programları düzenlenmesi gerekmektedir.
3. Bireyi Tanıma boyutunda göze çarpan “Öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirip uygulamak” maddesinin daha çok yerine getirilmesi yönünde okul rehberlik servislerine önemli görevler düşmektedir. Bu görevin ilköğretim okullarında daha yeterli hale getirilmesi için gerekli çalışmalar yapılması gerekmektedir.
4. İlköğretim okulu rehber öğretmenin görevlerini gerçekleştirmesi genel olarak değerlendirildiğinde iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenin görevlerini çok iyi düzeyde gerçekleştirebilmeleri rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunun işlevselliği ile yakından ilgilidir. Bu yüzden ilköğretimde rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu 6-15 yaş gelişim görevlerini dikkate almalı ve etkinlikleri bunlara göre planlanmalıdır. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde görevli herkesin, ilgilendikleri

öğrencilerin buldukları yaşın ve olgunluk düzeyinin gereği olarak bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden ne gibi gelişimsel özelliklere sahip olduğunu öğrenmeleri gerekmektedir. Bu durumda okul rehberlik servislerine çok önemli görevler düşmektedir. Rehberlik hizmeti hakkında ortak bir anlayış geliştirilmesi ve rehberlik hizmetinin bir bütünlük içinde yürütülmesi, rehber öğretmenin Mesleki Danışma boyutundaki görevlerinin tam olarak gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Rehber öğretmenlerin Mesleki Danışma hizmetine daha çok önem vermeleri ve bu hizmet türünü okullarında etkin hale getirmeleri diğer hizmet türlerinin de etkililiğinin artırılacağı düşünülmektedir.

5. İlköğretim okulu rehber öğretmeni ve sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenin görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin benzer değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu sonuç, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik hizmeti ile ilgili benzer anlayışa sahip oldukları yönünde yordanabilir. Okul rehber öğretmenin rehberlik hizmetleri konusunda uzman olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni ile ortak bazı değerlendirmelerinin olması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bu noktada, rehberlik hizmetlerinde görev alan diğer katılımcıların da sınıf öğretmenine benzer değerlendirmede bulunma ihtimali, okul rehber öğretmenin rehberlik anlayışını yaymasına bağlıdır.
6. İlköğretim okullu rehber öğretmenin görevini gerçekleştirme düzeyi hakkında elde edilen genel sonuçlar, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşlerine göre, görevlerin daha az gerçekleştirildiğini düşündüklerini göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticileri, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde rehber öğretmenin görevlerinin gerçekleşmesini diğer öğretmenlere göre neden yetersiz bulmaktadırlar? Rehberlik hizmetlerinin ancak bir bütünlük ve diğer okul personelinin de sıkı işbirliği içinde yürütülebileceği düşünüldüğünde, yöneticilerin bu değerlendirmelerinin rehberlik hizmetlerine kendi bakış açıları ve bilinçlilik düzeyleri ile bir ilişkisi olabilir mi? Bu sonuç, ilköğretim okulu yöneticilerinin, rehber öğretmenin rehberlik hizmetlerindeki görevini gerçekleşmesindeki etkilerini göz önüne almayı gerektirmektedir. Bu noktada, okul yöneticileri, rehber öğretmenin performansını gerçekleştirmesinde birinci derecede ilişkili kişiler olduğu düşünülebilir. O halde, okul yöneticilerinin,

rehberlik hizmetinin yürütülmesinde duyarlılıklarının artırılması ve rehber öğretmeninin görevini daha iyi gerçekleştirebilmesine ne tür katkı sağlayabileceği konusunda eğitici etkinlikler düzenlenmesi gerekebilir.

7. Rehberlik kursuna katılan yönetici ve öğretmenler katılmayanlara göre rehber öğretmenlerin görevlerini daha çok gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, rehberlik kursuna katılımın rehber öğretmenin görevlerini gerçekleştirmesinde katkısının olabileceğini düşündürmektedir. O halde rehberlik hizmetleri hakkında eğitici çalışmalara katılmayan yönetici ve öğretmenlerin teşvik edilmesi ve bu tür eğitim programlarının düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışmada yürütülen çabalar, diğer araştırmacılar için bazı çalışılması mümkün ve önemli konuları akla getirmektedir. Araştırma sürecinde odaklanılan konunun çalışılan alan için doyurucu sonuçlar vereceği beklentisi ile hareket edilse de , sonuçlar elde edilince bu beklentiyi boşa çıkarmakta gecikmemektedir. Nitekim, bu çalışmada okullarda rehberlik hizmetleri ile ilgili çalışma yürütmeyi düşünen araştırmacılara aşağıdaki öneriler kılavuzluk edebilir.

1. Bu çalışma ilköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde rehber öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeyi üzerine odaklanmıştır. Ancak gerek yönetmeliklerde gerekse alan yazında, rehberlik hizmetinin yürütülmesinde görevlilerin kimler olduğu, rehberlik hizmetlerinin bir bütünlük ve işbirliği içinde gerçekleşebileceği ifade edilmektedir. Buradan hareketle, rehberlik hizmetlerinde görevli sayılan diğer okul personelinin bu hizmet alanındaki görevlerinin de değerlendirilmesi bu hizmetin ne derece gerçekleştirildiğine ilişkin daha net bir fikir sağlayabilir. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu uzman personel dışında diğer ilgililerin görevlerinin de irdelenmesi daha anlamlı olabilir.
2. Bu çalışmada elde edilen bulgular gerek yönetici, gerek öğretmen ve gerekse rehber öğretmenlerin görüşlerine göre rehberlik hizmetinin iyi düzeyde yürütüldüğünü göstermektedir. Ancak, bu hizmetten yaralanan öğrencilerin görüşlerine yer verilmemiştir. Öğrencilerin rehberlik hizmetinden ne derece yararlandıkları üzerine yeni bir araştırma yürütülebilir. Böyle bir çalışmada rehberlik hizmetinin niteliği öğrencilerin değerlendirmesi ile daha net anlaşılabilir.

3. Rehberlik hizmetinin örgüt şeması düşünüldüğünde, bakanlık birimi ve rehberlik araştırma merkezlerinin okullarda yürütülen rehberlik hizmetine katkılarını inceleyen yeni bir araştırma ele alınabilir. Özellikle, rehberlik araştırma merkezlerinin görevlerinin okullarda nasıl anlaşıldığını araştıran bir çalışma alana anlamlı katkılar sağlayabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı'nın rehberlik hizmetinde görevli personelin sayısal verileri incelendiğinde, bazı illerin rehber öğretmen sayıları ile bu illerdeki öğrenci hacimleri arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıktan yola çıkarak, farklı orandaki iki ildeki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin niteliği araştırılabilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısının rehber öğretmenin görevlerinin gerçekleşme düzeyini ne derece etkilediğini inceleyen bir çalışma yürütülebilir. Böyle bir çalışma, rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısının rehber öğretmenin görevini gerçekleştirilmesine etkisinin önemini test etme açısından önemli sonuçlar verebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S.**, “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Oluşturulan İşbirliğinin İncelenmesi”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2001.
- Akman, Y.** “İlköğretimde Rehberliğin Yeri ve Önemi” H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:1992, Sayı:8
- American School Counselor Association**, “The Practice Of Guidance And Counseling By School Counselors”, The School Counselor, Volume:29, 7-12, 1981.
- Aytaç, T.**, Okul Merkezli Yönetim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- Bailey, W. R., Deery, N. K., Gehrke, M., Perry, N., & Whitley, J.** Issues in elementary school counseling: “Discussion with American School Counselor Association Leaders”, Elementary School Guidance and Counseling, (1989) 24, 4-13.
- Başaran, İ. E.**, Eğitim Yönetimi, Feryal Matbaası, Ankara, 2000.
- Bemak, F.**”Transforming The Role Of The Counselor To Provide Leadership In Educational Reform Through Collaboration”, Professional School Counseling, (2000), 3, 323–331.
- Bonebrake, C. R., & Borgers, S. B.**,” Counselor Role As Perceived By Counselors And Principals” Elementary School Guidance and Counseling, (1984), 18, 194-199.
- Bozkurt, Y.**, “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokul Öğretmenlerinin Rehberlik Uzmanlarının Görevleri Konusunda Bilinçlilik Düzeyleri” Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul:1998.
- Burnham, J. J., & Jackson, C. M. (2000).** “School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models”, Professional School Counseling, 4, 41-49.
- Campbell, C., & Dahir, C.** The National Standards for School Counseling Programs, Alexandria, VA: American School Counselor Association,1997.
- Carroll, B.W.** ,”Perceived Roles And Preparation Experiences Of Elementary Counselors: Suggestions For Change” Elementary School Guidance and Counseling, 27, 216-226,

1993.

- Carter, R. B.** School Counselor Role Statements: Fact or Fiction, *Education*, 114, 45-53. 1993.
- Ceyhan,E.** ,Oryantasyon Eğitimi, Yaşadıkça Eğitim, Sayı 42, 1995.
- Coll, K. M., & Freeman, B.** “Role Conflict Among Elementary School Counselors: A National Comparison With Middle And Secondary School Counselors”, *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 251-261,1997,
- Engin, Cennet**, “Veli ve Öğretmen Algılarına Göre İlkokul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve İşlevleri”, III. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana,1996.
- Erden, M.**, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayınları.İstanbul, 1998.
- Erkan, S.**, “İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl:3, Sayı:3, Yaz 1997.
- Ertürk, S.**, Eğitimde Yeni kavramlar ve İlkeler. Ankara, 1977.
- Erözkan, A.**, “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin P.D.R. Hizmetlerine İlişkin Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 1997.
- Gibson, R. L.; Mitchell, M. H., & Basile, S. K.**, *Counseling in the elementary school: A comprehensive approach*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1993.
- Gibson, R. L.**, High School Principals' Opinions Of Role, Function And Training Of School Counselors, Unpublished Manuscript, Indiana University, Bloomington, 1989.
- Ginter, E. J., Scalise, J. J., & Presse, N.**, “The Elementary School Counselor's Role: Perceptions Of Teachers”, *The School Counselor*, 38, 19-23, 1990.
- Glanz, E.C.** , *Guidance: Foundations, Principles and Techniques*, Second Edition, Boston:Mas. Allyn and Bacon Co., 1974.
- Gögen, H.**, “Okul Rehberlik Bürolarının Rolü Ve Rehberlik Programlarının Lise 1. Sınıflarında Gerçekleşme Düzeyi”, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek

Lisans Tezi, Kocaeli,1997.

Gysbers, N. C., Lapan, R. T., & Blair, M., “Closing in on The Statewide Implementation of A Comprehensive Guidance Program Model”, *Professional School Counseling*, 2, 357-366, 1999.

Hardesty, P. H., & Dillard, J. M., “The Role of Elementary School Counselors Compared with Their Middle and Secondary School Counterparts”, *Elementary School Guidance & Counseling*, 29, 83-91, 1994.

Havinghurst, R. *Developmental Tasks and Education* Newyork, David mkKay Co., 3rd Ed., 1972.

Hutchinson, R. L., Barrick, A. L., & Groves, M., “Functions of Secondary School Counselors in The Public Schools: Ideal and Actual”, *The School Counselor*, 34, 87-91, 1986.

Johnson, L. ,School counseling: Standards versus practice. *The New York State, Journal for Counseling and Development*, 8, 55-69, 1993.

Kahn, W. J. ,Teaching Self-Management to Children, *Elementary School Guidance and Counseling*, 24, 37-46, 1989.

Kahn, Ş., “Ankara İli İlköğretim Okullarında Görevli Rehber Öğretmenlerin İlköğretimde Rehberlik Konusundaki Görüşleri”, *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon*, 1999.

Kepçeoğlu,M., *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara, Özerler Matbaası, 1994.

Kuzgun, Y. , *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 2002.

Matthawson, R.H., *Guidence, Policy and Practice*, Third Ed., Harper and Row Pub, 1962.

McNassor, D., “High Priority Roles for School Counselors”, *Elementary School Guidance and Counseling*, 2, 83-92, 1967.

M.E.B., İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, Yayımlı Tarihi ve Sayısı : 27/8/2003-25212a,2003.

M.E.B.,Türkiye rehberlik araştırma ve okulların rehber öğretmen sayıları,

http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/istatistik2005/2004_2005ist/ram/PSKDANSERGOR
EVLIREHOGR.xls

- Morse, C. L., & Russell, T.**, “How Elementary Counselors See Their Role: An Empirical Study”, *Elementary School Guidance & Counseling*, 23, 54-61, 1988.
- Mustaine, B. L., Pappalardo, S., & Wyrick, B. K.**, “The Discrepancy Between Actual And Preferred Time On Task For Ontario School Counsellors”, *Guidance & Counseling*, 11(2), 32-35, 1996.
- Myrick, R. D., & Moni, L.**, A Status Report Of Elementary School Counseling, *Elementary School Guidance and Counseling*, 10(2), 156-164, 1976.
- O'Dell, F. L., Rak, C. F., Chermonte, J. P., Hamlin, A., & Waina, N.**, Guidance for the 1990s: Revitalizing the counselor's role. *The School Counselor*, 45, 303-307, 1996.
- Oğuzkan, A.F.**, Eğitim Terimleri Sözlüğü, Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları,1981.
- Onur, M.**, “Giresun İl Merkezindeki Liselerde Görevli Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Rehberlik Anlayışlarının İncelemesi”, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon,1999.
- Özgüven, İ.E.** Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, PDREM Yayınları, Ankara, Sistem Ofset, 2000.
- Özgüven, İ.E.** Cinsellik ve Cinsel Yaşam, PDREM Yayınları, Ankara: Sistem Ofset, 1997.
- Paisley, P. O., & Borders, L. D.**, School Counseling: An Evolving Specialty. *Journal of Counseling and Development*, 74, 150-153, 1995.
- Partin, R. L.**, “School Counselors' Time: Where Does It Go?”, *The School Counselor*, 40, 274-281,1993.
- Peters, H. & Schtzer, B.**,Guidence : Program Development and Management, Second Ed. Columbus: Ohio. Charles E. Merrill Brooks Inc., 1969.
- Saylan,N., Gürgan, U.**, “Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine Göre Rehberlik Hizmetlerinin

- Değerlendirilmesi”, S.Ü. VII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 2002.
- Scarborough, J. L.**, “Between Practice And Preference: Factors Related To Discrepancies In How School Counselors Spend Their Time”, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Virginia, Charlottesville, 2002.
- Schein, E. H.**, (Çeviren: Mustafa Tosun), Örgüt Psikolojisi, TODAİE Yayınları, Yayın No: 173, Ankara, 1978.
- Sears, S. J., & Coy, D. R.**, The Scope Of Practice Of The Secondary School Counselor, (ERIC Document Reproduction Service No. ED328830), (1991).
- Suna, Ö.**, “ İlköğretim I. Kademe Ve II. Kademe Öğrenci Tanıma Tekniklerinin Değerlendirilmesi”, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Denizli, 1998.
- Tan, H.** Psikolojik Danışma ve Rehberlik, M.E.B. Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi, 1992.
- Tathoğlu, K.**, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 1999.
- Tennyson, W. W., Miller, G. D., Skovholt, T. G., & Williams, R. C.** How They View Their Role: A Survey Of Counselors in Different Secondary Schools, Journal of Counseling & Development, 67, 399-403,1989.
- Tuzcuoğlu, N.**, “İlkokullarda Rehberlik Servislerinden Beklentiler ve Rehberlik Servisinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1995.
- Vandegrift, J. A.**, “Are Arizona Public Schools Making The Best Use Of School Counselors?” Results of A Three-Year Study of Counselors' Time Use (Report No. CG028489), (ERIC Document Reproduction Service No. ED430178) (1999).
- Wilgus, E., & Shelley, V.**, “The Role Of The Elementary School Counselor: Teacher

Perceptions, Expectations, And Actual Functions”, *The School Counselor*, 35, 259-266,

1988.

EK.1 Resmi İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Rehber Öğretmenlere Uygulanan İlköğretim Okulu Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Ölçeği

AÇIKLAMA

Değerli Eğitimciler,

Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde, Antalya İli İlköğretim Okullarında görevli Rehber Öğretmenlerin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiklerine ilişkin bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla, konu ile ilgili siz değerli eğitimcilerin görüşlerine başvurulması düşünülmüştür.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgileri içeren 5 madde, II. Bölümde ise Rehber Öğretmenlerin görevlerini ifade eden 55 madde bulunmaktadır. I. Bölümde, size uygun gelen seçeneği (X) ile işaretlemeniz gerekmektedir. II. Bölümde ise, sizden, her bir ifadeyi okuduktan sonra karşısında bulunan **“Her Zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman”** ifadelerinden ilk aklınıza geleni (X) ile işaretleyerek görüşünüzü belirtmeniz beklenmektedir.

Lütfen, anket üzerine **adınızı yazmayınız** ve kimliğinizi belirtecek herhangi bir **işaret koymayınız**. Araştırmada elde edilen bilgiler, bireysel olarak değil, bir bütünlük içinde değerlendirilecek ve araştırma dışında başka hiç bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle, her bir ifadeyi okuduktan sonra, aklınıza ilk geleni işaretleyiniz ve işaretsiz hiçbir madde bırakmayınız.

Bu çalışmaya yapacağınız katkı ve işbirliği için teşekkür ederim. Saygılarımla.

ALİ BIÇAK

**Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi**

I. BÖLÜM

Bu bölümde e uygun gelen ifadeleri (X) işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : Bay Bayan
2. Göreviniz : Müdür Müdür Yardr. Sınıf Öğret.
 Branş Öğretmeni Rehber Öğretmen
3. Toplam Kıdeminiz : 0-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl
 16-20 Yıl 21 Yıl ve Üstü
4. Okulunuzda Kaç Yıldır :
Rehber Öğretmen 0-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl
Bulunmaktadır? 16-20 Yıl
5. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Bir Kursa Katıldınız mı? : Katıldım Katılmadım

II. BÖLÜM

Bu bölüm, ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin görevlerini ifade eden 55 maddeden oluşmaktadır. Sizden, okulunuzdaki rehber öğretmenlerin, bu maddelerde ifade edilen her bir görevi ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiklerini, “**Her Zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren ve Hiçbir Zaman**” seçeneklerinden birini (X) ile işaretleyerek belirtmeniz istenmektedir

Okulumuzda Görev Yapan Rehber Öğretmen;		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Öğrencilerin bireysel sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğrencilerin, yaşadığı gelişim ve değişim sürecine uyum sağlama becerisi geliştirmelerine yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Öğrencilerin uygun tercihte bulunabilme ve geleceklerini planlayabilme becerisi geliştirmelerine yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğrencilerin etkili dinleme, karşısındaki anlama ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine yönelik grupla psikolojik danışma yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Üstün ve özel yetenekli öğrenci ve ailelerine psikolojik danışma yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Öğrencilerin ihtiyacı olan rehberlik hizmetinin yürütülmesinde, onların bireysel farklılıklarını dikkate alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Öğrencilerin uygun mesleklere yönlendirilmelerine ve meslek bilinci geliştirmelerine yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Okul ve derslerden kaçma eğiliminde olan öğrencilere bireysel danışmanlık yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Görme, işitme ve öğrenme güçlüğü gibi özel eğitim desteği gerektiren öğrencilere ve ailelerine danışmanlık yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Öğrencilerin rehberlik servisine güven duymalarını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Öğrenciler hakkında edindiği çok özel ve kişisel bilgileri hiç kimseye paylaşmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Kişisel ve sosyal problemleri üzerine öğrencilerle psikolojik danışma yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili her türlü anket, form ve testleri geliştirir ve uygular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Öğretmenlere, öğrenme güçlüğü, öğrenmede bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları olan öğrencileri tanımalarına yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18	Öğretmenlerin farklı öğrenme ve öğretme yöntemi geliştirmelerine yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Öğrencilere uygulanan test ve anket sonuçlarından, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarısını desteklemek amacıyla, yararlanılmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin sos yo-ekonomik yapısı hakkında bilgi edinir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Öğrenci velilerine, anne-baba eğitimi programları düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Öğrenciler hakkında alınacak kararlarda öğretmenlere danışmanlık hizmeti verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Öğrencilere, onların bireysel gelişim ve okul başarılarını destekler nitelikte eğitici konferanslar düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri komisyonunda sorumlu personelin işbirliği içinde çalışmasını ve belirli aralıklarla toplanmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Okul yönetimine, öğrenci başarısını artırmanın yolları hakkında rehberlik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliği yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Okul rehberlik çalışma programını, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Rehberlik etkinliklerine, öğrenci ile ilgili olan herkesin katılımını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Üniversite ve benzer kuruluşlarla işbirliği yaparak, okulda konferans düzenlenmesini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	İlköğretim Yönelme Yönergesi kapsamındaki çalışmalarını, sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği içinde yürütür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda branş öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Veli toplantılarına katılarak, velileri, öğrencilerin bireysel gelişim ve okul başarılarına etkin bir şekilde destek olmaları konusunda yönlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Okul, aile ve ilgili diğer kurumların bir birileri ile olan bağlarının güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Resmi ve özel psikolojik danışmanlık hizmeti veren diğer kişi ve kurumlarla sürekli işbirliği içinde olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Okul programında yer alacak seçmeli derslerin düzenlenmesinde, görüşlerini zümre öğretmenler kurullarına bildirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitsel kollara yönlendirilmesinde, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte, diploma almaya hak kazanan öğrencilerin hangi okullara yönlendirileceği konusunda öneri raporu hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Daha üst psikolojik yardıma ihtiyacı olan öğrencileri, yetkili kişi ve kurumlara yönlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Rehberlik hizmetleri ile ilgili gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan etkinlikler hakkında öğretmenler kurulunu bilgilendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi ile okul yönetimi arasındaki işbirliğini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK.3**ÖZGEÇMİŞ**

Adı ve SOYADI : Ali BIÇAK
Doğum Tarihi ve Yeri : 03.03.1974 Antalya
Medeni Durumu : Evli

EĞİTİM DURUMU

Mezun Olduğu Lise : 1991-1992 Manavgat Lisesi
Lisans Diploması : 1992-1997 Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Lisans Diploması
Yabancı Dil : İngilizce

İŞ DENEYİMİ

1998-1999 Zongulak İmam Hatip Lisesi, Psikolojik Danışman,
Zonguldak
1999- Manavgat Yunus Emre İlköğretim Okulu, Psikolojik
Danışman, Manavgat/Antalya
Adres : Manavgat Yunus Emre İlköğretim Okulu
Manavgat/Antalya
bicak887@yahoo.com
Telefon No : 242 742 07 15